

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



**Dirección escolar y atención a la diversidad : rutas para
el desarrollo de una escuela para todos**

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Inmaculada Gómez Hurtado

Fecha de lectura: 20 de octubre de 2011

Bajo la dirección del doctor:

José Manuel Coronel Llamas

Huelva, 2012

**ISBN: 978-84-15147-68-8
D.L.: H 16-2012**



TESIS DOCTORAL

Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos

Leadership and Diversity:
Routes to the development of a school for everyone

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

2011



Universidad
de Huelva

DOCTORANDA: Inmaculada Gómez Hurtado

Director: Dr. D. José Manuel Coronel Llamas

TESIS DOCTORAL

Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos.

Leadership and Diversity: Routes to the development of a
school for everyone

2011

DOCTORANDA:

Inmaculada Gómez Hurtado

DIRECTOR:

Dr. D. José Manuel Coronel Llamas

**Departamento de Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva.**

A mi padre y mi madre,

A mi hermano y hermana,

A Pedro,

A todos aquellos que han forjado la persona que soy.

AGRADECIMIENTOS

Dice un proverbio hebreo que *“el que da, no debe volver a acordarse; pero el que recibe nunca debe olvidar”*. Partiendo de esta frase puedo decir, que el trabajo que hoy presento es fruto de toda una etapa de mi vida, en la cual, he perseguido un sueño: afrontar mis miedos y superar mis propias barreras, un sueño que en estos momentos se está viendo cumplido gracias a muchas personas que han sido los pilares en los diferentes momentos de mi vida y me han ayudado a ir afrontando las diferentes etapas, personales y profesionales, que me han construido como persona y me han hecho adquirir y afianzar mis propias diferencias haciendo de mí una persona con su propia idiosincrasia, una persona más que aporta sus diferencias a la diversidad patente en la sociedad. Por todo esto, he de decir que lo más bonito de este trabajo ha sido el proceso, en el cual he podido nutrirme de todas y cada una de las personas que, de una manera u otra, han participado del mismo, han estado ahí y me han dado su apoyo incondicional. Así, hoy quiero dar las gracias:

A mi padre y mi madre, por su apoyo y comprensión, por haberme transmitido sus valores y construirme como la persona que soy hoy, porque sin entender todo este trabajo han sabido aceptar el sacrificio y ser un apoyo crucial en todo momento. Por todo el tiempo que no les dediqué y que no volverá jamás.

A mi hermano y hermana, por enseñarme a ser como soy, por hacerme descubrir cada día que la vida a pesar de no ser fácil tiene sentido, por su capacidad de lucha y por darme todo su amor y cariño.

A Pedro, por entender la importancia que tenía para mí este trabajo y justificar mi ausencia en los muchos momentos que debía haber estado, por mostrar siempre su interés en mí y estar cerca apoyándome y animándome, tanto en los buenos tiempos como en aquellos que no han sido tan buenos. Gracias por ser mi amigo, mi confidente, mi apoyo... por todo gracias.

A mi director y compañero, por compartir conmigo toda su sabiduría, su capacidad de trabajo, su motivación personal...; por ser mi guía en el trabajo, por su colaboración, su ayuda, su comprensión, sus palabras de aliento. Gracias por todo y por lo que ha sabido transmitirme.

A mi supervisor en Manchester, el profesor Mel Ainscow, por permitirme compartir sus conocimientos y acercarme a otra realidad educativa.

A todos los profesores y profesoras que han contribuido a mi formación a lo largo de mi vida desde mis maestros y maestras de la escuela hasta aquellos que hoy son mis

compañeros/as, especialmente a María José Carrasco por su incondicional apoyo, su amistad, sus consejos y orientaciones, su capacidad de escucha, su ánimo. Pero sobre todo, por creer en mí.

A todos los centros de Educación Infantil y Primaria andaluces y mancomunados que han participado, concretamente a las personas que trabajan en ellos, especialmente al CEIP. “La Andalucía”, a Pepe, Diego y May, a todo el claustro y personal de administración y servicios, a las familias y sobre todo a los niños y niñas. Todos ellos me han brindado en todo momento su colaboración y me han hecho sentir parte del centro. Gracias a su trabajo he podido percibir la verdadera belleza que se encuentra escondida en la diversidad de personas que construyen la identidad de nuestras escuelas y aulas, así como los obstáculos que nos encontramos en las mismas.

A mis compañeros y compañeras, en todo este camino que he andado hasta este momento, por todos los momentos vividos, emociones, tensiones, preocupaciones, etc. En concreto, a Javi y Virginia por estar a mi lado y comprender este tiempo de mi vida.

A mis amigos y amigas, especialmente a Cristina mi amiga, mi hermana, mi compañera, por todo lo que hemos vivido juntas, por estar siempre a mi lado, por no tener en cuenta mi falta de tiempo, por escucharme, por su cariño... Por todo, gracias.

En definitiva, gracias a todas aquellas personas que han contribuido a toda esta etapa de mi vida que culmina hoy con este trabajo. No existen las palabras suficientes para agradecer todo lo que se me ha regalado.

Índice

BLOQUE 1: LOS PRÓPOSITOS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1: Objetivos y contextualización de la investigación	1-12
1.1. Origen y justificación de la investigación	2
1.2. Postulados de la investigación	5
1.3. Propósito del estudio	6
1.4. Objetivos de la investigación	7
1.5. Proceso metodológico	10

BLOQUE 2: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CAPÍTULO 2: Nuestros primeros pasos	13-52
2.1. Introducción	14
2.2. Diferencia, diversidad y desigualdad	15
2.2.1. El concepto de “diferencia”	15
2.2.2. El concepto de “diversidad”	16
2.2.3. El concepto de “diferencia”	19
2.2.4. En resumen	20
2.3. Respuestas educativas ante una escuela siempre diversa	21
2.3.1. La no aceptación de las diferencias en la educación: la negación	22
2.3.2. La segregación basada en el valor negativo a las diferencias	23
2.3.3. Una nueva mirada a las diferencias: la integración escolar	24
2.3.4. Una respuesta educativa para todo el alumnado: la inclusión escolar	28
2.2.5. En resumen	34
2.4. Las “comunidades de aprendizaje” como respuesta a la diversidad	35
2.4.1. El nacimiento de las comunidades de aprendizaje	36
2.4.2. ¿Qué es una “Comunidad de aprendizaje?”	37
2.4.3. El aprendizaje dialógico	38
2.4.4. Proceso de transformación y consolidación	42
2.4.5. Comunidades de aprendizaje como respuesta inclusiva	50

CAPÍTULO 3: Legislando para dirigir escuelas diversas	52-96
3.1. El Sistema Educativo Español: evolución de la dirección escolar y la gestión de la diversidad	52
3.1.1. Leyes, decretos, órdenes y normas anteriores a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970	55
3.1.2. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)	56
3.1.3. De la Constitución Española (1978) a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo	57
3.1.4. De la L.O.P.E.G.C.E. (1995) a la Ley Orgánica de Educación (2006)	61
3.1.5. De la Ley de Educación en Andalucía (2007) a la actualidad	66
3.1.6. En resumen	67
3.2. El Sistema Educativo Inglés	70
3.2.1. Evolución del Sistema Educativo Inglés	70
3.2.2. Las etapas dentro del Sistema Educativo Inglés	75
3.2.3. La atención a la diversidad en el Sistema Educativo Inglés: la inclusión escolar	79
CAPÍTULO 4: La dirección escolar en las organizaciones educativas	97-144
4.1. Análisis de la dirección en las organizaciones educativas	98
4.1.1. Del modelo organizativo al modelo directivo	101
4.1.2. Evolución del modelo directivo actual	105
4.1.3. Perfiles y estilos directivos	131
4.1.4. La formación para la dirección	133
4.2. La dirección y el liderazgo educativo	136
4.2.1. Teorías sobre el liderazgo	138
4.2.2. El liderazgo en las organizaciones escolares	143
CAPÍTULO 5: Una escuela inclusiva impulsada por la dirección escolar	145-230
5. 1 Introducción	146
5. 2 La dirección escolar como factor de cambio para propiciar una escuela inclusiva	148
5. 3 La gestión de la diversidad desde el liderazgo distribuido y sostenible: Hacia el liderazgo inclusivo	156
5.3.1. El equipo directivo y el director/a como líderes de la escuela	161

5.3.2. El liderazgo distribuido y sostenible en las escuelas inclusivas.....	169
5.3.3. El liderazgo educativo para la justicia social en escuelas inclusivas: Por un liderazgo inclusivo.....	195
5.4 Respondemos a la diversidad desde la dirección escolar.....	202
5.4.1. Estrategias para gestionar la diversidad desde los equipos directivos.....	214
5.4.2. Requisitos de los equipos directivos para impulsar una escuela inclusiva.....	220
5.4.3. Razones por las cuales es difícil construir una escuela inclusiva desde la dirección escolar.....	228

BLOQUE 3: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6: Dibujando el plano para investigar:

el diseño de la investigación.....	231-242

6.1. Objetivos del estudio.....	232
6.2. El marco metodológico: aproximación a la investigación cualitativa.....	232

EL PROCESO E INFORME DE INVESTIGACIÓN..... 243-658

FASE PRIMERA: La dirección escolar ante la diversidad desde una perspectiva global 243-488

CAPÍTULO 7: Dirigir en tierras andaluzas e inglesas 243-488

7.1. La dirección escolar para la diversidad del alumnado andaluz.....	244
7.1.1. Las entrevistas.....	246
7.1.2. Fases de la entrevista.....	248
7.1.3. El análisis del contenido de las entrevistas.....	254
7.1.4. Análisis y descripción de los resultados.....	263
7.1.5. Síntesis y conclusiones.....	439
7.2. Una vuelta por la dirección escolar en escuelas inclusivas inglesas.....	457
7.2.1. Fases de la entrevista.....	459
7.2.2. El análisis del contenido de las entrevistas.....	463
7.2.3. Análisis y descripción de los resultados.....	463
7.2.4. Síntesis y conclusiones.....	477

FASE SEGUNDA: El estudio de caso: una perspectiva de la dirección escolar en Huelva. 489-658

CAPÍTULO 8: ¿Cómo navegar en corrientes de agua turbulentas? Metodología del estudio de caso 489-518

- 8.1. Investigando en el estudio de caso 489
- 8.1.1. Fases del estudio de caso 493

CAPÍTULO 9: Hay un universo de pequeñas cosas 519-529

- 9.1. Acercándonos al contexto de nuestro centro. Características sociales, económicas y culturales 520
- 9.1.1. Aquí cabemos todo: El Distrito V 521
- 9.1.2. Buscando la ilusión: el barrio 522

CAPÍTULO 10: Una mirada hacia tus ojos 529-540

- 10. 1. Una mirada a nuestro centro 530

CAPÍTULO 11: Vislumbrar caminos de esperanza: escuchando las voces del equipo directivo 541-658

- 11. 1. El acceso a la dirección 542
- 11. 2. Su historia hasta llegar a ser miembro del equipo directivo 544
 - 11. 2. 1. ¿Dirección igual a director? 544
 - 11. 2. 2. La sombra del viento: el jefe de estudios 547
 - 11. 2. 3. Números, números, números...: la secretaria 549
- 11. 3. Claves para gestionar una escuela para todos 553
 - 11. 3. 1. Adivina quién soy 557
 - 11. 3. 2. La locomotora del tren. Hacia un destino sin fin 580
 - 11. 3. 3. Volar juntos hacia un mundo mejor 608
- 11.4. Todos a por todas 620
 - 11.4.1. ¿Quién decide tú o yo? 621
 - 11.4.2. ¿Quién participa en las actividades que hace el centro? 623
 - 11.4.3. Caminar juntos hacia una escuela mejor 629
 - 11.4.4. Liderar cauces de esperanza 631
- 11.5. Organización, organización, organización 635
 - 11.5.1. La organización del centro 635
 - 11.5.2. La organización del aula 645
- 11.6. Concluyendo en nuestro estudio de caso 655

BLOQUE 4: Una mirada hacia adelante.

CAPÍTULO 12: Por una educación mejor 659-678

12.1. Una mirada a planteamientos iniciales.....	660
12.2. Conclusiones.....	665
12.3. Limitaciones.....	675
12.4. Nuevas líneas futuras.....	677

CHAPTER 13: For a better education (English) 679-696

13.1. A look at initial proposals.....	680
13.2. Conclusions.....	684
13.3. Limitations.....	693
13.4. Future new lines.....	695

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....697-723

ANEXOS

ANEXO 1. Carta para la autorización de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

ANEXO 2. Tablas, por provincias, de los centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria en Andalucía.

ANEXO 3. Cuestionario telefónico sobre la permanencia de los miembros del equipo directivo en cargos directivos.

ANEXO 4. Protocolo de preguntas para las entrevistas a los equipos directivos y maestros/as de los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

ANEXO 5. Transcripciones de las entrevistas a los equipos directivos y maestros/as de los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

ANEXO 6. Diario de la investigadora de los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía (Observaciones y documentos de centro).

ANEXO 7. Carta de permiso al profesor Mel Ainscow para trabajar en las escuelas inglesas.

ANEXO 8. Protocolo de preguntas para las entrevistas a los directores/as de los centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Manchester.

ANEXO 9. Transcripciones de las entrevistas a los directores/as de los centros de Educación Infantil y Primaria de Manchester (español).

ANEXO 10. Transcripciones de las entrevistas a los directores/as de los centros de Educación Infantil y Primaria de Manchester (inglés).

ANEXO 11. Carta dirigida al equipo directivo donde realizamos el estudio de caso para la autorización de la investigación.

ANEXO 12. Carta dirigida a la Delegada de Educación para el permiso de la autorización.

ANEXO 13. Video de la organización del centro objeto del estudio de caso.

ANEXO 14. Protocolo de preguntas para las entrevistas a los diferentes informantes del estudio de caso.

ANEXO 15. Transcripciones de las entrevistas del estudio de caso.

ANEXO 16. Diario de campo del estudio de caso.

ANEXO 17. Noticias recogidas en prensa referentes al centro que hemos investigado en el estudio de caso.

ANEXO 18. Sistema de categorías relacionado con las preguntas de investigación y los códigos.

ANEXO 19. Padrón de la población del Distrito V del Ayuntamiento de Huelva.

ANEXO 20. Planos por plantas del centro del estudio de caso.

ANEXO 21. Noticia de prensa donde sobre el premio de convivencia atribuido al centro del estudio de caso.

ANEXO 22. Documento de centro. Plan de Compensación Educativa.

ANEXO 23. Hoja de evaluación del centro elaborada por el equipo directivo.

ANEXO 24. Video sobre la jornada del juego del CEIP. “La Ilusión”.

ANEXO 25. Acta del Foro de Educación.

ANEXO 26. Programaciones de aula.

ANEXO 27. Calendario para grupos interactivos.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad.....	20
Cuadro 2: Objetivos de la investigación.....	232

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación.....	9
Tabla 2. Evolución en la legislación de la dirección escolar y la atención a la diversidad.....	70
Tabla 3: Clasificación de centros en el Sistema Educativo Inglés.....	71
Tabla 4: Prácticas directivas inclusivas según Murillo y Hernández (2011, pp. 19-21).....	211
Tabla 5: Número de centros en la población y muestra de Andalucía.....	246
Tabla 6: Dimensiones para el desarrollo de las entrevistas en la primera fase en Andalucía.....	250
Tabla 7: Sistema Categorial de las entrevistas.....	261
Tabla 8: Permanencia de los directores/as andaluces en el cargo directivo.....	441
Tabla 9: Características de los centros educativos andaluces que hemos investigado...	454
Tabla 10: Dimensiones para el desarrollo de las entrevistas en la primera fase en Manchester.....	460
Tabla 11: Comercios en la barriada donde se sitúa el centro del estudio de caso.....	525
Tabla 12: Proyectos y programas del CEIP. “La Ilusión”.....	585
Tabla 13. Grupos interactivos.....	650

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Conceptualización de diferencia, diversidad y desigualdad.....	14
Figura 2:: Mapa conceptual respuestas ante la diversidad del alumnado.....	34
Figura 3. Fases para la transformación de un centro en comunidades de aprendizaje....	49
Figura 4. Evolución de la normativa legal sobre las desigualdades en educación. Grañera, M. (1997, p. 21).....	62
Figura 5: Evolución del Sistema Educativo Inglés a través de la legislación.....	74
Figura 6: Jerarquía de los organismos educativos en el Sistema Educativo Inglés.....	75
Figura 7: Comparación del Sistema Educativo Inglés con el español.....	77

Figura 8: Elementos que influyen en el análisis de construcción de una red de escuelas que trabaja de forma colaborativa. (Ainscow, 2009a, p. 17).....	95
Figura 9: Modificaciones de la LOE (2006) respecto a la dirección escolar.....	115
Figura 10: Directores de centros de enseñanza según su nivel de estilos de dirección de la OCDE (OCDE, 2009a).....	124
Figura 11: Competencias de los directores escolares europeos. (Álvarez, 2007).....	127
Figura 12: Modelo Integrado de Eficacia de las escuelas de Sheerens (1999). Fuente: Murillo (1996).....	151
Figura 13: Esquema diseño de la investigación, adaptación de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64).....	236
Figura 14: Esquema del proceso e informe de la investigación.....	241
Figura 15: Línea de crecimiento del grado de libertad de cátedra que existe en los centros andaluces.....	427
Figura 16: Gráfico permanencia en la dirección de los directores/as andaluces.....	441
Figura 17: Fases del Estudio de caso.....	493
Figura 18: Proceso de Análisis de Datos del Estudio de Casos.....	509
Figura 19. Estructura del estudio de caso.....	514
Figura 20. Mapa conceptual sobre el desarrollo del caso.....	515
Figura 21: Mapa. El distrito V y la ciudad de Huelva. Fuente: Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva.....	521
Figura 22: Mapa. Delimitación de nuestro barrio. Fuente: Imagen modificada del Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva.....	523
Figura 23: Plan Integral del Distrito V.....	637

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 1: Convivencia final de curso.....	582
Foto 2: Convivencia final de curso: paella.	582
Foto 3: Tortilla solidaria: Las tortillas ganadoras.....	592
Foto 4: Tortilla solidaria: Evaluando las tortillas.	592
Foto 5: Tortilla Solidaria: Comprando y comiendo las tortillas.....	592
Foto 6: Desayuno escolar.	593
Foto 7: Actividad de Deportes Intercentro.....	597
Foto 8: Paseo en barco por la ría.....	597

Foto 9: Entrega al director del 2º Premio a la Convivencia Escolar de la Junta de Andalucía.....	599
Foto 10: Asamblea con toda la comunidad educativa para comenzar el Proyecto Comunidades de Aprendizaje.	607
Fotos 11 y 12: Organización del aula en grupos.	646
Foto 13. Cuidado del huerto.	648
Foto 14. Grupos Interactivos.	652
Foto 15. Tribunal de Convivencia.	654

Contents

SECTION 1: The purpose of study

CHAPTER 1: Aims and contextualisation of the research 1-12

1.1. Origin and justification of research.	2
1.2. Postulates of the research.	5
1.3. Purpose of the study.....	6
1.4. Research objectives.....	7
1.5. Methodological process.	10

