

El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social: Hacia un Liderazgo Inclusivo

The Management Team in Promoting Social Justice: Towards Inclusive Leadership

Equipe de Gestão como Promotor de Boas Práticas para a Justiça Social: Rumo a uma Liderança Inclusiva

Inmaculada Gómez-Hurtado

Universidad de Huelva

El presente artículo describe parte una investigación cualitativa realizada un centro de Educación Infantil y Primaria considerado como promotor de buenas prácticas para la justicia social desde un enfoque inclusivo. Para ello, hemos realizado un estudio de caso en dicho centro utilizando como instrumentos las entrevistas, observaciones y análisis de documentos teniendo como objetivo analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las buenas prácticas directivas inclusivas del equipo directivo de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la capital de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria. Para ello, durante un curso académico hemos sido espectadores y participantes de la realidad educativa propia del centro. Hemos visto como la apuesta por un proyecto de dirección basado en la colaboración e impulsado por la ilusión de construir una escuela para la justicia social lleva consigo la respuesta adecuada para atender a las necesidades de todo el alumnado. Así, hemos concluido que el liderazgo inclusivo conlleva la apuesta por un liderazgo distribuido y colaborativo abierto a la comunidad educativa, una cultura colaborativa, una organización de centro y de aula abierta al entorno y una serie de características necesarias en las personas que trabajan en el centro educativo, especialmente, el equipo directivo.

Descriptor: Directores escolares, Liderazgo educativo, Educación inclusiva, Buenas prácticas, Investigación cualitativa.

This paper describe a part of qualitative research carry out to Childhood and Primary Education School which is considered as promoting of good practices for social justice with a perspective of inclusive education. We have made a case study using as instruments interviews, observations and documents analysis being a main aim to analyze, to describe, to compare and to interpret the management of diversity and inclusive management practices of the management team in a public Nursery and Primary Education schools with Compensatory Project. Accordingly, during an academic year we have been spectators and participants own educational reality of downtown. We have seen how the commitment to a project management based on partnership and driven by the dream of building a school for social justice carries with it the right answer to meet the needs of all students. In conclusion that inclusive leadership involves a commitment to an open education community, a collaborative culture, an organization of school and classroom distributed and

*Contacto: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/

Recibido: 12 de septiembre 2014

1ª Evaluación: 7 de octubre 2014

2ª Evaluación: 29 de octubre 2014

Aceptado: 10 de noviembre 2014

collaborative leadership open to the environment and a some features required for people who work in the school, especially the management team.

Keywords: Principals, Educational leadership, Inclusive education, Good practices, Qualitative research.

Este artigo descreve uma pesquisa qualitativa realizada uma educação pré-primária e primária considerada como a promoção de melhores práticas para a justiça social a partir de uma abordagem inclusiva. Para este fim, foi realizado um estudo de caso neste centro utilizando como instrumentos as entrevistas, observações e análise de documentos com o objetivo de analisar, descrever, comparar e interpretar a gestão da diversidade e as boas práticas de gestão, inclusive da equipe de um centro de gestão berçário público eo capital Primária Huelva saudou o Plano de Educação compensatória. Assim, durante o ano lectivo, temos sido espectadores e participantes, na verdade próprio centro educacional. Vimos como o compromisso com um projeto de gestão baseado na parceria e impulsionado pelo sonho de construir uma escola para a justiça social traz consigo a resposta certa para atender às necessidades de todos os alunos. Assim, concluímos que a liderança inclusiva envolve um compromisso com uma comunidade de ensino aberto, uma cultura colaborativa, uma organização da escola e da sala de aula aberta ao meio ambiente e uma série de recursos necessários para as pessoas que trabalham na liderança distribuída e colaborativa escola, especialmente a equipe de gestão.

Palavras-chave: Diretores de escolas, Liderança educacional, Educação inclusiva, Boas práticas, Pesquisa qualitativa.

Introducción

La cuestión de cómo desarrollar prácticas más inclusivas en educación es posiblemente el mayor desafío al que se enfrenta la escuela en la mayoría de los países del mundo. En los países pobres, la preocupación principal se encuentra en todos los niños/as que nunca ven el interior de un aula. Mientras que, en los países ricos, a pesar de los recursos, la preocupación se centra en aquellos jóvenes que abandonan la escuela con calificaciones bajas, aquellos que reciben una prestación especial, o aquellos que simplemente abandonan la escuela porque la educación les aburre (Ainscow et al., 2006).

Frente a estas situaciones, surge el desafío y un mayor interés por la idea de educación inclusiva. Sin embargo, el terreno sigue siendo confuso en cuanto a qué medidas deben tomarse a fin de avanzar en políticas y prácticas que vayan en esta dirección. (Ainscow, 2008a) Esto hace que la dirección escolar y el liderazgo surjan como aspectos claves para llegar a cumplir dichos desafíos.

Este artículo refleja una investigación centrada en la dirección escolar en el ámbito de la diversidad. En dicha investigación se pone de relieve la importancia de las actitudes de los equipos directivos ante la diversidad en todos los aspectos ya que partiendo de actitudes positivas ante la diversidad podemos propiciar equipos directivos comprometidos con la misma y que, por tanto, lleven una adecuada gestión de ella. Así, describimos un estudio de caso en una escuela de Educación Infantil y Primaria de Andalucía, concretamente de la provincia de Huelva, situada en un contexto desfavorecido de la capital, partiendo de las premisas desarrolladas en investigaciones llevadas a cabo en otros contextos desfavorecidos (Ainscow y West, 2008).

Esta investigación, por tanto, mediante la metodología cualitativa, a través de un estudio de caso en el cual hemos utilizado instrumentos tales como las entrevistas, la

observación y el análisis de documentos, basa su análisis en un sistema de categorías donde se estudia el acceso a la dirección, las actitudes, el papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, el concepto de diversidad en el centro, la formación ante la diversidad y las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos describiendo a través de éstas las prácticas directivas desarrolladas en el centro para una adecuada gestión de la diversidad. A través de éste, realizamos un análisis y discusión de los resultados obtenidos, para llegar a las conclusiones que presentamos en este artículo.

1. Fundamentación teórica

Numerosas investigaciones demuestran que la dirección escolar es un factor clave para conseguir una escuela eficaz (Álvarez, 2007; González, 2008; Gunter, 2002; Murillo, 2004, 2006; Northouse, 2004; etc.).

Haciendo referencia a las investigaciones referentes a las prácticas directivas inclusivas y la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos encontramos un vacío en el discurso investigador educativo. Investigaciones como las de Coronel (1996), Murillo (2006), Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), nos pueden introducir en la importancia de los equipos directivos en el proceso de cambio y mejora en los centros escolares, pero sólo algunas investigaciones españolas como Antúnez (2007), Essomba (2006), González (2008), León (2001), López López (2001), Murillo y Hernández-Castilla (2011a,b), Navarro Montaña (2008), y otras investigaciones internacionales como Ainscow y West (2008), Ainscow (2009), Leithwood (2005), Lumby y Coleman (2010), Lumby y Morrison (2010), Ryan (2006), etc. nos muestran en sus trabajos la relación íntima entre liderazgo e inclusión escolar y, por tanto, la importancia de la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos para promover prácticas inclusivas que den respuesta a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno/a, basándose la mayoría en la necesidad de un cambio en los equipos directivos y el profesorado para poder atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas sin hacer exclusiones.

El liderazgo que hoy demandan las escuelas no es un liderazgo centrado exclusivamente en las estructuras formales sino un liderazgo apoyado en fundamentos que apuesten por la participación y colaboración de la comunidad educativa, siendo todas las personas líderes en algún momento. Así, como hemos visto, los estudios del liderazgo en las escuelas apuntan hacia el liderazgo distribuido eliminando la identificación de esta función exclusivamente con el director o equipo directivo del centro, comenzando a concebir que el liderazgo puede ser compartido a través de una estructura de gestión en todos los niveles en la comunidad escolar.

De esta forma, esta investigación surge y se justifica, en parte, en la escasez de investigaciones sobre la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos, la influencia de sus actitudes en la dirección de un centro diverso y las buenas prácticas inclusivas directivas en centros de Educación Compensatoria o escuelas urbanas.

Los escasos trabajos que existen sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos, (Ainscow, 2013a,b; González, 2008; Leithwood, 2005; León, 2001, 2012; López López, 2001; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a,b; Navarro Montaña, 2008; Riehl, 2000; Ryan, 2003, 2006), apuntan a que es necesario un liderazgo distribuido y colaborativo para construir un verdadero liderazgo

inclusivo que tenga como propósito una escuela para todos desde la participación de todos.

El liderazgo inclusivo conlleva el desarrollo de prácticas directivas sustentadas en valores por parte de los directivos tales como la colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia en las decisiones como actitud y flexibilidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Así, los equipos directivos, según Leitwood (2005) apoyado por Murillo y Hernández-Castilla (2011a) deben tener a) la visión y entusiasmo viendo a los directivos como soñadores y promotores de prácticas; b) el fomento del crecimiento de la comunidad, siendo los equipos directivos los potenciadores de la cultura de apoyo y colaboración mutua; c) trabajo por una cultura inclusiva, donde exista una serie de valores y actitudes compartidos; d) favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, con directivos que busquen soluciones innovadoras para los docentes; e) colaboración entre familia y escuela, con directivos que estrechen fuertes lazos entre ambos; f) revalorizar a los estudiantes, los líderes inclusivos tienen en consideración tanto en la perspectiva como en las prácticas las diferencias de raza, género, clase socio-económica, cultura, capacidad, orientación sexual y otros aspectos que tradicionalmente han sido causas de exclusión.

Consideramos que los resultados de esta investigación pueden abrir caminos para el desarrollo de prácticas directivas que lleven a la lucha por una escuela para todos respetando el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

2. Método

2.1. Contexto y selección del caso

La investigación que se presenta se enmarca en el contexto andaluz dentro de una investigación de mayor envergadura¹. Para determinar la estructura de la muestra llevamos a cabo un procedimiento intencional para seleccionar los casos. Concretamente, se centró en el estudio de centros de Educación Infantil y Primaria con planes o proyectos innovadores para atender a la diversidad que fueran desarrollados por los equipos directivos y tuvieran una trayectoria de al menos cuatro años. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía seleccionó los centros de Educación Infantil y Primaria que estaban acogidos al Plan de Educación Compensatoria. El total de centros correspondía a un número de 350. De estos centros, los coordinadores de Educación Compensatoria de cada una de las delegaciones andaluzas seleccionaron una muestra proporcional de cada provincia quedándonos en la primera fase con 22 centros. Para la selección de nuestro centro objeto de estudio aplicamos lo que Coller (2000) define como muestreo motivado y Goetz y Lecompte (1988) como selección de criterios simples, se eligió un centro teniendo como criterios la accesibilidad al campo, la inclusión del centro en el Plan de Educación Compensatoria, la existencia de un equipo directivo con más de

¹ La investigación que se presenta viene precedida por una fase extensiva en el marco andaluz de Andalucía donde se seleccionaron 22 centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria seleccionados por la Administración Educativa, contrastando los resultados con el estudio de tres centros de la ciudad de Manchester donde el desarrollo de investigaciones y programas inclusivos viene siendo característico de dicho contexto (Ainscow y West, 2008)

4 años en el centro y el desarrollo de buenas prácticas remarcadas por el propio centro en la primera fase y por la Delegación Provincial de Educación.

El estudio de caso (Yin, 2014) se llevó a cabo en el curso 2009-2010. La escuela donde se realizó el estudio es un centro de Educación Infantil y Primaria acogido al Plan de Educación Compensatoria situado en la capital de Huelva, concretamente en un barrio ubicado en el Distrito V. Es importante que situemos el mismo dentro de su barrio y enmarcado en su distrito ya que en éste se trabaja de tal forma que todas las instituciones que están dentro de él desarrollan sus funciones siguiendo unos objetivos comunes que se encuentran recogidos en el Plan Integral del Distrito V², es decir, llevan a cabo su trabajo de forma comunitaria o global. Está situado, por tanto, en la periferia de una ciudad periférica de Andalucía y de España, y por tanto, de la Unión Europea; que, sin embargo, se encuentra en el centro de la Economía Mundial (OLE, 2005).

Centrándonos en la barriada en la que se encuentra nuestro centro, podemos decir que se construyó en el año 1977, como consecuencia de un Plan Municipal para la erradicación del chabolismo que aglutinaba a una población procedente de diversos sectores. Según datos catastrales recogidos para estudio de mercado del Distrito V en 2005, la barriada cuenta con 1488 viviendas y 56 locales comerciales. Desde su creación, ha sido una barriada socialmente conflictiva que tiene su reflejo en aspectos como el notorio deterioro urbanístico, la imagen que tiene la ciudad respecto al barrio, el bajo nivel de seguridad y confianza de la zona; por poner algunos ejemplos.

El centro en el cual nos hemos sumergido es un centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública, siendo el primer centro público que se abrió en la barriada.

El equipo directivo llega al centro en el curso 2003/2004, en estos momentos el centro tenía sólo una línea y nueve unidades, como actualmente. Su plantilla estaba compuesta por diecisiete maestros y maestras, sólo uno menos que en el momento que se realizó el estudio.