SECTION 2: Literature review

CHAPTER 2: Our first steps 13-52

2.1. Introduction.	14
2.2. Difference, diversity and inequality.....	15
2.2.1. The concept of "difference".....	15
2.2.2. The concept of "diversity".....	16
2.2.3. The concept of "difference".....	19
2.2.4. Summary.....	20
2.3. Educational responses to a diverse school.....	21
2.3.1. Non acceptance of differences: denial.....	22
2.3.2. Segregation based on the negative value of differences.....	23
2.3.3. A new look at the differences: school integration.....	24
2.3.4. An educational response for all students, inclusion education.....	28
2.3.5. Summary.....	34
2.4. The "learning communities" as a response to diversity.....	35
2.4.1. The beginning of learning communities.....	36
2.4.2. What is a "Learning Community".....	37
2.4.3. Dialogic learning.....	38
2.4.4. Transformation and consolidation process.....	42
2.4.5. Learning communities as an inclusive response.....	50

CHAPTER 3: Legislating to address different schools.....	52-96
3.1. The Spanish Education System: the evolution of school leadership and management of diversity.....	52
3.2.1. Laws, decrees, orders and rules that preceded the General Education Law 1970.....	55
3.2.2. The General Education Law (1970).....	56
3.2.3. Spanish Constitution (1978) to the Basic Education on the System Law (1990).	57
3.2.4. From L.O.P.E.G.C.E. (1995) to the Basic Education Law (2006).	61
3.2.5. From the Education Act in Andalucía (2007) until today.	66
3.2.6. Summary.	67
3.3. The English education system.	70
3.3.1. Evolution of the English education system.	70
3.3.2. The stages in the English education system.	75
3.3.3. Attention to diversity in the English Education System: school inclusion.	79
CHAPTER 4: The school leadership in educational organisations.	97-144
4.1. Analysis of management in educational organisations.	98
4.1.1. Organisational model to the model managers.	101
4.1.2. Evolution of the current management model.	105
4.1.3. Profiles and styles of management.	131
4.1.4. The management training.	133
4.2. The educational management and leadership.	136
4.2.1 Leadership theories.	138
4.2.2 Leadership in school organisations.	143
CHAPTER 5: An inclusive school driven by the school management.....	145-230
5.1. Introduction.	146
5.2. The school leadership as agents of change to promote an inclusive school....	148
5.3. The management of diversity through sustainable and distributed leadership: Towards inclusive leadership.	156
5.3.1. The management team and the headteacher at the school leaders.	161
5.3.2. Distributed leadership and sustainable development in inclusive schools.	169

5.3.3. Educational leadership for social justice in inclusive schools: one inclusive leadership.	195
5.4. Respond to the diversity in the school management.	202
5.4.1. Strategies to manage diversity in management teams.	214
5.4.2. Requirements management teams to foster an inclusive school.	220
5.4.3. Reasons why it is difficult to build an inclusive school from the school management.	228

SECTION 3: RESEARCH

CHAPTER 6: Drawing the blueprint for research: the research design..... 231-242

6.1. Study Objectives.	232
6.2. The methodological framework: an approach to qualitative research.	232

RESEARCH PROCESS AND REPORT..... 489-658

FIRST PHASE: The school management to diversity from a global perspective..... 243-488

CHAPTER 7: Managing in Andalusian and English schools. 243-488

7.1. The school leaders respond to the Andalusian student diversity.	244
7.1.1 Interviews.	246
7.1.2 Phases of the interview.	248
7.1.3 The content analysis of interviews.....	254
7.1.4 Analysis and description of the results.	263
7.1.5 Summary and conclusions.	439
7.2 A tour of the school management in schools including English.	457
7.2.1. Phases of the interview.	459
7.2.2. The content analysis of interviews.	463
7.2.3. Analysis and description of the results.	463
7.2.4. Summary and conclusions.	477

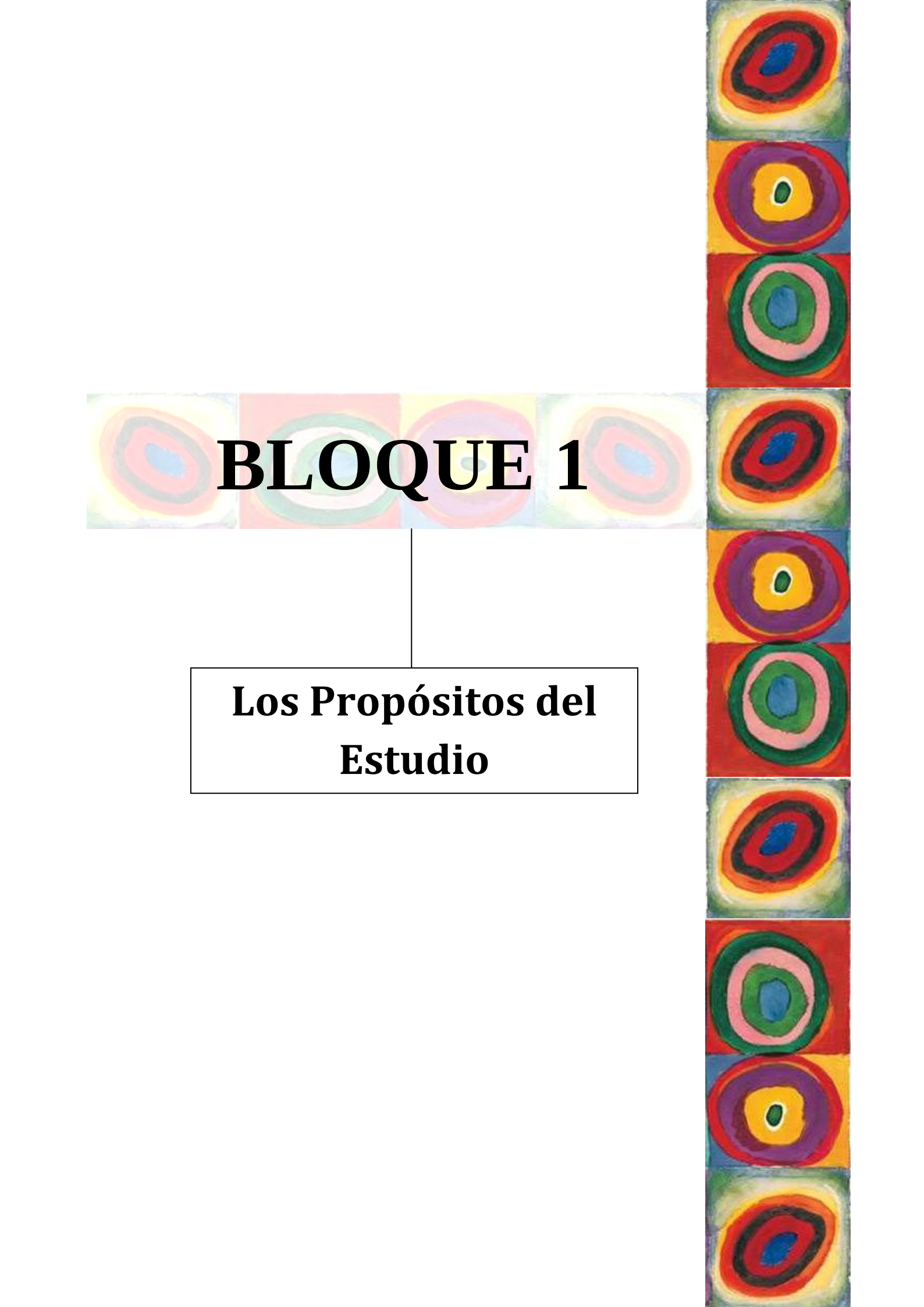
SECOND PHASE: The case study: an overview of the school management in Huelva..... 489-658

CHAPTER 8: Navigating turbulent streams? Case study methodology. 489-518

8.1. Investigating the case study.	489
8.1.1. Phases of the case study.	493

CHAPTER 9: There is a universe of small things.	519-528
9.1. Approaching the context of our centre. Social, economic and cultural.	520
9.1.1. Here we fit all: The District V.....	521
9.1.2. Searching for hope: the neighbourhood.	522
CHAPTER 10: A look into your eyes.....	529-540
10.1. A glance at our centre.	530
CHAPTER 11: see ways of hope: hearing the voices of the management team.	541-658
11.1. Access to management.	542
11.2. Its history to become a member of the management team.	544
11.2.1. "Management as a director?	544
11.2.2. The Shadow of the Wind: the head teacher.	547
11.2.3. Numbers, numbers, numbers ...: Secretary.	549
11.3. Keys to managing a school for everyone.	553
11.3.1. Guess who I am.	557
11.3.2. The locomotive of the train. To a destination without end.	580
11.3.3. Fly together towards a better world.	608
11.4. All in all.	620
11.4.1. Who decides you or me?	621
11.4.2. Who participates in the activities you do downtown?	623
11.4.3. Walking together toward a better school.	629
11.4.4. Leading channels of hope.	631
11.5. Organisation, organisation, organisation.	635
11.5.1. School organisation.	635
11.5.2. Classroom organisation.	645
11.6. In conclusion in our case study.	655
 SECTION 4: A look forward	
CHAPTER 12: For a better education.....	659-678
12.1. A look at initial proposals.	660
12.2. Conclusions.	665
12.3. Limitations.	670

12.4. Future new lines.	677
CHAPTER 13: For a better education (English).	679-696
13.1. A look at initial proposals.	680
13.2. Conclusions.	684
13.3. Limitations.	693
13.4. Future new lines.	695
REFERENCES.....	697-723



BLOQUE 1

**Los Propósitos del
Estudio**

CAPÍTULO 1: Objetivos y contextualización de la investigación

CHAPTER 1: Aims and contextualisation of the research

“No hay viento favorable para el que no sabe dónde va”

Séneca

Para comenzar nuestra investigación hemos tenido que reflexionar y pensar cuál queremos que sea nuestro objeto de estudio de tal forma que mediante un proceso de análisis hemos ido de lo general a lo particular consiguiendo concretar, como dicen los investigadores ingleses, nuestro tópico. Así, en este capítulo exponemos la justificación de nuestro estudio haciendo referencia tanto a los aspectos personales como profesionales que han hecho que nos decantemos por el tema a tratar. Para ello, describimos el propósito de nuestro estudio y los objetivos específicos que nos proponemos, partiendo de una serie de postulados teóricos a los cuales llegamos ya en nuestro trabajo de investigación Fin de Máster. Finalmente, será explicado brevemente el enfoque metodológico que va a tomar nuestra investigación, enfoque que será explicado más exhaustivamente en el capítulo 6.

Abstract

To begin our research we have had to reflect and think about what we want our object of study to be so that through a process of analysis, we have gone from general to particular managing to specify, as British researchers say, our topic. Thus, this chapter presents the rationale of our study by referring both to personal (our awareness of the differences) and professional aspects (our involvement in education and the limited research on the subject to be treated) that have made us opt for this topic. For this reason, we describe the purpose of our study and the specific objectives that we propose to achieve, based on a series of theoretical propositions we attained in our end-of-master's-degree research, with the main objective, "Analyzing, describing, comparing and interpreting the management of diversity and the inclusive management practices of the management teams in public Nursery and Primary Education schools in Andalusia which avail themselves of the Compensatory Education Plan studying a case of good inclusive management practices that build an inclusive school for everybody". Finally, we briefly outline the methodological approach of our research, choosing the qualitative methodology to carry out the two phases that divide our study, an initial phase devoted to the study of Andalusian and English schools and a second phase focused on the analysis and description of good practices in a Primary School in Huelva.

1.1. Origen y justificación de la investigación

Las investigaciones dedicadas a la atención a la diversidad son cada vez más numerosas. Nuestra sociedad está sujeta a un continuo proceso de cambio que, se introduce a su vez en la escuela, ya que no debemos olvidar que sociedad y escuela forman una pareja indisoluble, tienen una relación de retroalimentación en la que se nutren mutuamente. Entre los cambios más importantes se encuentra la llegada numerosa de inmigrantes, la visibilidad cada vez más del alumnado con discapacidad, la construcción de centros educativos que acogen a una mayoría de alumnado inmigrante, de etnia gitana o con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativa, etc.

La gestión de la diversidad es, por tanto, una preocupación de la mayoría de los equipos directivos que se enfrentan cada día a escuelas donde el alumnado es cada vez más diverso y a su vez más homogéneo, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en aglutinar a niños y niñas con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades, etc. en los diferentes centros educativos y barrios de las ciudades.

Basándonos en las palabras de Jiménez y Vilá (1999) podemos afirmar que el problema existente deriva de la no aceptación de los grupos minoritarios.

Nuestra actual ley educativa, Ley Orgánica de Educación (LOE), apuesta por una educación basada en la diversidad, es decir, una educación para todos, principio recogido por la inclusión escolar. En torno a esta idea, encontramos investigaciones de gran relevancia como Ainscow (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*; López Melero (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*; Arnáiz (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Y Flecha, Padrós y Puigdemallivoll (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Todos apuestan por crear comunidades de aprendizaje en la que todas las personas tengan un papel importante.

De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, raza, religión, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología y por lo tanto un tipo de cultura escolar específica. Nosotros en este trabajo nos adentraremos en la gestión de la diversidad de los equipos directivos haciendo referencia a las respuestas que éstos proponen para llevar a cabo una organización de centro y de aula, una evaluación y una cultura que promueva la gestión de la diversidad de sus centros.

En cuanto 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), y 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 (2011a y b), Navarro Montaña (2008), y otras investigaciones internacionales como 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.

De esta forma, esta investigación surge y se justifica, en parte, en la escasez de investigaciones en nuestro país sobre la gestión de la diversidad 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 situados en contextos desfavorecidos.

Sin embargo, dicha investigación tiene su origen, y de alguna manera es justificada, en las inquietudes tanto personales como profesionales de la propia investigadora. Personal, en cuanto a que vive e intenta vivir en un compromiso ideológico sobre la transformación de las estructuras imperantes en la sociedad teniendo en cuenta la diversidad de ésta porque personalmente ha vivido una situación familiar en la que predomina o se hacen más visibles las diferencias individuales por la vivencia de una enfermedad neurológica dentro del núcleo familiar, lo que ha despertado en la investigadora un gran interés por la educación de todo el alumnado y la inquietud de luchar por una escuela para todos. También supone la implicación directa con este tipo de alumnado y por tanto, un conocimiento y dominio de la materia más profundo. Además, ha llevado consigo todos los sentimientos y emociones que han dado en su proceso de maduración y han construido una persona sensible ante “las diferencias” más visibles, haciéndole descubrir que todos somos diferentes. Realizar este estudio, es básicamente, un reto personal que conlleva la superación de muchos miedos y barreras. Profesional, porque cree firmemente que este cambio sólo puede venir por la educación y la variación en sus propias estructuras, mediante el compromiso de los profesionales que en ella trabajan, entre ellos y como pieza clave en el engranaje de la escuela, el equipo directivo.

Estas inquietudes no son nuevas; ya en el trabajo de investigación presentado para el Proyecto de Investigación Fin de Máster, nos centrábamos en el análisis de la literatura y la legislación buscando respuestas en la normativa y las investigaciones sobre la gestión de la diversidad de los equipos directivos en los centros educativos, queríamos

conocer qué investigaciones existían en aquellos momentos que anexaran los temas de inclusión escolar y dirección escolar, y si la normativa hacía participe al equipo directivo de alguna función relacionada con la atención a la diversidad. Nos introducimos en la bibliografía existente hasta aquellos momentos, realizando un análisis exhaustivo de la normativa educativa de nuestro país, el concepto de diversidad, las diferentes respuestas ante la diversidad a lo largo de la historia, la defensa de la inclusión escolar y la dirección escolar como factor clave para cambiar la escuela, llegando a encontrar puntos de unión entre los equipos directivos y la promoción de una escuela inclusiva.

Este trabajo realizado para el Proyecto Fin de Máster tiene su continuación en el presente trabajo de tesis. Nos llamaba la atención observar el vacío en la literatura sobre investigaciones relacionadas con prácticas directivas que promovieran una escuela inclusiva para gestionar la diversidad de la misma.

Nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo, 2000). De ahí, que los estudios sobre dirección escolar no son nuevos dentro del mundo de la investigación educativa en España, así lo pone de manifiesto recientes trabajos publicados por Carrasco (2002), Gómez Delgado (2010), Murillo et al (1999), Murillo (2006), Murillo y Hernández (2011a), Teixido (2011); en los que se recogen las investigaciones realizadas sobre la Dirección Escolar a lo largo de cien años de existencia. En los citados trabajos se analizan los principales temas de investigación desarrollados: perfil actual del director, liderazgo del director como facilitador de mejora e innovación, actividades y funciones directivas, percepción y expectativas generadas, formación, crisis de la dirección, evaluación de la función directiva, directores noveles...

Estos trabajos han generado una fuente de información muy importante sobre los principales problemas que se producen hoy en día en este campo, dándonos a conocer la situación de crisis por la que está pasando la función directiva, la formación y exigencias que demandan, los perfiles que presentan los directores, etc. pero encontramos que se produce una laguna en cuanto al ejercicio de la dirección escolar en el ámbito de gestión de la diversidad, de ahí que decidiéramos tomar la gestión de la diversidad desde la dirección como tema de estudio.

Los pocos trabajos que existen sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos, (León, 2001; López López, 2001; Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro Montaña, 2008; González, 2008; Murillo y Hernández, 2011a y b), 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.

Sin embargo, creemos que siguen siendo pocos los equipos directivos que luchan por realizar una adecuada gestión de la diversidad que atienda las diferencias de todo el alumnado, por lo que nos preguntamos ¿Cómo gestionan la diversidad los equipos directivos en sus centros? ¿Qué actitudes presentan ante las características individuales de los alumnos y alumnas? ¿Qué liderazgo promulgan para promover escuelas que atiendan a la diversidad? ¿Qué tipo de organización construyen para atender a la diversidad? ¿Qué cultura y clima de centro promocionan para responder a las diferencias? Etc. Sabemos que hoy en día la función directiva no es tarea que agrade a los docentes, ya que no tiene ni un reconocimiento público ni económico. Las tareas que se realizan desde la dirección no son ni atractivas, ni estimulantes, ni motivadoras, hemos relegado la función directiva en muchos casos a garantizar el orden, representar al centro, cumplimentar la burocracia, etc. frente a lo que podía ser algo más rico, como generar compromiso, estimular la innovación, establecer relaciones.. (Santos Guerra, 2000).

Hemos apostado por investigar la dirección escolar en el ámbito de la diversidad ya que consideramos que la dirección ha sido y es un enclave fundamental para mejorar la escuela. De esta forma, consideramos de vital importancia 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 diversidad y que, por tanto, lleven una adecuada gestión de la misma.

Asimismo, esperamos que esta investigación pueda contribuir a que todos nos reconozcamos iguales pero a la vez diferentes y luchemos por una educación que dé respuesta a todos y todas.

1.2. Supuestos básicos de la investigación

El trabajo de investigación que se presenta a continuación parte de tres supuestos básicos:

- a) La dirección escolar, actualmente, es considerada como un factor clave para la transformación de la escuela.
- b) La diversidad se está convirtiendo en una realidad más emergente en la escuela. La llegada de alumnado inmigrante, la aparición de nuevas discapacidades y la consideración de que las características individuales de cada alumno o alumna lo hacen diferente, derivan en la necesidad de que atender a las demandas de todo el alumnado es hoy una realidad muy patente.
- c) La dirección escolar cada vez adquiere más funciones relacionadas con la atención a la diversidad.