El centro a partir de la década de los noventa ha ido perdiendo número de alumnos de nuevo ingreso en cada curso, hasta llegar al curso 13/14 donde han recibido siete matriculas para Educación Infantil de 3 años. En el curso 2009/2010 contaba con dieciocho maestros y maestras para atender tres aulas de Educación Infantil (3 y 4 años y 5 años), seis aulas de Educación Primaria y un aula de Educación Especial para acoger a un total de ciento treinta y seis alumnos/as (número no estable en el curso por las altas y bajas de alumnos y alumnas que se mueven por problemas de custodia o de trabajo de sus familiares), de los cuales un 90% aproximadamente pertenecen a la etnia gitana. La ratio de alumnos y alumnas por aulas es muy baja, hay aulas que sólo tienen nueve niños y la que más tienen son dieciséis.

² El Plan Integral del Distrito V surge en el año 2000 en la Fundación Valdocco. Esta idea es presentada a la Junta Municipal del Distrito V, ante la necesidad de ofrecer soluciones conjuntas a las diversas problemáticas que confluyen en el territorio. La complejidad y la evolución no satisfactoria de la situación, especialmente en dos barriadas, hizo nacer la inquietud de tratar el mejoramiento de la zona desde una nueva perspectiva que resolviera por fin esta situación. La gravedad de la problemática llevó a la mencionada Junta a aprobar la realización de un diagnóstico socioeconómico inicial, como primer paso para la elaboración de un plan integral. La Junta Municipal encargó a la propia fundación Valdocco este trabajo, el cual realizó con la ayuda del Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva.

En este contexto, la investigación pretendía realizar el estudio de caso de un centro para analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las buenas prácticas inclusivas del equipo directivo de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la capital de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria.

2.2. Obtención de datos

Durante todo un curso académico visitamos dicha escuela, en los tres primeros meses hicimos una toma de contacto, siendo en los seis meses restantes cuando asistimos al centro todos los días de la semana. Los datos fueron recogidos a través de diferentes instrumentos: las observaciones, las entrevistas y el análisis de documentos.

- *Observación:* Se utilizaron varias formas de observación (García, González y Ballesteros, 2001). La observación, tanto participante como no participante, ha sido uno de los instrumentos más utilizados. Necesitábamos entrar y conocer la realidad del día a día de la escuela y también quisimos conocer el barrio, observar su población, observar sus edificios, observar en sí la realidad circundante, porque esto era realmente lo que nos podía dar una idea clara de la cultura que se vivía y respiraba en él, y, sobre todo, nos podía ayudar a entender muchas de las cosas que ocurrían en el centro. Esta observación no participante, consistía exclusivamente en contemplar lo que estaba aconteciendo en la escuela o en el barrio, intentando evitar la interacción con el entorno; era ver y registrar los hechos desde un plano objetivo. Por otro lado, la observación realizada en el centro ha sido participante, centrándonos en nuestro objetivo y estableciendo criterios para realizar el registro sin llegar a utilizar una observación sistematizada. Para contrastar los datos aportados por la observación participante y no participante y otros instrumentos utilizados en la investigación, hemos apostado por lo que algunos autores como Pozuelos (2000), denominan como observación indirecta o con medios, haciendo referencia al registro de situaciones mediante determinados aparatos electrónico, en nuestro caso se limitó a la elaboración de fotos y videos teniendo en cuenta el derecho a la intimidad de los niños y niñas.
- *Entrevistas:* En total se realizaron 20 entrevistas, no todas grabadas en audio para evitar la coacción que producen los medios tecnológicos aunque sí la mayoría: 15 a los maestros y maestras del centro, 1 a cada miembro del equipo directivo (3), 1 al equipo directivo en su conjunto, 1 al monitor escolar, 1 a los miembros de la Asociación de Unión Romaní, 1 a las alumnas en prácticas de Educación Social del centro, 1 a los miembros del Programa de Desarrollo Gitano del Ayuntamiento y 1 a la Fundación Secretariado Gitano. En los comienzos de nuestro estudio no podemos hablar tanto de entrevista como de charlas con informantes claves informales, No teníamos ningún guión previo para realizarlas, puesto que lo que nos interesaba en esos momentos era dejar a los informantes claves hablar y que nos contasen la historia de centro y lo que conocieran del barrio, para hacernos una primera aproximación a ellos. En referencia al barrio estas charlas se desarrollaron en el primer mes y se realizaron a los profesionales que trabajaban en los servicios sociales del ayuntamiento, a personas que trabajan en las distintas asociaciones que existen en los barrios, etc. a vecinos del barrio, a personal que han trabajado en programas puntuales desarrollados en los barrios, etc. Elaboramos un guión de

las entrevistas previo, adaptado a cada uno de los participantes en la investigación, siendo éste flexible. Estos protocolos iniciales se validaron a través de dos procesos, el análisis de un experto en la materia y la revisión por parte de algún miembro del equipo directivo. De esta forma, conseguimos depurar las preguntas relacionándolas con cada uno de los objetivos de la investigación, reformulamos aquellas cuestiones que eran imprecisas y suprimimos aquellas que se repetían o eran innecesarias. Las entrevistas fueron tanto individuales como en, algunos casos, en equipo.

- *Las Notas de campo:* El diario de investigación o Cuaderno de Campo. Las notas de campo han sido el instrumento utilizado para registrar tanto las observaciones como las entrevistas o charlas realizadas que no han sido grabadas, todas ellas han ido formando nuestro diario de campo. Esta técnica del diario de investigación se ha utilizado de forma transversal, es decir, por una parte, ha constituido una técnica propia, independiente de las demás pero por otra se ha insertado como parte fundamental de otros instrumentos, como las entrevistas de las cuales se han anotado las expresiones no verbales del entrevistado y todas aquellas impresiones y reflexiones de los investigadores pre y posterior a la entrevista, o como en el caso de de las observaciones, en las que se ha reservado un espacio para las anotaciones relacionadas con aspectos como el tiempo y el espacio, perspectiva de la investigadora, etc. Estas notas se han ido tomando a lo largo de todo el proceso de investigación y han ido recogiendo lo que veíamos y observábamos in situ, para después ser comentadas y reflexionadas, lo que ha dado lugar a que en ellas encontremos desde datos físicos hasta percepciones personales sobre actitudes, tanto hacia la investigadora como hacia la realidad del barrio. En las notas de campo se intentaba recoger las anécdotas que ocurrían en el centro o los episodios que alguien te contaba que había sucedido en otros tiempos, y que le daban respuestas a muchas de las actuaciones que se desarrollaban en la actualidad en él.
- *Revisión de documentos:* En nuestra investigación hemos efectuado una revisión de los documentos oficiales del centro: su Plan Anual de Centro, Memoria Final de Curso, actas de Consejos Escolares y Claustros, Plan de Educación Compensatoria y Plan de Convivencia, así como informes de prácticas de alumnos de la Diplomatura de Educación Social. También hemos consultado informes realizados por el centro para distintas jornadas y encuentros. Asimismo hemos consultado memorias y proyectos elaborados por las distintas asociaciones que trabajan en los barrios, asociaciones como Unión Romaní y Secretariado Gitano. Por otro lado, hemos consultado estudios realizados por el Observatorio Local de Empleo, entidad dependiente de la Universidad, que está realizando trabajos sobre la exclusión social y económica como el Plan Integral del Distrito V de gran importancia en el barrio, así como comunicaciones presentadas a Jornadas y Congresos realizados sobre exclusión. Además, con un carácter más informal, hemos revisado noticias de prensa de varios periódicos locales: Odiel Información, Viva Huelva y Huelva Información.