1.3. Propósito del Estudio

El trabajo de investigación que presentamos tiene sus raíces en el derecho de todos los niños y niñas a la educación, apostando fielmente por una educación en la cual la diversidad sea una característica positiva y no una “excusa” para la exclusión. Desde esta perspectiva inclusiva que impregna nuestra investigación necesitamos tener en cuenta al agente que coordina el funcionamiento de los centros para que este tipo de educación sea posible: la dirección escolar.

Asimismo, el propósito de nuestra investigación, como hemos ido exponiendo, es centrarnos en el papel de los equipos directivos como gestores de la diversidad en los centros educativos que están acogidos al Plan de Compensación Educativa, tomando como punto de partida una serie de interrogantes que nos surgen: ¿qué actitudes tienen los equipos directivos ante las diferencias?, ¿cómo gestionan la diversidad en los centros? ¿Qué prácticas directivas utilizan?, ¿cuál es su perfil?, ¿qué les motivó para acceder al cargo?, ¿cuáles son los rasgos personales y profesionales que presentan estos equipos directivos?, ¿qué dificultades encuentran para realizar sus funciones?, ¿qué tipos de relaciones personales y profesionales generan en los centros?, ¿qué concepto de diversidad tienen?, ¿qué cultura organizativa fomentan para atender a la diversidad?, ¿qué estilo de liderazgo realizan?, ¿cómo conciben la gestión?, ¿qué estilo de gestión desarrollan?, ¿qué formación recibieron para dirigir centros con alumnado diverso?, etc.

Con esta investigación nos proponemos dar respuesta a estos interrogantes, conociendo el papel de los equipos directivos y la gestión de la diversidad que realizan, en concreto en los Centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria. Nos hemos centrados en estos centros de Educación Compensatoria por varios motivos: unos de índole personal y otros profesionales, como hemos dicho anteriormente, pero a ellos podemos añadir un factor importante, la gran cantidad de centros de Educación Infantil y Primaria que existen en Andalucía, esto nos hizo apostar por el criterio de estar acogidos al Plan de Educación Compensatoria y llevar más de cuatro años en el mismo, ya que también considerábamos que desarrollar un buen Plan de Compensación Educativa llevaba consigo una adecuada gestión de la diversidad; además considerábamos que en dichos centros existiría una diversidad más visible que nos haría conocer más fácilmente las prácticas directivas que desarrollaban estos equipos directivos ante características tan singulares como las del alumnado de dichos centros.

Por tanto, queríamos conocer en profundidad la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos en centros situados en contextos desfavorecidos donde el alumnado presenta una serie de características muy significativas que le hacen acentuar sus diferencias frente al resto, cuáles eran sus actitudes ante este alumnado y si éstas influían en las prácticas desarrolladas en el centro.

1.4. Objetivos

Los objetivos de la investigación que hemos desarrollado se han ido desvelando en los párrafos anteriores de forma subliminar, sin embargo, consideramos importante esclarecerlos y especificarlos. Estos objetivos están sujetos a nuestras concepciones construidas por nuestra humilde experiencia en la escuela, la revisión de literatura que hemos realizado y las políticas educativas que están surgiendo en este ámbito a nivel internacional.

Llegados a este punto, es el momento de establecer los fines y metas que van a regir nuestro estudio, por ello en primer lugar, queremos establecer el objetivo general de esta investigación:

“Analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas”

Este objetivo general que nos planteamos es de una gran dimensión, de esta manera consideramos necesario desmenuzarlo en objetivos más precisos y específicos que vayan dando respuesta de forma progresiva y pormenorizada a las diferentes piezas, que una vez unidas, nos llevarán a la construcción del puzzle que no es otro que nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto, los objetivos específicos que perseguimos son:

- Conocer las actitudes de los miembros de los equipos directivos ante la diversidad y si éstas influyen en su forma de gestionar la misma en los centros andaluces.
- Explorar cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en centros mancurianos¹, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas.
- Analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar.
- Obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria.

¹ Gentilicio utilizado para denominar a las personas de la ciudad de Manchester.

- Descubrir el/los estilo/s de dirección que desarrollan los equipos directivos de estos centros escolares y explorar la existencia de estilos de liderazgo.
- Explorar, comprender y describir el tipo de cultura organizativa que fomentan los equipos directivos para atender a la diversidad del alumnado.
- Proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado.

Es nuestro propósito, por tanto, estudiar los aspectos enunciados en los objetivos anteriores de manera global, de forma que ese análisis nos capacite para identificar y definir factores claves para gestionar la diversidad desde el equipo directivo.

Basándonos en la estructura empleada por González Falcón (2006) para presentar las categorías, problemas y objetivos de su tesis doctoral, indicamos a continuación cuales son las categorías de análisis, preguntas y objetivos que guían nuestra investigación.

Categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación		
Categorías	Preguntas	Objetivos
Acceso a la dirección	¿Cómo accedieron a la dirección? ¿Qué les impulso a formar parte de un equipo directivo? ¿Qué inquietudes tenían? ¿Por qué accedieron a la dirección?	-Conocer las actitudes de los miembros de los equipos directivos ante la diversidad y si éstas influyen en su forma de gestionar la misma en los centros andaluces.
Actitudes	¿Con qué actitud se enfrentaron a la dirección del centro? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene la diversidad para los equipos directivos? ¿Hacia qué balanza se inclinan? ¿Qué papel tiene para los equipos directivos los maestros/as de Educación Especial, Educación Compensatoria o Coordinadores de Educación Intercultural? ¿Qué piensan los maestros y maestras sobre la atención a la diversidad en el centro? ¿Qué actitud tienen ante prácticas inclusivas? ¿Están dispuestos/as los maestros y maestras a producir cambios en su prácticas para atender a la diversidad?	
Consideraciones ante la diversidad	¿Qué factor consideran los equipos directivos como primordial para atender y gestionar la diversidad en los centros? ¿Cuál es el factor clave para atender a la diversidad según los maestros y maestras?	
Papel del equipo directivo y gestión de la diversidad	¿Cómo se gestiona la diversidad en los centros de Educación Compensatoria? ¿Cuáles son las funciones principales que desarrollan los equipos directivos? ¿Qué funciones tienen referentes a	- Descubrir el/los estilo/s de dirección que desarrollan los equipos directivos de estos centros escolares y explorar la existencia de estilos de liderazgo. -Explorar cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en

Categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación		
Categorías	Preguntas	Objetivos
Papel del equipo directivo y gestión de la diversidad	la atención a la diversidad? ¿Qué papel representan en la dirección del centro? ¿Qué hacen para responder a las necesidades de todo el alumnado? ¿Cómo actúan en los claustros y consejos escolares? ¿Qué factores son fundamentales para gestionar la diversidad de sus centros? ¿Cuáles son las líneas claves de su proyecto de dirección para atender a la diversidad? ¿Qué estilos de liderazgo predominan para la gestión de la diversidad?	centros mancomunados, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas. -Analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar. -Obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria. -Proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado.
Cultura Escolar que promueve el equipo directivo	¿Cómo participan los maestros/as y familias en el centro? ¿Están implicados los maestros/as y familias en las decisiones del centro? ¿Participan los maestros/as en los proyectos que se desarrollan en los centros? ¿Cuál es el objetivo principal de cada centro? ¿Qué papel tiene el maestro/a de Educación Especial, Educación Compensatoria o Educación Intercultural en el centro? ¿Cómo concibe el alumnado y el profesorado su centro? ¿Existen relaciones de amistad entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Es la colaboración una característica de los centros de Educación Compensatoria? ¿Qué metodología se utiliza en las aulas? ¿Cuál es la línea organizativa de los centros? ¿Existe una filosofía común de la educación entre los miembros de la comunidad educativa?	Obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria. -Proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado.
Concepto de diversidad	¿Cuál es el concepto de diversidad que tiene el equipo directivo? ¿Qué entienden por diversidad los maestros y maestras en las aulas? ¿Cómo se entiende la diversidad en los centros de Educación Compensatoria?	Analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar.
Formación ante la diversidad	¿Qué formación inicial recibieron los equipos directivos? ¿Qué formación recibieron para gestionar a la diversidad? ¿Cuáles fueron los aspectos más remarcados en su formación? ¿Y los menos?	

Tabla 1. Categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación.

1.5. Proceso metodológico

Hemos explicitado los objetivos de nuestra investigación y los interrogantes a los que trataremos de dar respuesta y que servirán de guía en nuestro trabajo. Nos corresponde ahora describir el proceso metodológico a través del cual nos acercaremos a los datos.

La investigación se trata de un proceso arduo y complejo relacionado íntima y exclusivamente con elementos cualitativos, buscando una adecuada comprensión del objeto de estudio.

De esta forma, nos enfrentamos ante dos grandes fases en nuestra investigación: una primera fase extensiva que dará lugar a una segunda fase intensiva.

En un primer momento, nos centraremos en la realidad andaluza. Para ello, realizaremos una selección de centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública. Así, los centros deberán estar acogidos a planes de Educación Compensatoria, de manera que basándonos en un listado de centros de Educación Compensatoria de cada provincia facilitado por la Consejería de Educación decidimos, debido a la cantidad de centros, realizar un muestreo por expertos donde serán los coordinadores provinciales de Educación Compensatoria de cada provincia quienes decidan cuáles son estos centros de tal forma que haya una muestra representativa de cada provincia. Una vez realizada dicha selección, estableceremos un primer contacto telefónico con todos los centros llevando a cabo un pequeño cuestionario cerrado para seleccionar sólo aquellos centros cuyo equipo directivo lleve más de cuatro años en el cargo.

Una vez cerrada la selección de los centros, concertamos una cita con cada uno de ellos (22 centros). En dicha visita, realizamos entrevistas semiestructuradas al equipo directivo, el o la maestro/a de Educación Compensatoria y el o la maestro/a de Educación Especial, por considerarlas éstas como instrumentos en los que las respuesta no está predeterminada y nos permite conocer en profundidad las percepciones individuales de cada uno. Recurrimos a la entrevista porque necesitamos indagar sobre los intereses que mueven a estas personas, sus expectativas y percepciones. La entrevista está considerada como un instrumento que nos permitirá describir las prácticas directivas inclusivas y la gestión de la diversidad que se lleva en cada centro. Para ello, también realizaremos un análisis del documento principal del centro (el Plan Anual) facilitado por cada uno de los equipos directivos, complementando todo ello con algunos registros observacionales obtenidos en cada una de las visitas a los centros. La interpretación que se hará de estos datos extraídos y analizados de forma cualitativa será siempre relativa al contexto y al momento en el que se tomaron, no podremos presentar un prueba definitiva, aunque sí una base fundamentada. De acuerdo con Pérez Gómez (1998, p.p. 61-62) pensamos que el conocimiento de las Ciencias Sociales no puede ser más que una peculiar

interpretación, indudablemente más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional de una realidad que también cambia.

Este mismo proceso lo llevamos a cabo en Inglaterra, concretamente en la ciudad de Manchester. Decidimos dedicar parte nuestra investigación a las escuelas mancurianas debida a la creciente repercusión de múltiples estudios de prácticas inclusivas en dicho contexto. De esta forma, el profesor y supervisor de mi investigación en la Universidad de Manchester, Mel Ainscow, realizó la selección de los centros. En ellos también llevamos a cabo entrevistas semiestructurada, la cual fue adaptada por Mel Ainscow al contexto inglés, registros observacionales y análisis de los documentos que nos ofrecieron los “headteachers”, todo se utilizó de igual forma por los motivos expuestos anteriormente.

Finalmente, pasamos a una segunda fase de carácter intensivo, donde seleccionamos un centro de los que habíamos estudiado en la realidad andaluza. Para su selección tuvimos en cuenta la cercanía del mismo, la disposición del equipo directivo y el claustro a participar y, lo más importante, su reconocimiento por la Administración por el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro.

En este centro realizamos una estancia de seis meses. En primer lugar, realizamos un análisis de todos los documentos del centro tales como Plan Anual de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Educación Compensatoria, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, las aptas del Consejo Escolar, aptas del claustro, etc. para conocer los elementos formales de la escuela en la cual vamos a realizar la investigación centrada en las prácticas inclusivas directivas del equipo directivo, mediante un análisis del contenido que, según Ruiz Olabuénaga (1996, p. 192), *no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente de los documentos escritos*. A su vez, llevamos a cabo observaciones mediante un cuaderno de campo. La observación fue participante y con medios, de tal forma que nos adentramos en las diferentes aulas, reuniones del director, secretaria y jefe de estudio, actividades del alumnado, etc. Utilizamos entrevistas semiestructuradas las cuales se realizaron a todo el profesorado del centro, equipo directivo, personal de Administración y Servicios, entidades colaboradoras y familiares del mismo.

El análisis de los datos se realizará a través de un sistema de categorías, adelantado anteriormente, buscando hacer descripciones que reflejen las percepciones de los participantes. El proceso de investigación cualitativa no es un proceso cerrado y definido desde el primer momento de la investigación; por el contrario, se trata de un proceso abierto en el que a medida que se va avanzando en la recopilación y análisis de datos surgirán nuevos interrogantes.

En definitiva, nos decantamos por una metodología cualitativa basada en aspectos propios de la etnografía. De esta forma, se nos permitirá conocer las prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad que se están llevando a cabo en Andalucía, Manchester y en Huelva en concreto, para a partir de su comprensión, conseguir resolver algunas cuestiones y aportar nuestro pequeño granito de arena a la transformación y mejora de la escuela.

Resumiendo, en este capítulo hemos tratado de justificar la importancia de nuestra investigación y los motivos por los cuales nos hemos decantado a desarrollarla. Para ello, hemos expuesto las investigaciones de diferentes autores como aval de la misma y los objetivos que nos planteamos al inicio de nuestra investigación apostando por el enfoque cualitativo para llevarla a cabo.

A decorative border runs vertically along the right side of the page, featuring a repeating pattern of concentric circles in various colors (yellow, orange, red, blue, green). A horizontal band of the same pattern is positioned behind the main title.

BLOQUE 2

**Revisión
Bibliográfica**

CAPÍTULO 2: Nuestros primeros pasos

CHAPTER 2: Our first steps

“Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano. Y precisamente esta diferencia, entendida como paradigma de la libertad y como elemento enriquecedor, es la ayuda a organizar una percepción de la realidad que permita la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro” (Kaplan, 1993 cit. por López Melero, 2004, p.48).

En este primer capítulo de la revisión bibliográfica, queremos construir y defender nuestro término de diversidad basándonos en la distinción de los conceptos de diferencia y desigualdad. Posteriormente, llevaremos a cabo un recorrido por las diferentes respuestas educativas que se han dado ante la diversidad, primeramente centradas en la Educación Especial, llegando a la defensa de la inclusión escolar, respuesta general para todos, como respuesta educativa más adecuada para responder a la diversidad. Finalmente, nos adentraremos en el proyecto de comunidades de aprendizaje como un nuevo modelo de escuela inclusiva que apuesta por los principios de la misma para llegar a construir una escuela para todos.

Abstract

In the first section of the literature review, we want to build and defend our terms of diversity (Alegre, 2000, Alvarez and Paniagua, 2000; Gairín, 1998, Lumby & Morrison, 2010; Margalef, 2000) based on the distinction between the concepts of difference (Sánchez Palomino and Lázaro, 2011) and inequality (Palomino and Pulido Sanchez Moyano, 2007, Ryan, 2006). Subsequently, we will conduct a tour of the different educational responses which have been given to the diversity, primarily focusing on special education, coming to the defense of school inclusion (Ainscow, 2001, 2007, 2009a; Arnáiz, 2003; López Melero, 2004, Murillo and Hernández, 2011a; Parrilla, 2005, 2007; Ryan, 2006; Stainback and Stainback, 1999; UNESCO, 2001), a general response for all of them, as the most appropriate educational response to respond to diversity. Finally, we will enter the learning communities project (Aubert, Garcia and Racionero, 2009; Díez and Arrow, 2010; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Elboj, Puigdemívoll and Valls, 2002, Flecha, 2009, Flecha and Larena, 2008, Flecha, Padrós and Puigdemívoll, 2003, Ortega and Puigdemívoll, Racionero and Serradel, 2005; Elboj et al., 2002) as a new model of inclusive school that is committed to its principles to be able to build a school for everyone.

2.1. Introducción

A lo largo de la historia, hemos visto que el tratamiento de la diferencia (la evolución de la Educación Especial y los movimientos que han existido ante las diferencias de cultura, etnia o raza, género) en la escuela, se ha llevado a cabo desde diferentes posicionamientos según la época y el contexto socio-cultural-económico. Hay múltiples autores que han certificado esto desde diferentes perspectivas (Ainscow 2001, 2005, 2009; Arnáiz, 2000, 2003; Arroyo González y Salvador Mata, 2003; Carbonell, 1996; Essomba, 2007; García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; López Melero, 2007; Lumby y Morrison, 2010; etc.) dependiendo del momento que les ha tocado vivir. Estos estudios han mostrado que la diferencia es una característica del ser humano, por lo tanto, ha existido siempre, lo que ha producido la diversidad dentro del alumnado y asimismo distintas formas de atender a éste.

Para poder realizar un estudio basado en el análisis de los documentos de aquella literatura que nos permita conocer la evolución del tratamiento de la diversidad, debemos esclarecer algunos conceptos previamente, como son: diferencia, diversidad y desigualdad.

Partiremos del siguiente gráfico que pretende mostrar el análisis de los conceptos que realizaremos posteriormente.

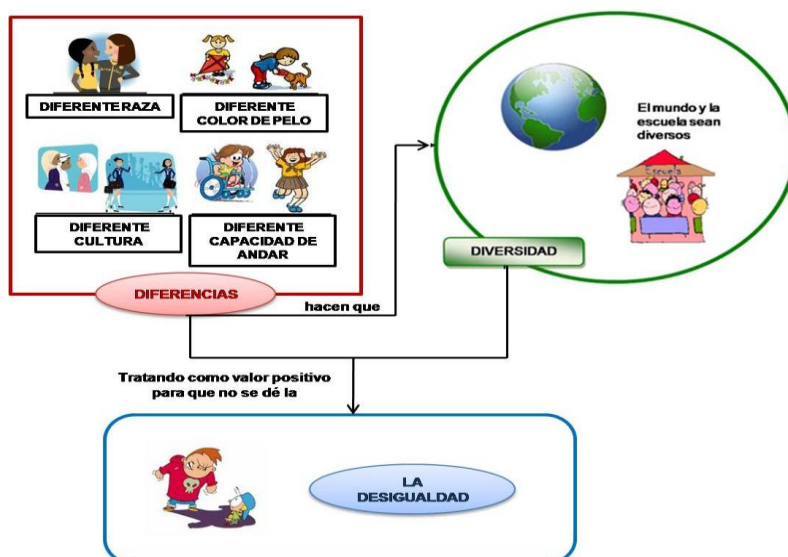


Figura 1: Conceptualización de diferencia, diversidad y desigualdad.

2.2. Diferencia, diversidad y desigualdad

2.2.1. El concepto de “diferencia”

Las diferencias, tanto naturales como sociales, siempre han existido, frecuentemente se han considerado como un peligro para la sociedad y por consiguiente se ha tratado de aislarlas o bien eliminarlas (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p.85). En nuestros días, la sociedad está cambiando y también las posturas que se están tomando ante estas diferencias.

Cuando hablamos de este término dentro del ámbito educativo, entendemos que las diferencias entre el alumnado son las características individuales propias de cada alumno o alumna que hace que cada uno de éstos sea único. Consideramos que estas características individuales de cada persona, contribuyen a que se dé un proceso de retroalimentación o feedback que hace posible el enriquecimiento, desarrollo y construcción de cada ser humano en todas sus dimensiones.