3. Resultados

El análisis de los datos que realizamos a lo largo de la investigación fue un proceso arduo y difícil, ya que la información que recolectamos fue muy abundante y provenía de muchos instrumentos. Este análisis se llevó a cabo en el curso 2010/2011 y se ha actualizado en el curso 2013-2014.

Siguiendo a la mayoría de los expertos apostamos por un análisis basado en la reducción, la categorización, clarificación, síntesis y comparación de los datos, poniendo especial énfasis en la utilización de categorías para ello. (Goetz LeCompte, 1988; Huber y Marcelo, 1990 y Pérez Serrano, 1994). Así, se realizó el procesamiento y análisis de la información artesanalmente, de tal forma que se realizó una lectura cuidadosa y comprensiva del contenido extrayendo a mano las unidades de análisis en las que nos apoyábamos. Para ello, una vez ordenadas y codificadas las diferentes técnicas, elaboramos un sistema de categorías apoyado también en el sistema de categorías que habíamos utilizado en la fase anterior de la investigación que hemos comentado. Este sistema de categorías fue el resultado de desglosar cada uno de los objetivos en diferentes temas que dieron lugar a las categorías y subcategorías de esta fase de la investigación. Dichas categorías fueron: acceso a la dirección, actitudes, papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, concepto de diversidad en el centro, consideraciones a tener en cuenta en los centros diversos y formación ante la diversidad.

Tras el análisis de los datos, partiendo de dichas categorías, llegamos a la obtención de los resultados de este estudio de caso. Las buenas prácticas del equipo directivo del centro que hemos analizado se fundamentan en cinco aspectos:

3.1. El papel del equipo directivo en el centro y la identidad como equipo

Nuestra investigación refleja la importancia de la identidad como equipo en el desarrollo de prácticas directivas que atiendan a la diversidad del alumnado. Así, podemos concretar que todos los miembros del equipo directivo que hemos analizado coincidían en pensar que es fundamental para dirigir un centro de estas características la unión de los miembros de este equipo y el claustro. Este equipo directivo lucha por desarrollar una línea en el centro que ellos están de acuerdo que es la más adecuada para atender a las necesidades de todo el alumnado. En todo momento, observamos la gran compenetración entre los tres miembros y su complicidad delante del claustro, es admirable ver que tres personas son una ante el claustro, aunque previamente en sus reuniones hayan discutido las ideas. Por tanto, es evidente que este equipo directivo tiene una gran identidad como equipo, no sólo es importante el director sino que ellos apuestan más por una dirección de equipo a su vez apoyada y llevada también por el claustro. Así lo explicaba el director:

Tenemos identidad como equipo. Sí, totalmente. Aquí no tomamos decisiones así importantes sin hablarlas bien. [...] Nos reunimos habitualmente. Normalmente no porque eso significa haber tenido un horario y no nos lo hemos puesto nunca, lo hemos intentado pero al final no nos sale los horarios. Por lo cual nos reunimos cuando no podemos más y nos hartamos. Pero lo hacemos con asiduidad. (Entrevista 3: Director del centro, p.10).

Este equipo directivo se reunía diariamente ya que todos los días coincidían bien a primera hora, en la hora del café, en el recreo o a la salida y se mantenían informados de todos los aspectos que consideraban importantes. (Diario de Campo: 08/02/2010).

Todos los maestros y maestras y los miembros del equipo directivo estaban de acuerdo en que el equipo directivo tiene gran influencia en el centro. En este caso, el equipo directivo es el promotor de una línea concreta que afecta a todas las piezas que construyen el centro. "Cada centro es diferente según el equipo directivo, eso está claro. (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria, p. 5).

Además, esta identidad de equipo conlleva una serie de características propias en el mismo que lo definen como equipo y lo caracterizan, rasgos que le han hecho construir poco a poco una identidad de equipo cada vez más sólida. Los participantes de la investigación piensan que el equipo directivo que trabaje en estos contextos tiene un perfil especial:

También el equipo directivo tiene que tener un perfil, tiene que estar al pie del cañón, dispuesto a todo, a atender a las familias a cualquier hora, a ir a reuniones del barrio, apoyar a los maestros... ¿en? (Entrevista 1: Jefe de estudios del centro, p. 5).

Consideramos que ese perfil especial que este equipo manifiesta es un perfil combativo, marcado por un gran sentido de lucha en defensa de los intereses de sus alumnos y alumnas, lo que les mueve a asistir a todas cuantas reuniones sean necesarias, asistir a congresos y jornadas como ponentes y como oyentes, atender a las familias en todo momento, estudiar la legislación, etc. en pos de una mejora para éstos.

Este equipo tenía ilusión y ganas por mejorar las circunstancias sociales y culturales del alumnado y atender a las carencias que éstos tienen. Es solidario y humano no preocupándose solo de los resultados académicos, que también, sino que se preocupa por cada una de las problemáticas que presenta cada alumno y alumna del centro.

La mayoría de los maestros consideran que las personas que forman el equipo directivo están haciendo no sólo una labor educativa sino también social, son personas que se preocupan por el otro, son empáticas e intentan luchar al máximo no sólo por el alumnado sino también por el profesorado. Una maestra los describe de esta forma:

Hombre, pues el director es muy alegre, eso también es muy positivo porque te recibe con una sonrisa, te anima "venga que hoy está tú muy bien, hoy te veo mejor que nunca" como ha hecho hoy, eso te alegra ¿no? Que te reciba siempre contento. La secretaria también es muy cariñosa, te da de vez en cuando un abracito. Y luego el jefe de estudio algo bueno, el jefe de estudios es... el jefe de estudios es para mí como el que más... Él siempre está pensando en los niños y es que no tiene otro pensamiento más allá de eso y es que es verdad. (Entrevista 9: Maestros/as de Educación Primaria, p. 6-7).