En palabras de Sánchez Palomino y Pulido Moyano (2007, p.16), la diferencia es “*la representación mental de la diversidad*”, es decir, según estos autores la diversidad es un concepto abstracto, un concepto no visible que se hace palpable a través de las diferencias.

López Melero (2004), para explicar el concepto de diferencia nos narra la perspectiva de Francis Galtón y John Stuart Mill², dos científicos contrapuestos en las causas u origen de las diferencias (origen genético o social). Apoyando las palabras del autor, hemos de decir que sería un absurdo pensar que el ser humano nace y muere con las mismas características y no se da ningún tipo de evolución en él.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el ser humano nace con una serie de rasgos, pero a su vez adquiere una serie de cualidades a través de la interacción con el ambiente o contexto que le rodea. Por eso estamos de acuerdo con Berger y Luckman cit. por López Melero (2004, p. 54), que el ser humano es único, tanto por lo que trae cuando nace como por lo que adquiere con la experiencia. Es decir, estamos sujetos a ser

² La historia de Galtón y Mill nos muestran las dos perspectivas más importantes de concebir la diferencia. Galtón, por un lado, pensaba que la inteligencia, como las tierras y el dinero, eran hereditarias. De esta forma, Galtón al descubrir ser un estudiante mediocre y salir de una depresión dedicó su vida a demostrar que la inteligencia era hereditaria. Él decía “nature versus nature”, frase que subrayaba la contraposición entre herencia biológica y las adquisiciones culturales.

Sin embargo, Mill era su lado opuesto. Él pensaba y estaba convencido que las diferencias de talento entre unos y otros sólo se podían explicar basándonos en los aprendizajes asociativos durante los primeros años de vida y por la experiencia personal.

Galtón pensaba que todo viene prescrito en los genes de cada persona, y Mill pensaba que venimos al mundo sin ningún tipo de información de manera que se nos inscribe todo en base a la experiencia. Esto ha producido hoy la polémica entre herencia y ambiente.

diferentes entre sí, pero no estamos sujetos a que nuestras diferencias valgan como motivo para la exclusión por parte de otros.

Así, encontramos varias clasificaciones que hacen distinción o etiquetan las diferencias encontrando diferencias relacionadas con variables biológicas, psicológicas o socioculturales (Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007, pp. 17-18); diferencias personales, por motivaciones para aprender, por posibilidades para el aprendizaje, por formas de aprendizaje o diferencias referidas a las aulas (CECJA, 1995, cit. por Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p. 87).

Pensamos que todos estos tipos de diferencias están encerrados en la definición general de este concepto que hemos enunciado al principio de este apartado. Por tanto, consideramos que la diferencia tiene un carácter positivo ya que supone la nutrición mutua entre personas.

De esta forma, defendemos que en la diferencia está la educación y así el desarrollo de todo el alumnado que encontramos en las aulas. No olvidándonos, que no sólo nuestro alumnado es diferente entre sí, sino que todos nosotros somos únicos y, por lo tanto, construimos nuestra personalidad y forma de concebir la vida en el feedback que mantenemos con el resto de personas, que a su vez, en el marco educativo, significa la consecución del enriquecimiento de toda la comunidad educativa.

Con todo esto, intentamos hacer ver que para nosotros las diferencias son un valor de la persona, ya que son ellas las que hacen que cada persona sea distinta a la otra, es decir, única e irrepetible. Esto supone una gran virtud de la naturaleza, ya que ésta nos permite la interacción con el ambiente y las personas que nos rodean, para nutrirnos y que cada día podamos ser más ricos en cualidades.

Todo esto nos lleva a ver que estas diferencias visibles y palpables hacen que hoy exista una sociedad diversa y plural donde cada uno tiene una serie de características que le hacen ser diferente al otro, contribuyendo a formar una sociedad no homogénea sino heterogénea y, por tanto, diversa.

2.2.2. El concepto de “diversidad”

Lumby y Morrison (2010) sostienen que la diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación, a menudo se maneja con un segundo concepto, el de la inclusión, y aparece con frecuencia en la política actual y en los discursos de la práctica educativa.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. Si contemplamos, por un momento, nuestro alrededor observamos que la naturaleza es diversa. Encontramos flores distintas, árboles diferentes, climas variados, animales de distintas especies, ríos con diferente caudal, un amanecer y atardecer nuevo cada día, etc., pero seguro que esta

diversidad existente en la naturaleza nos parece equilibrada, con contraste, que trasmite vida, proporcionada, etc. En definitiva, nos parece bella, porque gracias a las diferencias que mantiene la diversidad de la naturaleza se puede dar algo tan crucial para todos como es el ciclo de la vida. Por tanto, no debemos obviar que esta virtud de la naturaleza es extensible hasta llegar al ser humano (parte de ésta), lo que nos hace reflexionar que la diferencia, que hace patente la diversidad, es positiva para el desarrollo y enriquecimiento de éste mismo.

Apoyando esta idea anterior, dice que *“pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales”* (Gairín, 1998, p. 242),

El concepto de diversidad, es un concepto polisémico ya que encierra en sí mismo muchos significados, alude a múltiples realidades y se concreta en innumerables matices que lo componen y dan lugar a manifestaciones diferentes y, a veces, contradictorias. Si revisamos textos de algunos autores, analizamos contextos, investigaciones, prácticas, legislación, podemos observar que el término de diversidad se asocia a otros términos, como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc (Margalef, 2000). Como señalan diferentes autores la diversidad es un término que engloba muchos significados (Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Marqués Graells, 2002; Muntaner, 2000; Pujolàs, 2000; Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007; etc.)

La diversidad es un concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social que surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno/a fruto de la heterogeneidad de los mismos (Muntaner, 2000, p. 4).

La diversidad se presenta en nuestro ámbito educativo de distintas formas, desde los individuos concretos hasta grupos que se hacen visibles por factores muy variados (Sola y López, 2000). Además, aparece en contraposición al concepto de n.e.e.³ (Marqués

³N.e.e. es el diminutivo que se utiliza en la literatura para referirnos al concepto que aparece en 1990 de Necesidades Educativas Especiales (Córdoba, 2003)

Cuando hablamos de alumnado con n.e.e. en esta ley nos referimos a (artículo 3):

1. Alumnos con diferentes grados y tipos de capacidades personales, de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.
2. Alumnos con desventaja sociocultural.
3. Alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.
4. Alumnos que no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización, por razones familiares o sociales.
5. Alumnos que necesitan atención educativa, fuera de las instituciones escolares, por razones jurídicas o de salud.

Graells, 2002) para atender a las diferencias de cada alumno/a (Alegre de la Rosa, 2000, p. 15), incluso haciendo referencia a diferentes diversidades según las diferencias (Pujolàs, 2001, p. 32).

Lumby y Morrison (2010) piensan, como hemos visto también nosotros, que existen múltiples concepciones en torno al término diversidad. Unos lo relacionan exclusivamente con la diversidad cultural, otros lo ligan a la discapacidad, etc. pero resaltan dos enfoques esenciales: uno relacionado con aquellos que creen necesario el estudio de la diversidad realizando grupos según la etnia, el género, la religión, etc.; y otros, que piensan que la clasificación de las personas distorsiona y hace más compleja la vida de cada persona. En definitiva, apuestan por un enfoque intersectorial que conlleve entender la diversidad en su conjunto, sin hacer clasificaciones, estudiando las relaciones existentes entre todos los individuos considerando las características de cada cual como beneficio para el grupo.

De acuerdo con esta última idea, nosotros pensamos que la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presentamos cada ser humano. Por tanto, atender a la diversidad significa atender a las características individuales de cada uno, a su idiosincrasia, ya sean características culturales, personales, de etnia, de raza, de capacidad, de color de pelo, etc. sea cual sea el carácter de la característica (valga la redundancia). Apoyándonos en palabras de Álvarez Zamora y Paniagua Vel (2000, p. 83) podemos decir que el término diversidad, asimismo, en el contexto educativo, no se refiere sólo a las personas que conocemos como discapacitadas, sino que *“hace referencia a la identificación de la persona como es y no como gustaría que fuera. La diversidad entendida así es en realidad un valor para la persona y para la sociedad”*. Por tanto, nosotros consideramos que existe diversidad de todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea está de raíz social, biológica o psicológica; y que, además, cada característica debe ser atendida individualmente, siempre que no se caiga en la exclusión o desigualdad.

La diversidad, en nuestro marco educativo, ha sido entendida o igualada con el concepto de necesidades educativas especiales, es decir, el concepto de diversidad se ha utilizado para sustituir el concepto de n.e.e. ahora con la nueva legislación, necesidades de apoyo específico a la educación, olvidando el sentido de diversidad como mención a la pluralidad de intereses y expectativas de todos los alumnos y alumnas, maestros y maestras, etc.; al desarrollo de metodologías que permitan atender a las diferencias de todos y todas; a la organización de los tiempos; a las formas de gestión de la diversidad; etc (Margalef, 2000). Sin embargo, en la actualidad se relaciona con una nueva visión que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos

6. Alumnos con cualquier otra circunstancia desfavorable.

educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2011a), que va más allá de las necesidades de apoyo específico en educación (Alexander et al., 2010).

De acuerdo con esta idea, Lumby y Coleman (2010) piensan que la diversidad va más allá de las características o diferencias que tengamos por raza, etnia, capacidad, género, etc. Ellos consideran, que la diversidad se entiende como la repercusión que tiene la confluencia de esas características y la aportación que dan a cada persona.

Por tanto, nosotros consideramos que la diversidad hace referencia a las características propias de cada individuo que le hacen ser diferente confluendo éstas con las del resto de individuos produciéndose así el enriquecimiento de cada cual.

Finalmente, podemos decir que la diversidad aparece como consecuencia de la diferencia y es, por otro lado, una cualidad del ser humano. Por tanto, no debemos caer en el error de asociar diversidad con alumnado, sino que por el contrario debemos pensar en diversidad y ligarlo con todo: diversidad de alumnado, diversidad de profesorado, diversidad de metodologías educativas, diversidad de organizaciones del centro educativo, diversidad de estrategias para gestionar la diversidad en los centros educativos, diversidad de ... De esta forma, concluimos diciendo que estamos ante un mundo educativo diverso que necesita de nuestras diferencias para dar respuesta a la diversidad existente en el centro escolar.

“La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas.” (Alegre, 2000, p. 17)

2.2.3. El concepto de “desigualdad”

Una vez que hemos hablado del concepto de diferencia y diversidad, debemos esclarecer algunos puntos entorno al concepto de desigualdad. ¿Por qué? Porque cuando pensamos en diferencia y diversidad, sin ninguna intención, nuestros esquemas mentales nos llevan a relacionarlos con desigualdad, ya que pensamos en diferencia como características siempre negativas y muy visibles, y por tanto, diversidad la entendemos como algo negativo, y no por el contrario, como un valor o algo positivo; lo que siempre nos lleva a relacionar diferencia, diversidad y grupo minoritario.

De esta forma, podemos definir la desigualdad como la traducción afectiva-valorativa de las diferencias. La desigualdad es el ámbito donde la diferencia aparece cargada de estereotipos, prejuicios, de connotaciones afectivas, de escalas de atracción y rechazo (Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española da tres acepciones al término de desigualdad: Cualidad de desigual, prominencia o depresión de un terreno o

de la superficie de un cuerpo o relación de falta de igualdad entre dos cantidades o expresiones.

Haciendo referencia a la última acepción de este término, tomando en cuenta la primera acepción y analizando la definición de desigual, para nosotros, es importante dejar claro que defendemos la igualdad de derechos y deberes de todos los niños y niñas. Por esto, consideramos que la desigualdad, en el ámbito de la educación, supone excluir o rechazar a determinados seres humanos por una serie de características, que desde nuestra mirada cruel son negativas para el desarrollo “normal” del aprendizaje del aula y del resto del alumnado. Por tanto, creemos en la igualdad educativa, definiendo ésta como la respuesta más adecuada a las características individuales de cada alumno o alumna, es decir, entendiendo por igualdad la atención individualizada a cada alumno o alumna, según éstos la demanden.

La desigualdad social se refiere a una situación en la que no todas las personas y ciudadanos de una misma sociedad, comunidad o país, tienen iguales derechos y obligaciones. Podríamos decir que la desigualdad social se encuentra en el polo opuesto a la justicia social la cual puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales (Ryan, 2006).

De este modo, nosotros enunciamos que la desigualdad educativa es aquella situación en la que no todos los alumnos y alumnas, profesores y profesoras, personal de administración y servicios, padres y madres, etc. no tienen iguales derechos y deberes, cada uno a nivel de su función.

2.2.4. En resumen...

En resumen, podríamos diferenciar los tres términos o conceptos realizando una pequeña definición aclaratoria de cada uno de ellos, las cuales encontramos en el siguiente cuadro:

Diferencia: Características individuales que permiten al ser humano ser distinto el uno del otro, permitiendo que cada uno de ellos sea único.

Diversidad: Es la consecuencia directa de la diferencia. Se dice que algo es diverso cuando reúne una serie de diferencias. Por ejemplo, la escuela es diversa porque cuenta con alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, padres y madres, etc. que son distintos entre sí y aportan sus diferencias para el enriquecimiento de la institución.

Desigualdad. La definimos en el ámbito educativo como la falta de una educación para cada alumno o alumna teniendo en cuenta su idiosincrasia, es decir, la concepción de que todo el alumnado tiene derecho a la educación y por tanto a un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual, se responda a las necesidades que cada uno demande.

Cuadro 1. Conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad.

2.3. Respuestas educativas ante una escuela siempre diversa

Una vez que hemos esclarecido los conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad, podemos adentrarnos en las diferentes corrientes pedagógicas, estrategias de gestión de la diversidad (Essomba, 2006), respuestas educativas ante la diferencia que se han ido dando en las distintas épocas de nuestra historia. Este análisis nos llevará a la línea educativa por la que nosotros apostamos, la inclusión escolar, para posteriormente justificar, mediante la revisión de literatura existente, qué tiene que hacer la dirección escolar para propiciar una educación basada en la inclusión, basada en que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación. Para este análisis vamos a reflexionar, pensar, analizar, hacer críticas... sobre estudios realizados por distintos autores (Arnáiz, 2000, 2003; Ainscow, 2001, 2005; Alegre, 2000; Arroyo González y Salvador Mata, 2003; Carbonell, 1996; Essomba, 2006; García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilà, (1999); López Melero, 2007; Sola y López, 2000; Murillo y Hernández, 2011a y b; etc.

De esta manera, desarrollaremos un recorrido por la literatura que aborda las respuestas educativas que se han dado a las diferencias por capacidad, que han sido las más patentes hasta apenas diez años; teniendo en cuenta que existe alumnado con diferencias de género⁴, cultura, etnia, raza⁵, etc. Nos centraremos en la evolución del tratamiento educativo que ha recibido y recibe el alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial por su nivel de capacidad, para llegar a la inclusión escolar que engloba de nuevo el estudio de la atención a la diversidad en general, siempre considerando que apostamos por una escuela para todos y concibiendo que todos somos diferentes, no sólo el alumnado con este tipo de necesidad. Así, nosotros creemos que no deben existir distintos tipos de diversidad sino que en este término se engloban todo tipo de diferencias.

Para ello, tenemos que recurrir a fuentes bibliográficas que nos narren la evolución histórica de la Educación Especial (después de la mitad del siglo XIX), ya que ha sido esta rama de la educación la encargada de buscar posibilidades y respuestas a las necesidades que iba presentando el alumnado por sus características individuales propias

⁴ Los estudios de género comienzan con la frase "Una no nace mujer, sino que se hace mujer." Afirmada por Simone de Beauvoir en 1949, ya que esta misma frase, inicia el movimiento feminista del siglo XX: Su reflexión ha sido un enclave importante para que se dé un nuevo ámbito de investigación en todas las ciencias, en nuestro caso, en el campo educativo. Ámbito que se encarga de estudiar la interpretación de la igualdad y la diferencia de los sexos, y que está presente en todo tipo de revistas, discursos políticos, en la educación, en el ámbito empresarial, etc.

En España, según el Instituto de la Mujer (2004) los primeros estudios sobre coeducación y sobre igualdad de género en la escuela se está dando hace 2 décadas.

⁵ Las investigaciones sobre inmigración, según el M.E.C (2003:227), comienzan en los años 80, con investigaciones que analizan, por un lado, los marcos normativos en los que se desenvuelve la inmigración y, por otro, el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo.

y si retrocedemos un poco más en el tiempo podemos estudiar brevemente que tratamiento se le daba a la diferencia, a nivel caritativo-asistencial⁶.

Por todo esto, vamos a realizar un análisis de la literatura encontrada acerca del tratamiento educativo de la diferencia, por la capacidad, en las escuelas españolas, sin profundizar en los detalles ya que nuestro propósito es demostrar que sólo la inclusión escolar atiende las diferencias de todos los alumnos y alumnas.

Para esclarecer todo el texto que presentamos en este apartado, añadimos un gráfico al final de éste que sirve de ayuda para la correcta comprensión del mismo.

2.3.1. La no aceptación de las diferencias en la educación: la negación

En los primeros momentos de la historia se atribuye la desviación de una conducta humana de la “norma” a orígenes demoníacos o divinos; se realizaba en casos que no tenían, aún, una explicación científica por parte de las ciencias que en ese momento existían (la Anatomía, la Fisiología y la Psicología). De este modo, poseer alguna debilidad, enfermedad o malformación suponía la segregación social o incluso, en algunos casos, la eliminación física (infanticidio⁷) (Illán y Arnáiz, 1996). Estas prácticas se afianzan dándose lo que llamaban modelos demonológicos. La Iglesia comienza a luchar para que se abandonen las prácticas de infanticidio y comienza a crear asilos que daban una respuesta asistencial y una protección elemental (Jiménez y Vilà, 1999). Poco a poco la Iglesia va perdiendo poder y a su vez da un cambio importante a nivel científico, se pasa del oscurantismo psiquiátrico, de pensar que el origen de la anomalía está en lo demoníaco, al naturalismo psiquiátrico, por el cual se piensa que el origen de toda debilidad, enfermedad o déficit está en los procesos físico biológicos del cuerpo y no fuera de éste (Illán y Arnáiz, 1996).

De esta forma, en esta época que se describe ut supra, se practica lo que llamamos negación, es decir, se niega, impide o no se le da la posibilidad al alumno o alumna, con diferencias visibles, de acceder a la educación, en todo caso, se le ofrece ayuda asistencial de carácter caritativo.

⁶ “Para hablar de la historia de la Educación Especial propiamente dicha nos tenemos que situar a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ya que con anterioridad la atención recibida por estas personas no es, salvo en algunas excepciones, de naturaleza educativa sino de simple eliminación física, primero, o caritativo-asistencial, después. Sin embargo, evidentemente, personas diferentes y vistas con preocupación por el resto de la sociedad han existido a lo largo de toda la historia de la humanidad y en todas las culturas, y, por ello, lógicamente, se han desarrollado desde períodos históricos muy lejanos determinadas y diferenciadas actitudes y formas de tratamiento en relación a dichas personas”.

⁷ Esta eliminación física llega con el infanticidio, práctica propiciada por Plutarco (48-122 d.J.C.) que consistía en despeñar a los niños por un monte, llegando, en el caso de Roma, a practicarla con inválidos de guerra y ancianos.

2.3.2. La segregación basada en el valor negativo de las diferencias^{8 9}

Numerosos acontecimientos nos han llevado a la educación segregatoria. Las primeras aportaciones médicas para la atención a personas con discapacidad al ámbito educativo (Itard¹⁰, Seguín¹¹, etc.), el nacimiento de la Educación Especial (S. XIX), la obligatoriedad de la enseñanza (S. XX), las aportaciones del campo de la psicología cuando se crea la primera prueba de inteligencia (1905), etc.; todos ellos suponen el enclave fundamental a partir del cual se inicia “*la práctica de la segregación creando la subcultura de la Educación Especial*” (Porras, 1998). De esta forma, se crea lo que llamamos un sistema educativo dual donde existe una escuela ordinaria y una escuela de educación especial, distinguiendo entre alumnado “normal” y “anormal”.

Si recurrimos a alguna definición que nos aporten los documentos que estamos analizando encontramos que García Pastor (2003:11), considera que “*La segregación es la conclusión de un proceso de exclusión social.*”

Este periodo de segregación se caracteriza, por tanto, por la incorporación de las personas con algún déficit a colegios específicos con un modelo educativo caritativo-asistencial. De esta manera, se reconoce el derecho a la educación de todos, pero en situaciones separadas al modelo común (López Melero, 2004).

A partir de los datos que nos aporta la literatura consultada, nosotros consideramos que la segregación es una corriente anti-pedagógica que entiende la diferencia como déficit y no como valor, apostando así por la separación del alumnado según sus características, de forma que se dé un doble sistema educativo donde exista un currículum para aquellos alumnos que tengan las características personales establecidas por la mayoría, lo que consideramos como “normal”, y cumplan los criterios de la cultura

⁸ Cuando hablamos de diferencia en este apartado, nos estamos refiriendo a diferencias notablemente significativas o visibles; ya que nosotros pensamos que todos somos diferentes, aunque algunas diferencias, según los conceptos antiguos, no sean influyentes en la realidad educativa.

⁹ Este punto se desarrolla, basándonos en palabras García Pastor, 1993; Illan y Arnáiz, 1996; Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Arnáiz, P (2000); Sola, T. y López, N.; Alegre, O.M (2000); Arnáiz, P (2003); Arroyo González y Salvador Mata, (2003); Essomba, M.A (2006); López Melero, (2007); etc.

¹⁰ Destaca Itard porque es considerado uno de los padres de la Educación Especial por su experiencia educativa realizada con el niño de L’Aveyron (recogido en un bosque cuando aparentaba 10 o 12 años) que supone para él el reconocimiento social y pedagógico.

Mediante esta experiencia, Itard, consigue la desvinculación con un modelo de intervención médico-patológico para conseguir la abertura de un nuevo modelo: el modelo médico-pedagógico. De este modo, certifica la posibilidad de aprendizaje de una persona “idiotas”, marca los principios de la educación sensorial y aporta un método de trabajo que se basaba en la experiencia y en el análisis individual de la persona a educar. A pesar de esto, realizó muchas prácticas posteriormente que dieron resultados negativos.

¹¹ Destaca Seguín (1812-1880), el cual con sus trabajos intenta contribuir en la creación de la pedagogía dedicada o focalizada en personas “Idiotas” y con “retraso mental”. Este médico francés, obtuvo su reconocimiento por la creación del método fisiológico. Hemos de decir, también, que **Seguín** es otro de los autores considerados como padres de la Educación Especial. Éste fue de los primeros que en sus obras hizo referencia a la posibilidad de educar a niños con problemas en ámbito general.

oficial (currículum ordinario); y por otro lado, un currículum para aquellos alumnos y alumnas que no posean las características de la mayoría del alumnado y/o no cumplan los criterios de la cultura oficial (currículum especial). Es decir, desde la segregación la diferencia produce etiquetaje y marginación del alumnado.

2.3.3. Una nueva mirada a las diferencias: La integración escolar

2.3.3.1. Ideas previas sobre la integración

En los años 60 comienza a darse un cambio en el ámbito de la Educación Especial, rama de la educación que se encargaba de realizar el tratamiento educativo de los alumnos y alumnas “diferentes”, aunque también es cierto que más que estudiar las carencias de la educación segregadora se buscaban soluciones técnicas para que no se dieran éstas. Sin embargo, en el ámbito social se empiezan a realizar críticas hacia la marginación, la segregación, las desigualdades, etc. lo que supone tomar conciencia de que el gran debate de la educación ante las diferencias, es un debate mayor ya que se hace extensible a lo que va a pasar con la sociedad (García Pastor, 1993). Este proceso de críticas da lugar a un nuevo enfoque educativo para las personas con diferencias visibles, un enfoque basado en el principio de la integración educativa. Todo esto es debido, a que los sistemas educativos están muy ligados al contexto social-cultural y político en el cual se encuentran insertos. De esta forma, es esto lo que produce que los países cojan unos de otros los modelos educativos, siendo en este caso, el modelo educativo integrador (Jiménez y Vilà, 1999).

2.3.3.2. Los principios de la integración educativa

Por todo lo anterior, vamos a profundizar en este modelo de integración educativa el cual, como ya sabemos, se basa en algunos principios fundamentales, los cuales para la mayoría de los autores son tres. Sin embargo, vemos como en un análisis más profundo aparecen cuatro: el principio de normalización, el principio de sectorización, el principio de integración y el principio de individualización (Fernández Gálvez, 1999 y Jiménez y Vilà, 1999).

- **Principio de normalización**¹²: la normalización es un movimiento social-educativo que tiene como propósito la mejora de la calidad de vida de las

¹² El principio de normalización, debemos decir que se origina en Escandinavia y empiezan a ser conocidos los nombres de BanK-Mikkelsen, Grunewald y Nirje, que son los primeros autores en hablar de dicho principio. Éste fue concebido por ellos como un principio, principalmente, humanitario; lo que significa luchar porque todos los deficientes tengan los mismos derechos (Dueñas, 1991, p. 29).

Vemos como en España, el principio de normalización se introduce con la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI. BOE, 30/04/82, Art. 26), ya que ésta pone de manifiesto la importancia de la integración total del minusválido. Así, se sumerge en la legislación educativa en el año 1985 con el Real Decreto de 6/3/85 de Ordenación de la Educación Especial. Esto supone, la introducción del principio de normalización en el Sistema Educativo Español, lo que responde a un gran avance legislativo y una apuesta fuerte por construir una escuela común.

personas que hasta el momento se han considerado “diferentes”, bien sea por su cultura, raza, etnia, capacidad, o características personales; no buscando que éstos lleguen a ser “normales” (normal como promedio) sino conociendo sus características individuales y sus necesidades para poder dar una respuesta adecuada a sus demandas educativas y sociales. Toma en cuenta por primera vez las diferencias de cualquier carácter (Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Illán y Arnáiz, 1996; y Toledo González, 1981 cit. por Illán y Arnáiz, 1996).

- **Principio de Sectorización.** La *"sectorización significa, pues descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren"* (Van Steenlandt, 1991, cit. por Barraza Macías, 2002); en ese sentido se debe dar la desintitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela ordinaria y ofrecer en el interior de la misma la atención educativa a personas con todo tipo de “diferencias”.
- **Principio de integración.** Se entiende como un proceso mediante el cual se pretende unificar la educación obligatoria y la especial con la intención de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, según sus características personales (Solá y López, 2000, p. 18).
- **Principio de individualización:** hace referencia a que todos los profesionales que intervengan en la educación de un niño o niña deben conocer sus características y necesidades para darle una respuesta educativa adaptada a este mismo, apoyándolo con los recursos y materiales que sean necesarios. Según la FEAPS¹³, el principio de individualización consiste en *“respetar a cada persona, sus necesidades, su propio ritmo, su opinión..., y teniendo en cuenta que ningún método ni organización debe estar por encima de las personas, sino que con cada persona ha de construirse el método que se ajuste a sus necesidades y condiciones.”*

2.3.2.3. Definición del concepto de integración escolar. Tipos

El concepto de integración escolar ha sido definido por gran cantidad de autores (Birch, 1974; N.A.R.C., 1979; García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Essomba, 2006; etc.), además éstos han intentado explicar los contenidos y las teorías que lleva implícito éste. Podríamos decir que las definiciones de este concepto van a depender de los diversos contextos socio-geográficos, de los objetivos que se persigan y de las perspectivas que persigan los autores (Jiménez y Vilà, 1999).

¹³ El movimiento FEAPS es un movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad intelectual. Está articulado en Federaciones, una por cada comunidad autónoma, y su misión es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias.

Debemos aclarar que, el concepto de integración educativa que aparece, se centra en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales¹⁴, no en la totalidad de este mismo, ya que este concepto aparece de forma fuerte en el contexto de la Educación, y más concretamente, de la Educación Especial.

La integración escolar y ligado a éste el concepto el “mainstreaming¹⁵”, hace referencia a la unificación de la educación ordinaria y la especial (Birch, 1974 citado por Illán y Arnáiz, 1996, p. 29), apostando por un fuerte enlace entre ambas (Arnáiz, 2003) ofreciendo los servicios educativos necesarios para responder a las necesidades de los alumnos/as (NARC, 1977)¹⁶ dentro de una cultura y comunidad (Ortíz, 1983), mediante un proceso dinámico y cambiante donde la heterogenidad sea una característica importante (Jiménez y Vilà, 1999, p. 124).

Por tanto, coincidimos con Illán y Arnáiz (1996, p. 30) en la idea de que se observan en todas ellas una serie de elementos que son comunes: la integración escolar es un proceso que reúne a los alumnos, con o sin necesidades especiales, en un mismo contexto educativo; se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas; y las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno y de los niveles de integración¹⁷.

¹⁴ Este concepto se afianza en el año 1978, cuando se realiza en Inglaterra el Informe Warnock. En este momento, Warnock manifiesta que está en desacuerdo con que, aproximadamente, el 18% del alumnado de su país no sea atendido en la escuela adecuadamente (Jiménez y Vilà, 1999).

¹⁵ Según Milbauer (1978) cit. por Dueñas Buey (1991:70), el mainstreaming es una creencia que conlleva un determinado proceso de localización educativa para niños retrasados, en la convicción de que cada niño debería educarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, y en el cual sus necesidades educativas puedan ser satisfechas.

Este concepto tiene un significado similar al concepto de integración escolar. La distinción más clara entre ellos, según Dueñas (1991) es la que realiza Fredericks et. Al (1978) ya que afirma que en una situación de integración el alumno recibe en primer lugar una educación especializada y continua, durante varios periodos del día fuera del aula normal, mientras que en una situación del <<Mainstreaming>> el niño excepcional se ha mantenido siempre en el aula normal, y aquí es donde se le ofrece la enseñanza especial que necesita.

Según Arnáiz (2003:54), este concepto fue designado en los años 50 para designar la progresiva inclusión del niño con problemas en la escuela ordinaria. Pero evoluciona y en 1971 pasa a definir un sistema teórico de integración escolar. Su implementación en la práctica es muy compleja, incluye diversas fases de desarrollo, cada una de las cuales precisa de una infraestructura particular y conlleva a su vez un gran número de conceptos y términos interrelacionados. En esta situación, el referente del alumno es el aula ordinaria, pero recibe educación especializada fuera del aula que está consignada en un Programa de Desarrollo Individual.

¹⁶ La National Association for Retarded Citizens (NARC), es una asociación de la más importantes del mundo, dedicada a las personas con discapacidad intelectual o problemas en el desarrollo. Esta asociación, proporciona una serie de apoyos y servicios a las familias de las personas con estos hándicaps e intenta mejorar cada día los apoyos y servicios que ofrecen, también, a estas personas con discapacidad mental o problemas en el desarrollo.

¹⁷ En el Informe Warnock se distinguen tres formas principales de integración Buey Dueñas (1991) y Jiménez y Vilà (1999): la física, la social y la funcional. Cada una de ellas se trata de un nivel de integración, en un continuo de menos a más estaría comenzando la física y terminando por la funcional. De esta manera, podemos ver como los centros tenían la oportunidad de llevar a cabo diferentes niveles de integración

Por tanto, nosotros definimos integración escolar como un proceso dinámico y procesual; diverso y contextualizado (Illán y Arnáiz, 1996), que consiste en la apuesta por una escuela donde se atienda al alumnado con necesidades educativas especiales¹⁸, a través de diferentes modelos de metodología, organización y evaluación educativa; consiguiendo así la mejora de la Educación Especial pero no la mejora de la Educación General (López Melero, 1997b).

2.3.2.4. Limitaciones de la integración escolar

Jiménez y Vilà (1999:143) nos ofrecen una serie de limitaciones y objetivos inalcanzados por la integración escolar. Entre ellas destacamos las actitudes negativas de los maestros/as ante las diferencias, la llegada tardía de la integración escolar en España, la no existencia de una legislación que apoye los principios de la integración escolar, la poca autonomía de los centros, pero sobre todo el foco de la misma exclusivamente en el alumnado con necesidades educativas especiales.

educativa. En nuestra opinión, consideramos que aún hoy, el nivel de integración que se da en nuestras escuelas es el físico y, en todo caso, el social.

Relacionando esta aclaración con la anterior, hemos de decir que el concepto de n.e.e. aparece por primera vez en 1978 con el Informe Warnock. En este Informe lo que se aporta es que la autora del mismo, considera que en su país no se da una respuesta educativa adecuada al 18% del alumnado que se encuentra en las aulas. De esta forma, también constata que *“las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares. Así, apuesta por el hecho que aquello que es importante no es la descripción de la deficiencia (origen, grado, tipo) sino la respuesta que la escuela tiene que dar, aparece el concepto de Necesidades Educativas Especiales”* (Jiménez y Vilà, 1999, p. 129).

¹⁸ Este concepto aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978), para dirigirse a los alumnos anteriormente etiquetados como deficientes (Arnáiz, 2003).

En él se recoge como necesidad educativa especial aquella que requiere (Córdoba, 2003, p. 168):

1. La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.
2. La dotación de un currículo especial o modificado.
3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Sola Martínez (2007, p. 91) nos aporta una serie de características implícitas al concepto de necesidades educativas especiales que pueden ser interesantes para poder comprenderlo.

- Es un término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder a las necesidades de un alumno a lo largo de su escolaridad.
- Las necesidades educativas de un alumno tienen carácter relativo e interactivo, pues depende tanto de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.
- Las necesidades educativas especiales se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos alumnos pueden necesitar en el logro de sus objetivos educativos.
- La educación especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados, sino como una posibilidad abierta a cualquier alumno que en un momento determinado, de manera más o menos permanente precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa ordinaria.
- Las necesidades educativas especiales es una expresión que hace referencia a una situación que afecta a cualquier alumno sin prejuzgar de antemano su capacidad para aprender.

De este modo, destacamos las actitudes del profesorado y el hecho de que sea una educación que da respuesta sólo al alumnado con necesidades educativas especiales y no a todo el alumnado. Por tanto, la integración escolar no ha sido un tratamiento educativo a la diferencia no eficaz sino sólo tendríamos que haber promovido, con distintos métodos, el cambio de actitudes del profesorado y dirigido nuestra respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas. De este modo, y por estos motivos aparece la inclusión escolar, movimiento o corriente que estudiaremos en el apartado siguiente.

2.3.4. Una respuesta educativa para todo el alumnado: La inclusión escolar

2.3.4.1. Ideas previas sobre la inclusión escolar

Como ya hemos comentado ut supra, la integración escolar tuvo una serie de limitaciones que dieron lugar a lo que hoy llamamos inclusión escolar. No debemos confundir los procesos de integración escolar con los procesos inclusivos, ya que aunque fueran los primeros los provocadores de los segundo, es precisamente por el incumplimiento de las promesas integradoras por lo que aparece la inclusión escolar (López Melero, 2004).

De esta manera, la integración escolar ha supuesto un gran paso en el ámbito de la Educación Especial, pero no ha supuesto un avance en la educación general, ya que su respuesta educativa se dirigía exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

Con la inclusión escolar, se hace hincapié en el valor positivo de la diferencia, considerando que contribuyen al desarrollo del ser humano y en la confluencia de éstas se da la nutrición mutua entre alumnos y alumnas. De esta forma, necesitamos un modelo educativo que tenga como principios el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humano; lo que supone hablar de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de democracia, de convivencia y de humanización (López Melero, 2004).

Por tanto, nosotros vamos a defender la inclusión escolar como la forma más adecuada de entender la educación, no la educación especial, sino la educación en general; como una forma de concebir, vivir y practicar la educación, apostando firmemente porque todo el alumnado tiene derecho a la educación, sean cuales sean sus características individuales o idiosincrasia, ya que en éstas está el desarrollo de todos los alumnos y alumnas y el de la propia escuela. Tenemos la certeza que “otro tipo de educación es posible”.

2.3.4.2. Definición del concepto de inclusión escolar

Entre los años 80 y 90, a pesar de la puesta en marcha de la integración, empiezan a darse algunos movimientos de padres, profesionales e incluso del alumnado con discapacidad comienzan a reclamar una educación para todos donde desaparezca la idea de Educación Especial. De esta forma, aparece en Estados Unidos el movimiento denominado “Regular Education Initiative” (REI), cuyo objetivo era la inclusión de todos los niños en la escuela ordinaria. Los trabajos de sus principales precursores Stainback (1989), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la educación especial. Aparece así, la defensa de un único sistema para todos (Arnáiz, 2003; y Sola, 2007).

De esta forma, es, a finales de los 80 y principios de los 90, cuando aparece el movimiento de la inclusión. Según Arnáiz (2003, p. 136), sus principales voces se encuentran en Fulcher (1989), Slee (1991) en Australia; Barton (1988), Booth (1988) y Tomlinson (1982) en Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989); Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en Norte América. En España, aunque más tarde, cabe destacar a Arnáiz (1996, 1997a), García Pastor (1993) y Ortiz (1996). Nosotros consideramos que hay que añadir a las voces españolas a autores como López Melero (2004), Illán Romeu (1996), Parrilla, (2005), etc. y a voces inglesas a Ainscow (2001).

El impacto de estos nuevos movimientos que quieren ir más allá de la integración escolar apostando por la inclusión escolar, también se hace visible en distintos documentos que reflejan la posición de los organismos internacionales con solvencia y tradición en el campo educativo. Entre ellas, cabe destacar la Convención de los Derechos del Niño, celebrada en Nueva York en 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994; y la llevada a cabo en Dakar en el año 2000 llamada Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Jiménez y Vilà, 1999; Arnáiz, 2003; y Sola, 2007). De entre ellas destacamos, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se expone una serie de conclusiones para promover políticas que favorezcan una escuela para todos y una respuesta adecuada a todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales. Con esta conferencia, el concepto de inclusión se asume plenamente.

A lo largo de la literatura existente encontramos multitud de definiciones sobre inclusión escolar, aquí exponemos la selección de aquellas que nos han parecido más relevantes y destacamos las ideas que apoyan nuestra perspectiva, para finalmente proponer nuestra propia definición de la inclusión escolar.

Según Pearpoint y Forest (1999) en el prólogo de Stainback y Stainback (1999, p.16), la inclusión significa “*acoger a todos –todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades*”. De esta forma, estos autores proponen erradicar la segregación y dar la posibilidad a todos los alumnos y alumnas de cumplir su derecho a la educación.