La clave de la identidad de este equipo directivo está en que todos ellos tienen un mismo concepto de la educación en este centro y un mismo objetivo (Análisis de documentos). Este equipo directivo pone en el centro de la diana las necesidades del alumnado y a partir de ellas comienza a crear un línea de trabajo que está abierta siempre a cambios, una línea de trabajo fundamentada en una educación que apueste por actuaciones de éxito, es decir, que mejoren aspectos como los resultados académicos, el absentismo escolar, la convivencia, etc.

Otro de los rasgos de este equipo directivo es su conciencia de equipo de trabajo, es decir, ellos conciben la dirección como un trabajo en equipo aunque en algunos momentos se decanten más hacia unos y en otros más hacia otros, pero la realidad es que todos desarrollan un trabajo de equipo. Comenta la secretaria: "Hombre dentro del equipo directivo lo que está muy claro es que nosotros intentamos ser eso un grupo de trabajo." (Entrevista 2: Secretaria del equipo directivo, p. 9).

Como todo equipo dentro del mismo hay un líder y ese es el director del centro. Él en muchos casos tiene que tomar la última decisión pero en la mayoría tiene en cuenta no sólo la voz de su equipo sino también la del claustro de profesores. Es un líder democrático.

Hemos observado en nuestra investigación como esta identidad se construye a través de las reuniones que tiene el equipo directivo a lo largo de la semana. En estas reuniones, hablan de la programación de la semana, los conflictos que se dan en el centro, problemas como la llegada de los piojos (DC: 08/02/2010), actividades extraordinarias, organización de las jornadas de exclusiva y, en el tiempo que yo he estado sobre todo han dialogado sobre el tema de comunidades de aprendizaje.

Otro aspecto a resaltar en dicho equipo es la amistad siendo ésta otra de las clave de este equipo directivo. Las buenas relaciones personales entre ellos hacen que el equipo siempre esté en sintonía y crezcan sentimientos de comprensión, cariño, aprecio, empatía, preocupación, etc. de forma que se da verdaderamente el famoso refrán de “hoy por ti y mañana por mí”.

La coordinación entre compañeros y compañeras parte, en primer lugar, de una coordinación entre los propios miembros del equipo directivo. Por ello, en todo momento nuestro estudio se ha centrado en el equipo directivo y no exclusivamente en el director del centro, ya que ésta es la concepción que el propio director tiene de dirección, y además, así lo manifiesta tanto el profesorado como el personal no docente o madres y el resto de los miembros del equipo directivo.

De esta forma, este equipo directivo muestra lazos fuertes entre ellos los cuales han forjado en los siete años que han trabajado forjando una identidad propia que les ha hecho ser únicos en la dirección. Una maestra de Infantil remarca dicha importancia:

Bueno yo lo primero que veo que es un equipo, eso para mí es lo más importante, porque yo he estado en centros en los que el equipo directivo no era un equipo sino que eran tres personas y cada una hacía su papel y punto. Aquí no, aquí yo lo que más destaco positivo es que realmente es un equipo ¿en? Y todo lo que se hace, las decisiones que se toman, se toman en equipo y bueno también cuentan con nuestra opinión, que no se toman muy literalmente ¿no?. (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil, p. 3).

3.2. El equipo como promotor de buenas prácticas

Tras la anterior fase de la investigación (Gómez, 2012), observamos que una de las funciones más cruciales de los equipos directivos en contextos desfavorecidos como en el que investigamos en el estudio de caso, es ser el dinamizador y promotor de buenas prácticas que den lugar al desarrollo integral de todo el alumnado.

Asimismo, vemos como el equipo directivo estudiado concibe que son ellos mismos los que deben de velar porque se den las prácticas más adecuadas para atender a dicho alumnado, de tal manera que son ellos los que intenta promover no sólo prácticas determinadas para el aula sino una organización que favorezca la atención a la diversidad del alumnado.

Claro, pero es importante porque de... verás, la dirección del centro gestiona absolutamente toda la... los planteamientos educativos del centro. Entonces depende mucho de la dirección ¿en? Entonces depende mucho de la dirección el que un proyecto de esta envergadura vaya para delante, porque la dirección anima también al claustro, si la dirección no anima hay un parón, eso es... eso es... (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro, p. 17).

Por tanto, este equipo directivo nos muestra una constante lucha porque toda la comunidad educativa vaya hacia el mismo rumbo que ellos. Ellos han adquirido un compromiso, desean que se atiendan todas las necesidades del alumnado y persiguen que se mejoren los resultados, pero reconocen que no sólo depende de un buen funcionamiento de la locomotora del centro sino también de un buen rodaje de los vagones del tren. Así, el equipo directivo considera que no sólo él debe dinamizar y hacer propuestas sino también otras personas que participan en el centro pueden colaborar siempre y cuando todo se dirija hacia un mismo destino.

Bueno, nosotros hacemos propuestas, sugerencias... Además, animamos pero muchas veces también me gustaría que hubiese una doble dirección y que dijeran "oye ustedes estáis... ¿qué pasa? ¿Os habéis relajado en este sentido?" Eso es lo que me gustaría. Porque si yo me relajo, por ejemplo, y no me dicen nada los compañeros del claustro ¿tú qué piensas?. (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro, p. 15).

Es decir, apuestan por un liderazgo compartido, aunque reconocen que como equipo directivo tienen el deber de velar y promover líneas favorecedoras de una educación para todos y todas los alumnos y alumnas. Esto lo podemos ver en actividades escolares concretas promovidas por el equipo directivo como la convivencia de final de curso donde se reúnen docentes, familiares, alumnado y personal de administración y servicios para pasar un día en el campo y convivir; el desayuno escolar de cada día dando respuesta a la necesidad de una alimentación sana y saludable para el alumnado; el cepillado de dientes como rutina de higiene para el alumnado; las reuniones informativas de todo el claustro al comienzo de la jornadas de exclusiva, etc. Y también, en actuaciones de gran envergadura como la promoción de una metodología concreta y una organización determinada.

3.3. La convivencia como base de las prácticas del centro

Es importante la convivencia escolar en la mejora de los resultados académicos. El director, jefe de estudios y secretaria del centro intentan luchar y hacer comprender al profesorado que la convivencia es para este contexto un arma para combatir los conflictos y poder llegar a superar situaciones pudiendo posteriormente pasar al desarrollo del aprendizaje académico. Es decir, en otras palabras, el director siempre nos dice:

Si un niño da problemas en el aula, interrumpe el trabajo de la misma y por tanto, la maestra o el maestro no puede enseñar contenidos, hay que enseñar a convivir entre ellos para cuando tengamos un clima adecuado poder impartir las clases con otra forma sí, porque la metodología tradicional aquí no..., pero desarrollando contenidos académicos. (DC: 13/05/2010).