La inclusión escolar se define como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos (Murillo y Hernández, 2011a, p. 17). Es cierto, que hoy todavía en muchos países se relaciona la inclusión con alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, cada vez más se asume la diversidad entre todo el alumnado (Ainscow, 2007) y se rechazan políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Parrilla y Susinos, 2004, p. 196) . Así, se defiende una filosofía basada en una educación eficaz para todos (Arnáiz, 2002) tomando una postura educativa que se sitúa más allá de la integración escolar ya que conlleva, como hemos dicho, una respuesta a todo el alumnado (Jiménez y Vilà, 1999. p. 171).

De esta forma, la inclusión escolar es un ideal de educación que cada día se hace más patente en nuestras escuelas, ésta evoluciona a paso agigantado y considera que la escuela debe estar preparada no sólo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales sino que, tiene que estar preparada para atender a las diferencias de todo el alumnado que está en el centro, porque siempre debemos tener presentes que todos somos diferentes y en nuestras diferencias está el aprendizaje y el desarrollo (Jiménez y Vilà, 1999; Torres, 1999; Ainscow, 2001; Pujolàs, 2001; Arnáiz, 2002;; Pérez de Lara, 2008; Parrilla, 2005, 2007).

Estamos hablando de una nueva escuela, preocupada por la educación de todos sus alumnos y alumnas, por su desarrollo de acuerdo a sus características personales y las de su entorno, una escuela abierta a la diversidad y que sea fruto del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa que interviene y trabaja en ella (Pujolàs, 2001).

Como dice Murillo y Hernández (2011a), desde sus orígenes hasta la actualidad el concepto de inclusión escolar o educación inclusiva ha sufrido grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento fue asociado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa ya que equilibraba en la misma posición el término inclusión al término integración. Sin embargo, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

Asimismo, defendemos las escuelas inclusivas por las 10 razones¹⁹ que expone el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) para apoyar esta idea de educación (Jiménez y Vilà, 1999, p. 175), de la cuales resaltamos la importancia del derecho de todos los niños y niñas a una educación juntos, de calidad y que vaya hacia sendas de inclusión social.

De esta manera, la UNESCO (2001) cit. por Ainscow (2005) dice que las escuelas inclusivas son una manera de responder a la diversidad de todos los estudiantes. Pero debemos tener presente, como profesionales e investigadores de la educación, que no sólo nuestros alumnos son diferentes, todos somos diferentes y por tanto todos necesitamos una respuesta adecuada a nuestras demandas. Así, debemos velar porque la escuela sea de todos y todas, y nuestras diferencias contribuyan a nuestro desarrollo personal. Para ello, necesitamos un sistema educativo que dé respuesta a estas características, que de respuesta a la diversidad de nuestro alumnado (Sapon-Chevin, 1996 cit. por Sola Martínez, 2007, p.89).

Por otra parte, pensamos como Ortiz González y Lobato Quesada (2003), que el concepto de escuela inclusiva tiene repercusiones positivas en tres ámbitos: mejora la concepción de las diferencias individuales, mejora la calidad de la enseñanza, y mejora el desarrollo social del alumnado.

Por todo esto, nosotros defendemos la inclusión escolar porque entiende la atención a la diversidad como la respuesta a las necesidades de todo el alumnado y concibe la diferencia dándole un valor positivo, considerando que éstas dan lugar al desarrollo y enriquecimiento de cada uno de los que forman la comunidad educativa.

¹⁹ A. *Derechos Humanos:*

1. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender juntos.
2. Los niños y niñas no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. Los niños y niñas no necesitan que se le proteja de sus compañeros.
4. No existen razones legítimas para separar a los niños y niñas de una educación común. Los niños y niñas deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto suponen para cada uno.

B. *Una educación de calidad:*

5. La investigación demuestra que el alumnado mejora, académica y socialmente, en entornos integrados.
6. No existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela integrada.
7. Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.

C. *Una mejora del sentido social:*

8. La segregación enseña al alumnado a ser temeroso, ignorante y a tener prejuicios de clase.
9. Todos los niños y niñas necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
10. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos y amigas, respeto y comprensión.

2.2.3.3. Principios de la inclusión escolar

Para hacer que una escuela mejore hacia la inclusión escolar y olvide el carácter segregacionista o integracionista que hasta ahora se había dado con los alumnos visiblemente diferentes, debemos saber que la inclusión escolar, al igual que la integración escolar, se sustenta en una serie de principios que van a servir de pilares en la construcción de una escuela inclusiva donde todo el alumnado tendrá cabida.

Estos principios son enunciados por Stainback y Stainback (1990) cit. por Jiménez y Vilá (1999, pp. 172-173), entre ellos encontramos el establecimiento de una filosofía basada en el principio democrático e igualitario, seguir el principio de las proporciones naturales, incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones, desarrollar redes de apoyo, integrar a toda la comunidad educativa, adaptar el currículum a las necesidades y mantener la flexibilidad en las estrategias y planificación curricular.

Todos estos principios los englobamos en cuatro que consideramos que llevan consigo la filosofía de inclusión escolar que defendemos. Por esto, proponemos que los principios fundamentales de la inclusión escolar, después de la revisión de su definición y de los principios propuestos, sean:

- **Principio de igualdad:** todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.
- **Principio de accesibilidad:** Todos los niños deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela, y ésta debe estar preparada para ello.
- **Principio de individualidad:** Todos los niños y niñas son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza ya que les hace ser único y esto contribuye a que la escuela sea diversa y esa diversidad produce el más eficaz desarrollo de todos.
- **Principio democrático:** La inclusión escolar es un deber, no debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos los niños y niñas.

2.2.3.4. Estrategias para que la escuela inclusiva sea una realidad

Así, a lo largo de la literatura encontramos diversos autores que nos muestran diferentes estrategias a la hora de atender a la diversidad mediante la inclusión escolar (Jiménez y Vilá, 1999; López Melero, 2004; Ainscow, 2005, 2009a; Sola, 2007; Essomba, 2006; Murillo y Hernández, 2011a; Parrilla, 2003; etc.)

Entre estas estrategias coinciden en resaltar que los elementos del aula deben interactuar en el proceso educativa (Sola, 2007), es necesario crear una cultura de colaboración (Ainscow, 2009a y b, 2005, 2001; Ryan, 2006; Parrilla, 2003); contribuir por igual (Jiménez y Vilá, 1999); considerar que los objetivos van más allá de conseguir

conocimientos académicos; concepción de un nuevo currículum; el apoyo y los recursos necesarios; concebir la diversidad como fuente de aprendizaje y conocimientos; promover el trabajo cooperativo y colaborativo entre el alumnado (López Melero, 2004); evaluar al alumnado por el proceso de trabajo y su esfuerzo, dar importancia a las actitudes y valores que se dan en el aula y observar el currículum oculto. Ainscow (2001), añade la importancia de potenciar un lenguaje común entre el profesorado, la concepción de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje, la optimización de recursos y la observación de las barreras.

En definitiva, nosotros consideramos que la principal estrategia para promover la inclusión en la escuela está en la colaboración entre todos, para cual tiene que existir una creencia y apuesta por principios democráticos e igualitarios que sea común en toda la comunidad apoyados por una optimización de los recursos adecuada y la continua tarea de promoción de nuevas prácticas que de respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

2.2.3.5. Ventajas de la escuela inclusiva

Pensamos que la escuela inclusiva tiene multitud de ventajas que contribuyen a la consecución de una educación de calidad para todo el alumnado. La inclusión escolar conlleva concebir la educación de una determinada manera, concebirla como que todos tenemos derecho a ella y por tanto, no estamos haciendo ningún favor a ningún alumno, sólo cumplimos nuestro deber: enseñar a todos sin realizar exclusiones.

De esta forma, Stainback y Stainback (1999, p. 24-25) nos exponen una serie de ventajas que consideramos que son de gran relevancia, para justificar por qué defendemos que la escuela inclusiva es la mejor forma de entender la educación y conseguir así, una verdadera educación en la diversidad. Así, creemos como estos autores que las escuelas inclusivas atienden las necesidades de todo el alumnado concibiendo que todos estén dentro del aula ordinaria de tal forma que todos los recursos son utilizados en la misma proporcionando además apoyos sociales y docentes al alumnado.

En definitiva, nosotros creemos que la inclusión escolar puede ser el enclave para construir una adecuada educación en la diversidad, una educación que define Jiménez y Vilà (1999, p. 199) como *“un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”*.

De tal forma que consigamos dar una educación equitativa y de calidad, garantizando el acceso y la plena participación y el aprendizaje de todos/as los alumnos y alumnas (Murillo y Hernández, 2011, p. 17).

2.2.5. En resumen...

Finalmente, hemos visto con este bloque que la evolución del tratamiento educativo de la diversidad ha sido positiva a lo largo de la historia. En un primer momento (Antigüedad clásica, Edad Media y Renacimiento) nos encontramos con la negación, que rechaza el déficit lo que lleva a la práctica del infanticidio (matar a personas con malformaciones, con enfermedades mentales, etc.). De esta práctica, pasamos a una sociedad segregacionista, en la cual, se comienza por dar una atención caritativo-asistencial a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad para llegar, con la llegada de la obligatoriedad de la enseñanza, a prestar una atención educativa, siempre en un sistema educativo paralelo. A finales de los 60 y comienzos de los 70, se empieza hablar del principio de normalización que va a dar lugar otra forma de tratar las diferencias: la integración escolar. La integración escolar se basa en el principio de normalización, sectorización, integración e individualización; a su vez aparece el concepto de necesidades educativas especiales que supone que la integración escolar persiga la integración del alumnado con n.e.e. en los centros ordinarios y se responda a sus necesidades. Este posicionamiento ante la educación de los “diferentes” sólo presta atención al alumnado con n.e.e. por lo que aparece la inclusión escolar, que es una forma de entender la educación general, con la cual se concibe que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, por lo tanto la escuela debe atender a las necesidades educativas de todo el alumnado. A continuación, exponemos una figura resumen de las diferentes respuestas ante la diversidad.

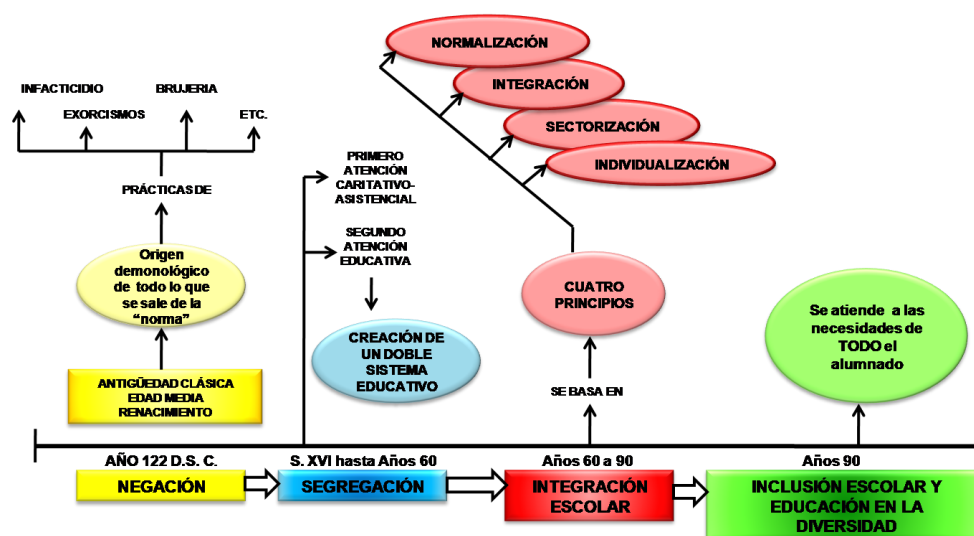


Figura 2: Mapa conceptual respuestas ante la diversidad del alumnado.

2.4. Las “comunidades de aprendizaje” como respuesta a la diversidad

La atención a la diversidad en la escuela ha sido un reto en los últimos treinta años. Múltiples investigadores han dedicado su carrera profesional buscando actuaciones educativas, actuaciones que posibiliten la inclusión con éxito de las personas en los ámbitos sociales y laborales.

Si miramos hacia nuestro alrededor podemos observar cada día que pasa que las transformaciones, a todos los niveles, son una realidad de nuestra sociedad y, concretamente, de nuestro país (Soler-Gallart, 2000). Todas ellas no afectan a todas las personas por igual y nos encontramos junto a éstas fuertes procesos de exclusión social tales como el aumento de número de personas que no tienen trabajo y difícilmente lo van a llegar a tener por la situación marginal en que están viviendo, otras que no tienen la formación suficientes para llegar a tener nunca un trabajo con un mínimo de estabilidad, capas o grupos sociales donde el fracaso escolar o el abandono antes de alcanzar el título básico es generalizado, minorías étnicas o culturales en situación de marginación... Además nos encontramos con un aumento de las situaciones conflictivas, tanto en el ámbito social como escolar.

No obstante, en esta sociedad inmersa en multitud de cambios si “echamos” una mirada a la escuela parece no haber cambiado demasiado. Dada esta situación se hacen presente problemas importantes que preocupan hasta nuestros líderes políticos como son el fracaso escolar y la convivencia en nuestros centros. Hasta hoy se han utilizado medidas segregadoras tales como sacarles del aula para compensar sus deficiencias, formar grupos flexibles o elaborar adaptaciones curriculares eliminando contenidos complejos y necesarios, con lo cual nos encontramos ante una renuncia clara de intentar conseguir que todo nuestro alumnado alcance los objetivos o desarrolle las competencias necesarias para su etapa.

Es paradójico que constantemente se comprueba que este tipo de medidas no conlleva una mejora de la situación de nuestras escuelas sino que, sin embargo, se agrava. Por tanto, podemos decir que la escuela es importante en los procesos de inclusión social y cultural, es un instrumento clave donde se trabaja con conocimientos, con información, se aplica, se razona, se procesa... Por tanto, la escuela tiene que cambiar para dar respuesta a las necesidades de todo nuestro alumnado.

La idea, como expone Flecha y Larena (2008, p. 21), no es que en educación vayamos a probar de una práctica a otra para ver qué resultados se obtienen, ni aplicar acciones de las que ya se sabe que no funcionan.

De esta forma, estos mismos autores apuestan por paliar estas tendencias recurriendo a aquellos planteamientos y proyectos que tengan como base las aportaciones reconocidas internacionalmente por la comunidad científica. Para ello, consideramos que

tenemos que investigar y mostrar qué buenas prácticas se están desarrollando para que éstas se expandan y puedan ser útiles no sólo a una escuela sino a todas las escuelas, adaptando las mismas, a la idiosincrasia de cada una de ellas.

Como dice Parrilla y otros (2010, p. 274)) es fundamental promover *una educación inclusiva que tiene que salir de la escuela, del espacio escolar para llegar al espacio educativo local. Por eso, el desarrollo de la educación inclusiva compete también a las administraciones escolares, municipios, a los movimientos sociales y ciudadanos, a asociaciones y empresas que no pueden trabajar de forma aislada y desconectadamente en la consecución de la misma.*

El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje va en esta línea, ya que recoge de las diferentes perspectivas teóricas (educación, sociología y psicología) (Coll, 2004) y las prácticas educativas inclusivas, de reconocido prestigio, que están dando mejores resultados desde la conexión de un aumento de aprendizaje con una mejora de la convivencia. Se crea con el objetivo de superar las desigualdades y exclusión sociocultural, y favorecer la inclusión de todos los niños y niñas en la sociedad de la información (Ortega y Puigdemívol, 2004). Para ello, se ha observado previamente qué actuaciones y qué teorías, a escala mundial, están logrando el éxito escolar y la convivencia para todas y todos, para llevarlas a la práctica en cada comunidad de aprendizaje concreta (Flecha y Larena, 2008, p. 22).

2.4.1. El nacimiento de las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje tienen como raíces las teorías y prácticas inclusoras, igualitarias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico, la competencia y la solidaridad. En el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades²⁰, de la Universidad de Barcelona, empezaron en los años ochenta a desarrollar estas concepciones, que en un primer momento se desarrollaron en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas y, especialmente, en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona). Allí comprobaron día a día cómo un ambiente de diálogo hacía posible una gran motivación, así como el reconocimiento de la inteligencia cultural (Flecha, 1997) de la que disponen todas las personas adultas, que el discurso escolar consideraba como familiares desmotivados y desinformados. Al mismo tiempo, iban viendo cómo esas concepciones permitían superar algunos de los problemas que frecuentan los centros de zonas de coyuntura similar, como son el fracaso escolar y la conflictividad, que afectan a personas en situaciones vulnerables, por ejemplo, grupos de bajo ingreso, minorías étnicas e inmigrantes (Racionero y Serradell, 2005, p. 31).

²⁰ En adelante CREA.

A su vez, en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, los investigadores del centro de Barcelona comprobaron que se estaban desarrollando algunas experiencias similares, en las cuales se estaban dando resultados de éxito y se estaba demostrando así su validez en el sistema escolar. Entre estas experiencias se destacan el School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) de la Yale University (Comer, 1996, 1999), Success for All (Éxito para Todos), de la Johns Hopkins University (Slavin, 1996a, 1996b, 1998) y Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas), de la Stanford University (Levin, 1987, 1993, 1995) (Flecha y Larena, 2008, p. 37).

Las comunidades de aprendizaje, según estos autores, comparten una serie de principios (Díez y Flecha, 2010) que aunque no son llevados a la práctica de igual forma, todos estos proyectos los defienden: todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato (nivel mínimo que la Unión Europea considera como éxito escolar; Comisión Europea, 2000), así como a no poder acceder a un lugar de trabajo digno. Su objetivo es generar una práctica educativa transformadora, para así acercar la práctica a los ideales de la escuela soñada.

2.4.2. ¿Qué es una “comunidad de aprendizaje”?

Partiendo de los antecedentes y las experiencias previas que han existido anteriormente similares a este proyecto y conociendo las características de las mismas, nos disponemos a describir en pocas palabras en qué consiste el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, del cual en estos momentos se parafrasea tanto en las escuelas y ámbitos educativos tales como la universidad.

Las Comunidades de Aprendizaje pretenden *“alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje. Se trata de que el alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutan de situaciones de privilegio económico o social”* (Flecha, Padrós, Puigdemívol, 2003, p.3). Por esta razón, el proyecto va dirigido especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión.

En este contexto, resulta fundamental que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin verse limitado por las condiciones externas, para esto es necesario que se maximice el tiempo dedicado a actividades formativas. Uno de los criterios más significativos en este sentido es el de no sacar de clase a los alumnos y las alumnas rezagadas o que necesiten algún tipo de refuerzo, ya que esto haría incrementar más y más este retraso respecto a sus compañeras y compañeros. Al contrario, se ubican en el aula todos los recursos necesarios: se

coordinan varios profesores y profesoras en la misma aula, se introduce voluntariado, se cambian las agrupaciones del alumnado para optimizar al máximo los aprendizajes y se apuran todas las posibilidades organizativas para ubicar en el aula regular los recursos que se consideren convenientes, muy en consonancia con el actual movimiento por la escuela inclusiva (Ortega y Puigdemívol, 2004), como una clara apuesta por el determinante papel que juega la comunidad en la lucha contra la exclusión social y educativa.

Las actividades de formación complementarias, como las clases de idioma a los niños y niñas inmigrantes recién llegados o algunas clases de refuerzo, se realizarán fuera del horario lectivo, al mediodía o por la tarde (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Se trata de organizar de la mejor manera posible, y no de forma estanca, el tiempo dedicado al aprendizaje y de que el clima general de la escuela se oriente en esta dirección. Esto implica que los familiares y otras personas del entorno hagan suyo el centro para su propia formación, aprendiendo a utilizar los ordenadores y entrar a Internet en el aula de informática. La escuela se convierte en el eje educativo de toda la comunidad (Elboj et al. 2002).

De esta forma, las comunidades de aprendizaje *“abren sus puertas a todas las personas y colectivos que interaccionan con la escuela o instituto, para participar en la puesta en marcha de un aprendizaje de máximos para todos y todas y una mejora de la convivencia, mediante nuevas organizaciones y la búsqueda de todos los medios y recursos para conseguirlo”* (Flecha y Larena, 2008, p. 35).

Desde este proyecto se apuesta por una realidad educativa, utópica pero posible estableciendo como prioridad la participación de toda la comunidad de aprendizaje y el diálogo igualitario entre ellos²¹. El aprendizaje que se propicia es el que más se adecua a la concepción actual de rendimiento educativo, al tener en cuenta que el aprendizaje escolar depende sobre todo de la interacción entre el aula y el entorno. Se produce también un aprendizaje dialógico, lo que supone una acción conjunta, consensuada y coordinada en la comunidad educativa (Flecha y Larena, 2008).

Desde la filosofía impulsada por este proyecto se pretende dar importancia a todos los aspectos intentando que tanto la solidaridad como los contenidos y las habilidades tengan un mismo hueco.

En definitiva, como hemos visto en las diferentes experiencias previas mundiales a este proyecto que están teniendo y alcanzando éxitos en la superación de desigualdades, la clave se encuentra en el aprendizaje dialógico que supone la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual

²¹ Esta información ha sido completada con un artículo on-line de Flecha titulado y referenciado en la webgrafía como “La Comunidades de aprendizaje como resolución de conflictos”.

aumenta en una sociedad de la información en la que el aprendizaje depende, en muchos casos, de las interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula ni solo de sus conocimientos previos (Flecha, (1997) y Pérez Galán (2009).

2.4.3. El aprendizaje dialógico.

Los conceptos de aprendizaje dialógico y comunidades de aprendizaje han sido investigados y desarrollados por CREA, tal cual nos explica Valls (2000), integrante de dicho grupo de investigación, en su tesis doctoral. El objetivo principal de CREA ha sido trabajar sobre la exclusión social y las posibilidades de superarlas a través de la educación.

Lograr un aprendizaje basado en valores sustentados en el diálogo igualitario conlleva una lucha por la sustitución de la violencia por el diálogo basándonos en aquellas teorías que nos orienten en cómo llevar a cabo este proceso. En camino hacia este objetivo encontramos cada día más escuelas que intentan poner en práctica diferentes iniciativas que fomentan el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa (Vargas y Flecha, 2000).

Hablar de comunidades de aprendizaje implica hablar de aprendizaje dialógico. Como veíamos en el apartado anterior la base fundamental del proyecto de comunidades de aprendizaje se encuentra en el aprendizaje dialógico. De esta forma, podemos decir que las comunidades de aprendizaje se rigen en la actualidad por los principios del aprendizaje dialógico (CREA, 1999; Flecha, 1997), llevando éste a todo el proceso educativo, a su aspecto curricular y organizativo.

El aprendizaje dialógico *“es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso, con pretensiones de validez”* (Valls, 2000, p.115). En dichas interacciones participa el conjunto de la comunidad educativa soñando la escuela que pretende conseguir y organizándose a través de un proceso diseñado y priorizado comunitariamente²². Para profundizar en los fundamentos de este proceso vamos a describir los diferentes principios.

El aprendizaje dialógico, por tanto, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor (Aubert, García y Racionero, 2009). Numerosos investigadores del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje reconocen que actualmente la comunicación entre las personas se realiza a través del diálogo.

El diálogo ha sido reconocido como parte del ser humano desde diferentes disciplinas, entre ellas la pedagogía (Aubert et al. 2009, p.130). Así, las prácticas educativas de orientación dialógica, apoyadas en estas teorías, actualmente están

²² Se ha tenido en cuenta el artículo on-line de Flecha titulado “Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje”, el cual especificamos aquí ya que el mismo no concreta el año de publicación.

ofreciendo excelentes resultados para aumentar el aprendizaje de todo el alumnado, el sentido, y la mejora de la convivencia (Apple y Beane, 1997, 2007; Comer, 1980; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Wells, 2001).

De este modo, el aprendizaje dialógico se considera el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

En el momento en que nos comunicamos, y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad. Así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intrasubjetivo) (Flecha, 2009:163).

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que *“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”* (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Estos principios los exponemos basándonos en diferentes investigaciones (Flecha y Larena, 2008; Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002; Flecha, 1997) y en la información aportada por la Red de Comunidades de Aprendizaje²³, pero, sobre todo, en la explicación dada por el propio Ramón Flecha en los cursos de sensibilización donde participamos en septiembre de 2010 en Mérida.

- **El diálogo igualitario.** A través del diálogo, usando argumentos y pretensiones de validez, se abre la posibilidad de construir significados, de ayudar de forma eficaz y profunda en el aprendizaje de las nuevas destrezas que se requieren en la sociedad del conocimiento. En el proyecto de comunidades de aprendizaje, por tanto, todas las personas podemos aportar algo al proceso educativo, desde el sueño o la selección de prioridades hasta las propias actividades que se van a

²³ Se puede consultar más información sobre la Red de Comunidades de Aprendizaje en la siguiente dirección: <http://utopiadream.info/ca/>

llevar a cabo. “Así, el diálogo tiene un objetivo: la planificación, realización, evaluación y mejora de los aprendizajes, constituyendo una red de interacción entre los agentes implicados, de la que el alumnado constituye un nudo fundamental”. Elboj, Puidellivoll y Valls (2002, p. 62).

- La **inteligencia cultural** y las diferentes habilidades comunicativas, que todas y todos poseemos, nos ayudan a resolver de forma cooperativa muchas operaciones y problemas de la vida cotidiana y a mejorar el aprendizaje. Sin embargo, cuando hablamos de inteligencia cultural estamos englobando la inteligencia académica, la práctica y la interactiva. Desde este principio lo que se propone es la aceptación de estrategias de resolución diferentes a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos. Se promueve un aprendizaje en el cual el alumnado y las diferentes personas aportan su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer propios, de manera que se enriquecen para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.
- **La transformación.** La educación basada en la intersubjetividad busca la transformación. Desde la solidaridad, se pone acento en la redistribución de recursos y en las personas y colectivos más desfavorecidos. Se considera que las personas podemos transformar la realidad y no sólo adaptarnos a ella. La transformación se convierte, pues, en un principio fundamental para construir; en palabras de Giroux (1990) cit. por Elboj, Puigdel·livoll y Valls (2002, p.63) una escuela como esfera pública de democracia.
- **Dimensión Instrumental.** En las comunidades de aprendizaje la dimensión instrumental se considera fundamental para el aprendizaje y se pone un especial énfasis en abandonar cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficits. Por el contrario, desde este proyecto se mantienen las expectativas elevadas en cuanto a las posibilidades de progreso y aprendizaje del alumnado, provenga del entorno que provenga. El proyecto se basa para ello en las ideas de Chomsky (1977) cit. por Elboj, Puigdel·livoll y Valls (2002, p. 63) sobre la competencia lingüística de todas las personas, aunque sus actuaciones sean distintas, y en los trabajos de Cole y Scribner (1977) cit. por Elboj, Puigdel·livoll y Valls (2002, p. 63), que estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales.
- **Creación de sentido.** Actualmente, en nuestra sociedad cada vez más existe una ruptura entre la belleza, la bondad y la verdad, creando la incertidumbre y falta de confianza y de seguridad en los individuos, ésta es la causa principal de la pérdida de sentidos en el aprendizaje de los niños y niñas. El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.

- **La solidaridad.** Es clave en todos los enfoques y prácticas educativas que busquen la igualdad. Esta solidaridad ha de abarcar tanto lo particular, como lo comunitario y lo global: tener en cuenta a los colectivos con menos nivel académico y a los más desfavorecidos y luchar por unas mejores condiciones de vida para las personas. De esta forma, en las comunidades de aprendizaje todos y todas somos importantes y, por tanto, todos y todas participamos y nos ayudamos para que nuestro desarrollo evolucione.
- **La igualdad de diferencias.** Todas las personas somos diferentes y esto, paradójicamente, es lo que nos iguala. Dicho de otra manera, la igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes (Flecha y Gómez, 1995), así como el derecho de no ser categorizados con etiquetas que una vez atribuidas son duraderas y tienden a confirmarnos en la categoría institucionalmente aplicada (Appel, 1986). En las comunidades de aprendizaje, cuando hablamos de igualdad en las diferencias estamos hablando de que todas las personas tienen el derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, etc (Elboj, 2001). A través de la diversidad, y con este planteamiento, se llega una igualdad que no es homogénea sino una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes

De esta forma, este aprendizaje dialógico nos convence y nos lleva a pensar que su utilización y esta nueva forma de concebir el aula, como espacio compartido por todos y espacio total de convivencia, lo que pretende es que niños y niñas que proceden de familias con un bajo nivel cultural puedan acceder a las mismas fuentes de información y puedan conocer los mecanismos oportunos de selección y uso de la información, antes en manos de unos pocos (Pérez Galán, 2009)

2.4.4. Procesos de transformación y consolidación

2.4.4.1. Fases para la transformación

El proceso de cambio de un centro educativo a una Comunidad de Cambio es una realidad emergente que cada día se hace más visible a nivel mundial²⁴.

Cada proceso de transformación pasa por una serie de fases (sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación) y su temporalización depende de las características y realidad de cada centro²⁵.

²⁴ Según la Red de Comunidades de Aprendizaje en España existen más de 70 centros educativos que son ya comunidad de aprendizaje. En concreto, en nuestra comunidad autónoma nos encontramos con 7 centros de Educación Primaria y cinco de Educación Secundaria. Además, según datos de Flecha y Larena (2008) existen tres comunidades de aprendizaje en Brasil.

²⁵ Podemos ver un ejemplo de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje en Cifuentes y Fernández (2010).

Antes de las fases, desde CREA²⁶ se ha dialogado con diferentes entidades, personas y colectivo que han manifestado su inquietud por mejorar e intervenir en la educación de sus realidades más próximas. En los últimos años, son los centros de formación del profesorado los encargados de solicitar la ayuda a CREA, tras haber recibido éstos manifestación de personas que están involucradas en centros educativos.

Por otra parte, durante el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, CREA participa y se implica como asesor en todo el proceso, aportando los conocimientos y propuestas de carácter científico, reconocidas internacionalmente, que favorecen la superación del fracaso escolar, la igualdad y la convivencia (Flecha y Larena, 2008). Las fases las describimos con la información recogida en la Red de Comunidades de Aprendizaje y en investigaciones tales como Flecha y Larena (2008)²⁷.

a) Fase de Sensibilización.

En esta fase los diferentes colectivos que forman parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, administración, voluntariado y otros grupos del contexto) reciben unos cursos de formación. La finalidad de estos cursos es que se conozcan los principios y enfoques que caracterizan y guían a las comunidades de aprendizaje, las características que definen a la sociedad actual y a los diferentes modelos y prácticas educativas.

Esta fase, que dura aproximadamente un mes, contempla las siguientes actividades: sesiones informativas para analizar las temáticas relacionadas con la puesta en práctica de comunidades de aprendizaje (sociedad de la información y su repercusión en la educación, desigualdades educativas, antecedentes de las comunidades de aprendizaje y transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje, experiencias); sesiones de debate y reflexión por parte de los diferentes colectivos; y realización de un documento de conclusiones con el compromiso, en caso afirmativo, de implementar la experiencia.

b) La toma de decisiones.

Esta fase dura, aproximadamente, un mes. Antes de tomar una decisión, se dan procesos de autoreflexión sobre la información que se ha recibido en la fase anterior; después, el centro decide, o no, la puesta en marcha del proyecto. Esta decisión debe tomarse de forma conjunta por parte de toda la comunidad educativa. Para que el

²⁶ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. En las Comunidades de Aprendizaje hay una fuerte implicación de personas que asesoran, como participantes en la transformación, aportando información especializada a las demandas que se realicen, mediante el diálogo igualitario. A través de la reflexión y el diálogo con todas las personas participantes se puede construir un proyecto educativo común que favorezca la igualdad.

²⁷ Hemos tenido en cuenta la información aportada por García en la dirección web que se especifica en la webgrafía.

proyecto se lleve a cabo se han de cumplir una serie de requisitos: acuerdo de la totalidad del claustro aunque antes se recomendaba del 80% al 90%, acuerdo por parte del equipo directivo, aprobación por el Consejo Escolar, aprobación de la mayoría de la asamblea de familiares, apoyo de la Administración correspondiente por la especificidad que comporta la experiencia, y el nombramiento de una persona asesora para asegurar una relación constante entre administración, centro educativo y CREA.

Cumplidos estos requisitos y compromisos, las personas participantes en el proyecto formalizan la situación mediante la firma de un documento con información del centro y resultados académicos que el centro facilitará al centro asesor cuando se demande

c) El sueño.

Sumergidos en la realidad de nuestra sociedad si nos piden que soñemos se nos hace difícil ya que la vuelta a la “cruda realidad” es más complicada. Sin embargo, si nos piden que pensemos en el aprendizaje y en la escuela que queremos para nuestros hijos/as, hermanos/as, sobrinos/as, etc. la cosa cambia y empezamos a plantear multitud de sugerencias. Esta la idea de la fase del sueño, sobre la que se incide especialmente en el profesorado: que lo que quieren para sus hijos e hijas sea realmente aplicado a todos los niños y niñas.

Todas las personas pueden y deben soñar (niños y niñas, profesorado, familiares, asociaciones que participen, etc.) y expresar el sueño de infinitas maneras. De esta forma, se favorece la comunicación igualitaria hacia la acción coordinada para lograr una utopía compartida y se crea y comparte ilusión

Podemos decir que en esta fase, que dura aproximadamente tres meses, se empiezan realmente a plasmarse todo tipo de transformaciones. La comunidad empieza a movilizarse, a transmitir su ilusión y a buscar personas colaboradoras. Una vez que se han recogido todos los sueños y se ha construido el modelo de escuela, aprendizaje y convivencia deseados, se recogen las aportaciones de todos los colectivos para empezar a consensuar y diseñar el modelo de escuela soñado que se quiere para todos y todas.

d) Análisis contextual y selección de prioridades.

Esta fase tiene una duración de dos o tres meses. Para transformar la realidad que rodea el centro educativo, primero hay que conocerla. Este conocimiento se adquiere a través de un análisis cuantitativo y cualitativo del barrio y sus recursos, con el alumnado y el profesorado, con el fracaso escolar, con la convivencia, con el currículum, con participación, etc.

Tras realizar esta pequeña investigación, se analizan los datos obtenidos y se empieza a debatir, decidir e identificar entre todos aquello que hay que transformar, lo

que es prioritario, lo que es a corto, medio o largo plazo y cómo llevarlo a cabo de forma flexible. Todo ello conlleva un cambio en la organización del centro, un aumento de actividades y, por lo tanto, una flexibilización de horarios y espacios.

Llegar a concluir cuáles son las prioridades y las demandas sobre la escuela soñada no es difícil porque es un objetivo común. Cada centro educativo decide qué es lo más prioritario, pero todos coinciden en: abrir más horas el centro, priorizar los contenidos relacionados con las materias instrumentales y con el acceso a las TICs, aprender en todos los espacios y momentos del día, potenciar un aprendizaje de máximos a través del aumento de participación de personas adultas en el aula, facilitar la formación de las familias, ya que, ampliando su formación, pueden potenciar la de sus hijos e hijas.

También se prioriza la biblioteca mediante la búsqueda de recursos materiales y de personas que puedan atender a pequeños grupos de niños y niñas para mejorar la lectura y el aprendizaje.

En todas las prioridades se pone de manifiesto el aumento de recursos, tanto humanos como materiales y, por lo tanto, la movilización para buscarlos y conseguirlos.

e) Planificación de los aspectos a transformar.

La planificación de las actuaciones a realizar para conseguir los objetivos marcados en la fase anterior por toda la comunidad educativa se realiza mediante la reorganización del centro en comisiones de trabajo. En ellas participa el profesorado, alumnado, familias, personas de diferentes entidades locales y asesoras. Para cada prioridad se establece una comisión.

En todos los centros hay una comisión gestora. El resto de comisiones varía en cada centro y contexto.

La comisión gestora se encarga de la coordinación y seguimiento del trabajo de las comisiones del centro y está compuesta por representante de la dirección del centro y representantes de las comisiones mixtas.

Las comisiones mixtas son aquellas que surgen de las prioridades y está compuesta por representantes de toda la comunidad educativa.

Dentro de la planificación sobre los cambios a realizar en cada comisión se lleva a cabo un proceso de investigación, un planteamiento de formación necesaria y la evaluación de cada proceso y actividad realizados.

2.4.4.2. Fases de consolidación

a) *Formación de familiares.*

Hacemos referencia a la formación de familiares y no de padres y madres, porque entre las personas que conviven con los niños y niñas también están abuelas, tíos, hermanos, la nueva pareja de mamá o papá, etc (Puigvert y Santacruz, 2006).

La participación y formación de todas las personas implicadas en la comunidad de aprendizaje, especialmente de familiares, potencia el aprendizaje, la convivencia y el sentimiento de escuela como algo “nuestro”. Además, ayuda a conocer y valorar el trabajo del profesorado, lo que influye en las actitudes que potencian desde los domicilios. Asimismo, mejoran la autoestima de las familias con respecto a la escuela y a su papel educativo; se establecen lazos, aumentando la confianza, y todos nos enriquecemos con otros puntos de vista (Jaussí, 2006).

Entre los objetivos más importantes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se encuentra lograr un aumento del aprendizaje instrumental para participar con éxito y de forma digna e igualitaria en la sociedad. Para conseguirlo, se realizan una serie de transformaciones, entre ellas, el aumento del horario lectivo, el fomento del aprendizaje instrumental de las familias y la creación de grupos interactivos.

Entre las actividades de formación encontramos las relacionadas con el acceso y procesamiento de la información a través del uso de las TICs y de las tertulias literarias dialógicas. La tertulia literaria dialógica es una actividad educativa y cultural que se puede realizar en diferentes ámbitos, con la finalidad de acercar la literatura clásica universal de autores como Kafka, Lorca, Cortázar, Joyce, Cervantes, etc., a personas de diferentes generaciones y culturas y con diferentes niveles de aprendizaje (Puigvert y Santacruz, 2006). Entre todos los participantes de la tertulia se decide qué libro se va a leer, cuántas páginas y se queda para comentar lo leído. Tanto en las tertulias del alumnado como en la de familiares se van exponiendo los conflictos que se han ido encontrando. Cuando participan personas de diferentes grupos de la comunidad educativa se abordan valores de manera conjunta y se favorece el debate de problemas del centro y del entorno (Jaussí, 2006).

Los familiares que asisten a estas tertulias comparten diferentes aspectos intelectuales, culturales, éticos y sociales y realizan un aprendizaje donde unos saberes no son mejores que otros, dependiendo de quién los manifieste, sino que todas las personas aportan lo que saben y lo que sienten sin dar más importancia a los conocimientos académicos (Aguilar et Al, 2010).