Para mejorar esta convivencia dentro del aula, el equipo directivo junto al claustro decidieron que había que trabajar las habilidades sociales tales como la autoestima, valores, autonomía personal y social...dentro y fuera del horario lectivo; programar actividades de tutoría: programa de habilidades sociales: ser asertivo, autoestima, técnicas que favorezcan la conversación, los derechos míos y de los demás, el trabajo en equipo, resolución de conflictos a través del diálogo y del consenso, asunción de responsabilidades, educación en valores (compartir, respetar ideas y opiniones,...); potenciar la dinámica cooperativa; emplear una metodología activa, participativa para que el alumno/a se exprese con libertad, no sexista; basada en la tolerancia y respeto a las ideas y diferencias; permitir la crítica constructiva, siempre en un marco de respeto y tolerancia; establecer estrategias referidas a cómo solucionar los problemas; introducir ideas previas, debate sobre los problemas más habituales; trabajar la expresión de

sentimientos: listado de sentimientos; utilizar como estrategias didácticas: la motivación, los errores como fuente de aprendizaje, la reconducción de situaciones conflictivas mediante el análisis de las causas, hechos y consecuencias transformando los conflictos en propuestas positivas de cambio, el respeto en el uso de la palabra, promover en el alumnado la ponderación, la felicitación, ... elaborar de forma consensuada las normas de clase acompañadas de los correspondientes premios y sanciones que se deriven.

3.4. La dirección llevada a cabo desde la comunidad: apostando por un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional

La ley establece o delimita una serie de funciones para cada miembro del equipo directivo, pero también es cierto que el equipo tiene autonomía propia para decidir qué funciones desarrollará cada miembro del mismo siendo conscientes de que hay que cumplir con la delimitación establecida por la ley para el director, el jefe de estudios y el secretario.

En el equipo directivo de nuestra investigación, cada uno tenía sus funciones propias, pero trabajaban de forma colaborativa, como comentaba el monitor escolar:

Yo, en muchos caso, no veo diferencia entre ellos, aunque cada uno debe desarrollar unas funciones, pero es una evidencia que son una piña entre ellos e intentan serlo con el claustro. (Entrevista 7: Monitor Escolar, p. 8).

El trabajo no estaba repartido en cajones estancos:

Este es un equipo muy particular ¿sabes? Porque yo lo mismo hago asuntos de jefatura que hago asuntos de secretaria que hago asuntos de dirección ¿sabes? Y ellos igual ¿sabes? Y ellos igual, esto están compensados, está distribuido el trabajo. Por carácter, pues el director si tiene un carácter digamos más más abierto, más fuerte, entonces quizás sea una cara más visible del centro, y le viene muy bien, le viene muy bien. (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro, p. 9).

E incluso en estas funciones se le daba cabida a cualquier otro maestro o maestra que pudiera ayudar en un momento determinado. Son muchos los momentos en los que el equipo directivo reconocía que no tenía la capacidad para cubrir algunas de sus funciones y pedía ayuda al profesorado. Pero esto ha sido un proceso, en los primeros momentos el equipo directivo y las maestras que llegaron con él mismo hacían todo, por “la inseguridad” que tenían de que algo pudiera fallar y la actitud de reticencia del resto del claustro:

... además al principio los que estábamos éramos los cinco que entramos y nos teníamos que conocer entonces... los que estaban dentro estaban un poco “a ver a ver cómo vienen estos y en qué plan vienen” porque también es duro ¿en? Tú no sabes a que... Viene un grupo de 5 pero tú no sabes cómo vienen, qué ideas tienen, qué quieren hacer... entonces al principio fue ese el momento de conocernos, de ver cómo respirábamos cada uno y así nos hemos tirado, bueno... (Entrevista 5: Maestra de Educación Primaria, p. 7).

No obstante, aunque hemos visto que las funciones de los tres miembros están divididas en la ley pero entremezcladas en la realidad, también existen funciones que, según la normativa, deben ser realizadas por todo el equipo directivo. En nuestro centro, hemos observado que muchas de las cuales deben ser realizadas por alguno de los miembros es compartida con otros, por tanto, no es un inconveniente para este equipo realizar algunas funciones de forma colegiada, no sólo entre el equipo directivo sino contando también con la colaboración de las personas que forman la comunidad educativa.

Para este equipo directivo también era importante conocer la opinión de los maestros y maestras de la mayoría de las cosas que se llevaban a cabo en el centro, tanto es así que

cada lunes en la jornada de exclusiva lo primero que existía y permanece es una reunión informativa de todo el claustro y, no sólo esto, sino que cualquier miembro del equipo directivo en la hora del café o cuando va a alguien al despacho le pide consejo sobre algunas decisiones.

También el equipo directivo ofrecía la ayuda y consejo a las familias, concretamente:

... las madres, las madres se sienten escuchadas y se consideran parte del centro ya que, sobre todo el director, está siempre dispuesto a escuchar los problemas de las familias a cualquier hora de la jornada escolar, permite la venta ambulante dentro del centro en horario de recreo para ayudar a las familias, él es el primero que compra, les rellena documentos, etc.; de tal forma que están siempre a disposición del equipo directivo³. (DC: 10/02/2010).

Esta forma tan peculiar de tratar a las familias, en concreto, por parte del director sobre todo, puede ser debido a que “el director tiene mano izquierda con las familias” (Entrevista 4: Educadora social del PGD, p. 4), como nos dicen algunos maestros y maestras y otros miembros de la comunidad educativa, pero, también es cierto, que se han dado circunstancias en el centro donde no sólo funciona la mano izquierda sino el diálogo tranquilo y sereno, que el director ha puesto en práctica⁴.

El director es el que siempre va... el que lleva a los padres, que creo que los lleva bastante bien, aunque algunas veces, hombre, como en todo también estará hasta donde, pero yo creo que él los padres lo respetan. Hasta en situaciones extremas, él utiliza el diálogo y les dice a los padres que se calmen que con la violencia no se va a ningún lado. (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria, p. 6).

Otras veces necesitan imponerse, imposición que para muchos es necesaria en más ocasiones con el alumnado:

A lo mejor mira yo creo que dan mucha flexibilidad y yo creo que deberían de ser menos flexibles, depende de las situaciones y depende de los momentos, pero a lo mejor menos flexibles sí, no tenían que ser tan flexibles porque aquí la picardía que tienen es que son muy flexibles, entonces claro los padres pues se ajotan a todo. Pero ya te digo hay cambios que es muy importante ¿no? Creo que es eso la flexibilidad a lo mejor. (Entrevista 15: Educadora Social del PGD, p. 4).

Nuestro equipo directivo se basa en las redes de colaboración, es decir, considera que la atención a la diversidad en este contexto debe partir de la idea de comunidad y la participación de todos en el centro. Dentro de esta colaboración, es fundamental la coordinación del personal docente, ya que son estos los máximos responsables de la educación de los niños y niñas dentro del centro educativo.

Para ello el equipo directivo, establecía tiempos para que cada equipo de ciclo acordara líneas de actuación comunes, consensuara y trabajara con los mismos criterios, desarrollara programas de transición en los cambios de etapa educativa y estableciera

³ La participación de las madres, en general, es escasa, pero es cierto que existe un número de madres que participan cada vez que el equipo directivo o los tutores lo demandan.

⁴ *Durante mi estancia en el centro se dio una situación muy delicada de la cual no voy a dar detalles por petición del equipo directivo. El equipo me comentó que en sus 6 años nunca se habían encontrado con una situación similar. Si hoy la recuerdo es porque cabe destacar la serenidad del director y el jefe de estudios y su templeza ante la situación. Ambos utilizaron el diálogo e intentaron calmar la situación sin llegar en ningún momento a perder los nervios. Sólo puedo decir que otras personas en su lugar podrían haber perdido los estribos y llegar a una situación aún más delicada. (DC:26/02/2010).*

reuniones con todo el equipo educativo que interviene en el ciclo y el equipo de orientación educativa. Es decir, nuestro equipo promovía una organización que facilitara la coordinación entre maestros/as de tal forma que se pudiera dar una respuesta a las demandas del alumnado guiada hacia unas mismas metas y mediante caminos similares

3.5. La organización como eje principal de prácticas inclusivas. Sintetizada en el Plan de educación compensatoria y Plan escuela espacio de paz

La clave del proyecto de dirección de este equipo directivo estaba, entre otras cosas, en el eje de su actuación que se situaba en el Plan de Compensación Educativa y en el Proyecto de Paz.

De esta forma, una vez que decidieron acceder a la dirección de este centro, teniendo en cuenta las características del alumnado, el contexto y el centro elaboraron un Plan de Compensación Educativa que daba respuesta a todas las necesidades que en aquel entonces se daban en el colegio.

Este Plan de Compensación Educativa era el máximo exponente de la dinamización y promoción por parte del equipo, es decir, ellos se esforzaban en promover este plan como la base del trabajo que se desarrolla en el centro. Tanto es así, que

... el profesorado que llegaba al centro debía acogerse a este plan, es más desde la dirección del centro se consiguió que los maestros y maestras que entraran en el centro fueran seleccionados de tal forma que sólo fueran elegidos aquellos que estuvieran dispuestos a llevar a cabo este plan, ya que éste era considerado la base de la atención de la diversidad y las necesidades del alumnado de este centro. (DC: 03/05/2010).

Ellos consideraban que el Plan de Compensación Educativa era un “Proyecto Integral”, eje vertebral de toda su acción educativa y que respondía, una vez analizada las necesidades del centro, a las distintas dimensiones y aspectos que forman parte de la vida del mismo: académica, organizativa, relacional y socio-comunitaria. Partían de un concepto de escuela inclusiva y equitativa, una escuela que responda a la diversidad en todos sus aspectos. Intentaban crear una cultura de centro que les facilitara una reflexión constante sobre la práctica educativa. Apostaban por una visión humanizadora de la enseñanza que les llevara a su verdadero objetivo: educar.

Uno de los aspectos más significativos de este plan, nos explica el jefe de estudios, es que todos los proyectos se engloban integralmente, de tal forma, que es el funcionamiento de los mismos de forma global lo que les lleva a responder algunas necesidades básicas del alumnado como la adquisición de normas, la asimilación de rutinas y hábitos de alimentación e higiene, la disminución de conductas disruptivas, etc.

Esta idea de globalidad y de buscar un desarrollo de proyectos integral es plasmada en la realidad del centro a través de rutinas y actividades concretas que encajan como si fueran piezas de puzle consiguiendo que al final se vea una bonita figura que no es más que el resultado de la promoción de este plan por parte del equipo directivo.

Así, hemos visto que los alumnos y alumnas de este centro cada día siguen un menú de recreo. Cada aula decide cuál es este menú pero todos ellos están basados en los hábitos de alimentación saludable considerando necesario que en la semana los niños tomen lácteos, frutas, dulces y bocadillos, de tal forma que se sientan motivados a ello. Los niños y niñas que lo cumplen suelen ser recompensados.

Por otro lado, comprobamos que la elección de las normas en el aula aumenta la asunción de las mismas y también el refuerzo del cumplimiento de éstas.

Las conductas disruptivas disminuyen porque el Plan de Convivencia y el Proyecto de Paz se toman como pilares del resto de planes. No hay, generalmente, actuaciones concretas, pero es la organización del centro, en general, la que promueve un clima tranquilo dentro del mismo (lo explicaremos más adelante).

La puesta en marcha de todos estos proyectos es un engranaje complicado pero que funciona y da respuesta a las principales demandas que percibe nuestro equipo directivo. Los proyectos que ellos promueven y creen que son básicos para este centro son:

La organización del centro y del aula gira en torno al seguimiento del absentismo, la apertura del centro al barrio a través del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, la inclusión del alumnado de incorporación tardía, la facilitación del aprendizaje al alumnado inmigrante, etc. Para ello, se llevan a cabo actuaciones de éxito o buenas prácticas organizativas tales como la inclusión de un segundo maestro/a en el aula en todo el horario lectivo, los grupos interactivos, las tertulias literarias, la organización por comisiones de trabajo en el centro... teniendo siempre como eje fundamental la apertura del centro al entorno.

4. Conclusiones

Estableciendo lazos de unión entre nuestro estudio de caso y las investigaciones ya existentes relacionadas con la dirección de centros educativos para atender y gestionar a la diversidad hemos realizado un análisis exhaustivo de nuestros datos vislumbrando diferentes conclusiones.

Mediante el estudio de caso hemos llegado a una perspectiva para gestionar la diversidad basada en la inclusión escolar (Ainscow, 2001a,b; Essomba, 2007). Realizando el análisis de un equipo directivo en un centro concreto hemos podido describir buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad, llegando a un perfil concreto que pensamos que puede hacer frente a las características de las escuelas donde la heterogeneidad está muy presente (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

La promoción de una cultura inclusiva es uno de los aspectos destacados por todas las personas implicadas en nuestro estudio de caso (Ainscow, 2001; Kungelmas, 2003, 2001; Kungelmas y Ainscow, 2004; Leithwood, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a,b). Todas ellas coinciden en que la base de la cultura del centro está en la convivencia. Para ello, el equipo directivo ha mostrado gran preocupación por la misma y ha promocionado valores relacionados con el diálogo y el respeto, siendo estos fundamentales para entablar lazos entre todos los componentes de la comunidad educativa. De acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla (2011a) concluimos que para que se dé una cultura inclusiva no podemos tener líderes segregadores. De esta forma, vemos cómo el equipo directivo, junto a toda la comunidad educativa, trabaja en una misma línea basada en la búsqueda constante de nuevas metodologías didácticas y organizativas que atiendan las necesidades de todo el alumnado, teniendo un mismo ideal de educación y una misma filosofía educativa. Además, lo más importante es, como dicen estos autores, no sólo se comparten metodologías de aula u organizativas, sino que se comparten valores, actitudes, creencias, etc. se comparte un mismo proyecto común educativo, elaborado por todos, donde se encuentra la esencia de la educación por la que apuesta el CEIP "La Ilusión": el plan de Educación Compensatoria.

Coincidiendo con López (2001) consideramos que para una adecuada gestión de la diversidad es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa y del entorno que engloba a la escuela. Por unanimidad, vemos cómo todos los participantes de nuestra investigación destacan la colaboración o el liderazgo distribuido como una característica básica para una gestión de la diversidad eficaz (Ainscow, 2009a). En el caso que hemos estudiado, vemos cómo las redes de participación que se han establecido con la escuela, la familia, distintas asociaciones, entidades, servicios sociales, etc., han hecho que cada día la escuela sea más inclusiva, dando respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas que están en el centro. Un ejemplo de esto lo vemos en la bajada de los índices de absentismo escolar, los cuales han decrecido por la colaboración y alta implicación de la escuela con las familias y la participación del Programa de Desarrollo Gitano.

La colaboración y liderazgo distribuido en el centro se puede visualizar en una toma de decisiones conjunta a través de las sesiones informativas que tiene el profesorado todas las semanas, de las conversaciones del director cada mañana en la puerta del centro, de las reuniones del Foro de Educación para la coordinación del distrito o de las constantes reuniones entre los miembros del equipo directivo.

El equipo directivo es el eje dinamizador de la gestión de la diversidad en el centro (González, 2008; López, 2001; Lumby y Morrison, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2001; Ryan, 2006). Es el equipo directivo el promotor de buenas prácticas inclusivas y además tiene visión y entusiasmo por promover la atención a todo el alumnado. Todos los miembros del centro coinciden en que en el centro lo más importante son los niños y niñas. De esta forma, es el equipo directivo el que promueve una línea concreta en el centro en los aspectos relacionados con enseñanza-aprendizaje, sin embargo, son todos los miembros de la comunidad educativa los que creen en ella. Es esta otra de las claves de la gestión de la diversidad de este centro de Educación Compensatoria, su alto interés por los procesos de enseñanza aprendizaje (Murillo y Hernández-Castilla, 2011b). El equipo directivo es dinamizador, porque como dicen los maestros/as del centro, sin un equipo directivo unido no podríamos luchar por una escuela para todos. Vemos un claro ejemplo de dinamización en la puesta en práctica del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, proyecto que es impulsado por el equipo directivo en un primer momento, pero apoyado por todo el claustro como medida inclusiva para gestionar la diversidad del centro (Ortega y Puigdel·lvoll, 2004).

El proyecto de comunidades de aprendizaje es una apuesta del equipo directivo basada en una cultura inclusiva ya establecida en la escuela que pretende organizar la escuela por y para la diversidad.

La organización del centro en este caso, es otra medida para gestionar la diversidad. La organización es llevada a cabo basada en medidas inclusivas destacando entre ellas la inclusión de dos maestros/as por cada aula, el desarrollo de estrategias organizativas de aula basadas en la organización por grupos interactivos y la puesta en práctica de los apoyos dentro del aula. Además de la organización de todos los proyectos en un solo proyecto de forma integral, de tal forma que todas las actividades del centro se organizan en base al Plan de Educación Compensatoria y están incluidas en una serie de rutinas propias del centro que hace que éste sea único e inclusivo, tales como el desayuno escolar o el cepillado de dientes.

En definitiva, apoyándonos en Murillo y Hernández-Castilla (2011), concluimos que la gestión de la diversidad se lleva a cabo a través de prácticas directivas inclusivas tales como el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores... comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones.

De esta forma, consideramos que son necesarios estilos de gestión de la diversidad basados en estas prácticas directivas inclusivas que tienen como base teórica la inclusión escolar (Parrilla et al., 2010), el derecho de todos los niños y niñas a tener una educación de calidad (Ainscow, 2008 a,b).

Además, podemos decir que la gestión de la diversidad, en algunos casos no es percibida como una función más, sino que, por el contrario, algunos de ellos asumen la diversidad como una característica más del centro y no le dan especial prioridad a la misma, sino que, por el contrario, la gestionan sin tener conciencia de ello. Desde esta perspectiva, habríamos llegado a la aceptación de la diversidad y no tendríamos que abordar el tema como algo “fuera de lo común” sino que verdaderamente tendríamos interiorizado que la diversidad es una característica más de nuestra sociedad, que no hay que darle una respuesta “especial”, apostando por la inclusión escolar sin ser conscientes de ello.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Recuperado de <http://www.nationalcollege.org.uk/>
- Ainscow, M. (2001b). Developing inclusive schools. *Autumn*, 26(1), 1-7.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ainscow, M. (2008a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008b). Teaching for diversity. The next Big Challenge. En F.M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and instruction* (pp. 34-54). Londres: Sage.
- Ainscow, M. (2009a). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2009b). Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems. En A. Rasmus (Dir.), *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv. (Leadership perspectives on the inclusive school)* (pp. 76-98). Copenhagen: Frydelund.
- Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. En L. Florian, (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 87-129). Londres: Sage Pub.
- Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. En V. Farnsworth e Y. Solomon (Eds.), *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda* (pp. 34-54). Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.

- Álvarez Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: la influencia del liderazgo en los centros educativos. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 177-214.
- Antúnez, S. (2007). Dirigir centros escolares inclusivos. En M. Lorenzo (Dir.), *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 79-88). Granada: Ediciones Adhara.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Goetz, X. y Lecompte, J.P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gunter, H. (2002). *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman.
- Huber, G. y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-85.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Kugelmass, J.W. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Nueva York: Teacher College Press.
- León Guerrero, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Dir.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León Guerrero, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López López, M.C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lumby, J. y Coleman, M. (2010). Leadership and diversity. *School Leadership and Management*, 30(1), 1-2.
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.

- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 12-24.
- Murillo, F.J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murillo, F.J. y Gómez, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: Entre la Profesionalización y la Democratización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-98.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Navarro Montaña, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2006). Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En A.A.V.V., *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 35-41). Barcelona: Graó.
- Parrilla, A. (2010). El desarrollo Local en como marco de un Educación Inclusiva. En A. Manzanares (Dir.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en la complejidad* (pp. 273-281). Madrid: Wolters Kluwer.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pozuelos, F. (2000). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 42, 99-111.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage Publications.