La lectura dialógica y compartida de autores relevantes, además de mejorar las habilidades lectoras, favorece el análisis de los texto a través de un crítica colectiva, el

reconocimiento e inclusión del saber popular, la creación de nuevos conocimientos, el cuestionamiento de tradiciones y creencias y las transformación personal y social (Soler Gallart, (2001) cit. por Flecha y Larena (2008)).

b) Grupos Interactivos.

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en el cambio socio-cultural de los espacios educativos y de su entorno, a través de la implementación del aprendizaje dialógico. Una forma de lograrlo es reorganizando todo el proceso educativo, incluido el del aula (Flecha y Larena, 2008).

Como hemos visto en el capítulo anterior, el tratamiento de las diferencias y la atención a la diversidad en la escuela han estado sujetas durante mucho tiempo a prácticas segregadoras. Aún hoy nos encontramos con que la mayoría del profesorado que no puede con sus 25 alumnos y alumnas pide con frecuencia que le saquen del aula ordinaria a los cinco mas “difíciles” para ponerlos al cargo de un maestro/a más novel o de menos estatus en el centro, mientras quien es más experto/a se queda con los 20 que van mejor (Puigvert y SantaCruz, 2006). La situación es más peligrosas cuando nos encontramos en entornos y ante colectivos más desfavorecidos (comunidad gitana, inmigrantes, etc.) donde se tiende a la compensación, con lo cual tienen menos oportunidades que los hijos/as de familias académicas, cuando tienen los mismos derechos a una educación igualitaria y de calidad, para poder participar con éxito en la sociedad. Aquí, es donde vemos que el profesorado intenta poner los medios y los conocimientos para que todo el alumnado pueda aprender, pero por sí sólo no puede lograr una inclusión, para todos y todas, en la sociedad de la información.

Sin embargo, los grupos interactivos parten de un nuevo planteamiento de la organización en el aula, aumentando así el aprendizaje y mejorando la convivencia escolar. Los grupos interactivos ofrecen otra solución basada en las investigaciones científicas y en las prácticas de más éxito. La profesora o el profesor que adopta esta alternativa, en lugar de decir «como no puedo con los 24, que me saquen a esos cinco», dice «como no puedo con los 24, que vengan a ayudarme». Se organizan cuatro grupos de seis miembros. La profesora se convierte en gestora democrática e igualitaria de la formación en el aula. El interino coordina uno de los grupos; los otros tres grupos son coordinados por otras personas que pueden ser profesionales del trabajo o la educación social, voluntariado universitario, familiares, profesorado jubilado del propio centro, exalumnas o exalumnos, etc (Puigvert y Santacruz, 2006: 170).

En los grupos interactivos no se hacen distinciones en función de la procedencia social y cultural, ni por el género, ya que se reconoce la igualdad de las diferencias mediante un cambio metodológico y organizativo. Esta educación basada en la igualdad de las diferencias (Flecha, 1997) o la unidad en la diversidad (Freire, 1997) supone una

interrelación cultural, la maximización, potenciación y redistribución todos los recursos para que nadie sea inferior por no poseer ciertos elementos culturales (Flecha y Larena, 2008). Por tanto, la implementación de los grupos interactivos supone un paso decisivo en el proceso de conversión de las escuelas en Comunidades de Aprendizaje, en el cual subyace el compromiso por parte de profesorado, familiares, niños y niñas y otros y otras profesionales y miembros de la comunidad para hacer realidad los sueños educativos y sociales (Adell, Herrero y Siles, 2004).

Los grupos que se forman en clase son heterogéneos, de diferentes niveles de aprendizaje, géneros, culturas... La persona que coordina un grupo tiene como principal tarea dinamizar y optimizar las interacciones entre las seis alumnas y alumnos, que son una fuente clave de aprendizaje (Wells, 2001) cit. por (Puigvert y Santacruz, 2006). El objetivo es el éxito educativo de todos. Cada niña o niño quiere que todas sus compañeras y compañeros aprendan el máximo. El mismo objetivo se va extendiendo a los y las familiares que no se alegran cuando su hijo va mejor que la hija del vecino, sino cuando van bien todas las hijas e hijos (Puigvert y Santacruz, 2006). Además, la diversidad de personas adultas en el aula resulta un factor muy enriquecedor, ya que éstas aportan distintos estilos que a veces se acercan mejor a la diversidad de alumnado y contribuyen también con variedad de estrategias (Jaussí, 2006).

Se establecen relaciones y se dan aprendizajes basados en la igualdad de las diferencias, en el compañerismo y en la cooperación. A través de estos grupos los niños y niñas aprenden a ser más comunicativos y establecer nuevas redes sociales de interacción con los compañeros/as. Estas relaciones intersubjetivas aumentan la autoestima y el aprendizaje de nuevos conocimientos y ayudan a la construcción de una imagen más positiva, al observar por ejemplo, lo mucho que pueden aprender.

Las interacciones que se establecen se basan en un trato de igualdad que promueve la solidaridad y el aprendizaje, ya que en un proceso dialógico donde se tienen en cuenta tanto lo individual como lo colectivo, se consigue la solidaridad, la búsqueda del bien común y no sólo la consecución de metas individuales. Racionero (2010, p. 65) nos explica que, en un estudio realizado en un grupo de estudiantes de Educación Primaria sobre la percepción de éstos ante el aprendizaje dialógico y la dimensión instrumental, el alumnado piensa que los grupos interactivos son una buena práctica donde todos comparten todo a través del diálogo sin el uso en ningún momento de la violencia.

El profesorado se coordina para trabajar en el aula de forma conjunta con las personas voluntarias que vienen al centro, coordinando y organizando las diferentes actividades. Esto conlleva un trabajo constante de organización y programación de las actividades: preparar el material tanto individual como colectivo y los contenidos,

preparar el espacio en el aula, distribuir el tiempo para cada actividad, realizar el seguimiento de los grupos y del grupo clase y establecer los criterios de evaluación.

Los grupos interactivos se caracterizan por una organización flexible dentro del aula desde una metodología para aumentar el aprendizaje de forma dialógica y solidaria, estableciéndose una intersubjetividad entre el alumnado, profesorado y voluntariado para aumentar y construir el conocimiento.

El trabajo en grupos interactivos parte de la flexibilización del tiempo y del espacio y de la optimización de recursos. Dentro de cada grupo, formado por unas cuatro o cinco personas: se aprende individual y colectivamente a través de la interacción con las otras personas del grupo, se motiva al alumnado aumentando su participación y creatividad, se hace un seguimiento más directo del alumno, y se fomenta el espíritu crítico al interactuar con diferentes personas.

Uno de los objetivos de esta práctica inclusiva es desarrollar la responsabilidad, la motivación y las altas expectativas, la interacción positiva de trabajo, el uso del diálogo y el espíritu crítico y el aprendizaje entre iguales para que cada persona progrese lo máximo posible (Flecha y Larena, 2008).

Aquí mostramos una figura que refleja las diferentes fases que hemos explicado.

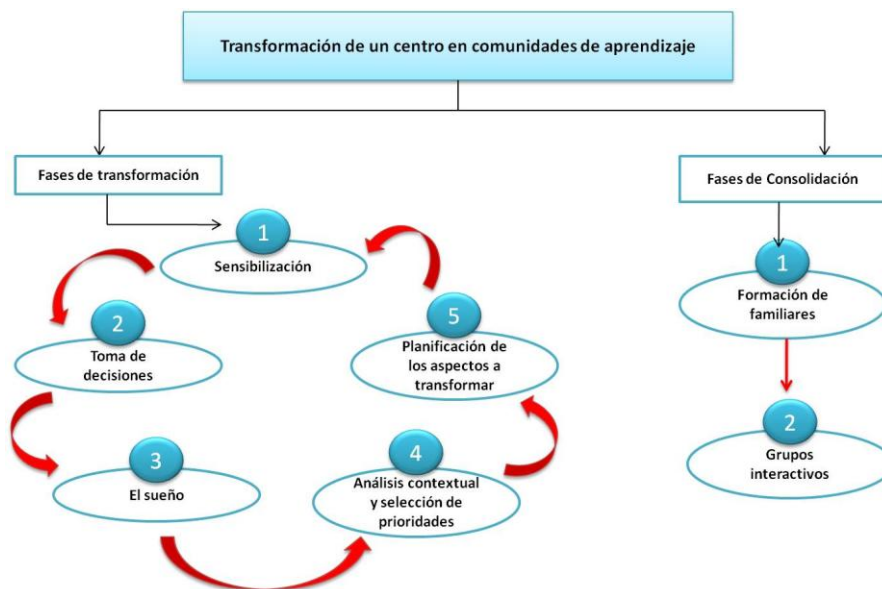


Figura 3. Fases para la transformación de un centro en comunidades de aprendizaje.

2.4.5. Comunidades de aprendizaje como respuesta inclusiva

Como hemos visto en el desarrollo de las teorías y prácticas que fundamentan el proyecto de comunidades de aprendizaje, dicho proyecto se sustenta en los principios de la inclusión escolar. Por tanto, las comunidades de aprendizaje son un proyecto que apuesta por la inclusión social y educativa de todos los niños y niñas.

Es una respuesta inclusiva que afecta a la calidad educativa del alumnado con “dificultades de aprendizaje”, a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, a los niños/as inmigrantes, a los niños/as de diferente cultura etc. Pero de la inclusión de este alumno/a no sólo sale beneficiado el mismo, sino que supone un beneficio para toda la comunidad, ya que repercute en la mejora de la enseñanza de todos y todas y desarrolla una mejor convivencia y una transformación personal hacia la solidaridad (Ortega y Puigdemallivoll, 2006, p. 39).

Asimismo, las comunidades de aprendizaje aportan diferentes características que hacen que se convierta en una actuación clara de educación inclusiva. Entre estas características encontramos el fundamento en el aprendizaje dialógico promulgando de esta forma la igualdad de oportunidades y dando así el mismo lugar al alumnado con necesidades educativas de apoyo específico. Por otra parte, el aumento de recursos tanto humanos como materiales en las aulas supone una mejor atención de dicho alumnado. Y, por último, los grupos interactivos que son una práctica inclusiva donde todos son iguales y donde se fomenta la colaboración y la tutoría entre iguales, una de las estrategias más antiguas utilizadas en la educación especial (Molina y Ríos, 2010:3).

Además, las comunidades de aprendizaje y el Contrato de Inclusión Dialógica²⁸ como facilitador en el proceso de transformación de una escuela en las mismas (Aubert y Flecha, 2009), supone un cambio único que ha favorecido la implementación y desarrollo de actuaciones de éxito en escuelas con alumnado de grupos tan vulnerables como la comunidad gitana. Los resultados que se están obteniendo apuntan a un impacto positivo en la mejora de los resultados académicos y de la convivencia (Aubert et Al., 2010).

Prieto-Flores y Santa Cruz (2010:15) nos presenta un estudio de caso el cual nos muestra la eficacia del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje como respuesta inclusiva en una escuela concreta. Así, se muestra que mediante puesta en común, el establecimiento de un objetivo común y la colaboración de todo el barrio en el centro, dicha escuela ha pasado de una situación insostenible donde la Administración decidió cerrarla a ser una escuela inclusiva que atiende a todo el alumnado.

²⁸ El contrato de inclusión dialógica representaría un proceso que pone en interacción las contribuciones de la comunidad científica internacional (CCI) y la experiencia de los agentes sociales, con el fin de buscar el acuerdo entre varias partes para permitir alcanzar, a través del diálogo igualitario, el objetivo de ofrecer una respuesta educativa inclusiva de calidad que persiga el éxito de todos los alumnos, especialmente de aquellos en situación de exclusión social (García López, 2010).

Por tanto, podemos decir que el proyecto de comunidades de aprendizaje apuesta por enfoque inclusivo y no segregatorio donde no existe un doble sistema educativo y se le ofrecen a todos los niños y niñas de las escuela el derecho a la educación de calidad y a la igualdad de oportunidades.

Concluyendo este capítulo, hemos realizado una distinción de los conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad, apostando porque la diversidad está fundamentada en las diferencias de cada individuo, a las cuales se le dan significados peyorativos que derivan en procesos de desigualdad. Seguidamente, hemos realizado un breve recorrido por las diferentes respuestas ante la diversidad a lo largo de la historia llegando a la defensa de la inclusión escolar como respuesta educativa más apropiada para la atención a la diversidad, creyendo fielmente en que todos y todas tenemos derecho a la educación en igualdad de condiciones y con igualdad de oportunidades. Finalmente, hemos expuesto el proyecto de comunidades de aprendizaje como medida para atender a la diversidad mediante la inclusión escolar, explicando para ellos sus ejes centrales como son el aprendizaje dialógico (tertulias dialógicas), la organización de la escuela (comisiones) y del aula (grupos interactivos), y la colaboración de toda la comunidad educativa y otras entidades.

CAPÍTULO 3: Legislando para dirigir escuelas diversas

CHAPTER 3: Legislating to address different schools

“La unidad es la variedad, y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo”.

Isaac Newton

Legislar para dirigir escuelas diversas es un objetivo ambicioso al cual hoy se enfrentan las diferentes políticas existentes en cada país. De esta forma, pensamos que éstas políticas afectan y determinan las prácticas directivas de los centros escolares. Por ello, en este capítulo vamos a realizar un análisis normativo de la dirección escolar y la atención escolar en las diferentes leyes, decretos y órdenes que nos parezcan de especial relevancia. Por otro lado, conoceremos las políticas del sistema educativo inglés, la estructura de éste y las posturas que se dan ante la inclusión escolar, terminando con las respuestas inclusivas que se están tomando en este país.

Abstract

Regulation to direct different schools is an ambitious objective to which different policies in each country face up nowadays. Thus, we think that these policies affect and determine the management practices of schools. Therefore, in this chapter we will conduct a policy analysis of school management and school attention in different laws, decrees and orders that seem particularly relevant to us (Spanish Laws, Murillo et al., 1999; Fernández Serrat, 2007; Barn, 1997, Luque and Torreblanca, 2007, Murillo and Gomez, 2006; Navarro Montaña, 2001). On the other hand, we will know the policies of the English educational system (Ainscow and West, 2008; Booth, Ainscow and Dyson, 1998; Cowen, 2003), its structure (Ainscow, 2000; Booth, Ainscow and Dyson, 1996, Booth et al., 1998) and the positions that are given to school inclusion, ending with the inclusive responses that are being taken in this country (Ainscow, 2000a and b, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009b; Ainscow, Booth and Dyson, 1996; Ainscow and Dyson, 1998, Ainscow and West, 2008, Booth and Ainscow, 1998, Booth et al., 1997, 1998, Cohen, Manion and Morrison, 2004, Clough and Corbett, 2000).

3.1. El Sistema Educativo Español: evolución de la dirección escolar y la gestión de la diversidad

El sistema educativo que actualmente nos preocupa ha sufrido a lo largo de la historia una serie de cambios legislativos que han sido cruciales para la evolución de los equipos directivos en la escuela, en una escuela que ha cambiado y que tiene por característica principal la diversidad. Estos dos grandes bloques de estudios, como son la dirección escolar y la atención a la diversidad, han sido contemplados en las diferentes leyes educativas, teniendo en cada una de ellas un lugar y carácter diferente dependiendo, en general, de los ideales políticos, sociales y culturales que tenía el partido político gobernante y sin embargo, no teniendo en cuenta las características que emergían de los más profundo de nuestra sociedad como base principal para la construcción de un sistema educativo adecuado a la demanda social.

Tras haber realizado un análisis exhaustivo de las leyes educativas que han estado en vigor, los decretos y órdenes referidas a la dirección escolar²⁹ y a la educación especial³⁰, hemos podido concluir que no es tan significativa la información que podemos

²⁹ Legislación revisada de dirección escolar.

- Orden de 26-11-2007, por la que se amplía el plazo para solicitar prórroga del nombramiento como Director o Directora de un centro docente público y se modifica el de publicación de los centros docentes que han de desarrollar en el curso 2007/08 el procedimiento de selección de Directores y Directoras y el de presentación de solicitudes (BOJA 3-12-2007)
- Instrucciones de 2-10-2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.
- Orden de 20-6-2007, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA 17-7-2007).
- Orden de 26-3-2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección (BOJA 3-4-2007).
- Decreto 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios (BOJA 23-3-2007).
- Orden de 22-11-2006, por la que se deroga la de 18 de junio de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería (BOJA 13-12-2006).
- Orden de 12-9-2005, por la que se establece el procedimiento para la evaluación del ejercicio de la Dirección en los Centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 5-10-2005).
- Instrucciones de 14-11-2002, de la Viceconsejería, para el desarrollo del procedimiento para la valoración del ejercicio del cargo de Director de centros docentes públicos.
- Instrucciones de 4-11-2002, de la Dirección General de Gestión de Recursos

³⁰ Legislación revisada de Educación Especial.

- Instrucciones de 16-1-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

extraer de los dos últimos como aquella que nos ofrecen las leyes generales que han ido apareciendo en el ámbito de la educación. Por tanto, a continuación se realiza un análisis de éstas y se destacan aquellos contenidos de los decretos y órdenes que nos parecen de gran relevancia e interés para el tema que nos ocupa.

Este camino que comenzamos por la legislación no ha sido un camino fácil y llano, por el contrario ha sido un camino arduo y difícil ya que nos enfrentamos a gran cantidad de normativa debido al persistente cambio de legislación en España en las cuatro últimas décadas. Además, no podemos reflejar el análisis de todas y cada unas de las leyes, decretos, órdenes e instrucciones ya que expondríamos a los lectores a una farragosa y no necesaria lectura.

Hemos de comentar que la legislación referente al modelo de dirección escolar de cada momento será analizada de forma más profunda en el capítulo 4 de nuestro trabajo.

Antes de comenzar este análisis, debemos de informar que existe una tabla (Tabla 2) al final del apartado que pretende ayudar a comprender el discurso analítico que a continuación exponemos.

3.1.1. Leyes, decretos, órdenes o normas anteriores a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970

Debemos comenzar hablando de la primera norma existente en España en cuanto a la dirección escolar que se da en 1918 con la Real Orden de 9 de marzo, por la que se

-
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (B.O.E 31-7-2003).
 - Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23-6-2003).
 - Orden de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-2002).
 - Orden de 19-9-2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Ed. Especial en los centros ordinarios (BOJA 26-10-2002).
 - Orden de 19-9-2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (BOJA 26-10-2002).
 - Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. asociadas a sus capacidades personales (BOJA 18-5-02).
 - Orden de 1-8-1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos/as con n.e.e asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOJA 29-08-96).
 - Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de alumnos con n.e.e (B.O.E: 2-06-95).
 - Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (BOE: 21-05-86).
 - Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (B.O.E 16-03-85).
 - Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.

establece el **Reglamento de Escuelas graduadas**³¹. Después de esta norma de origen, la dirección escolar en España se regula a través de la Administración dictatorial. Por una parte, aparece en Educación Primaria, la **Ley de Educación Primaria**, de 17 de Julio de 1945³², y el **Estatuto del Magisterio** de 1947³³ que regulan todo lo referente a la figura del directivo; por otra parte, para la Enseñanza Media se aprueba la **Ley de 20 de septiembre de 1938**³⁴, que regula el gobierno y administración de los centros oficiales, todo esto es modificado en 1953³⁵ con la **Ley de Ordenación de la Enseñanza Media** que realiza algunos cambios en las funciones y el acceso a la dirección. La fecha más relevante es 1967, año en el que aparece el **Reglamento de Directores escolares o Reglamento del período escolar de Escuelas Primarias y Educación media**³⁶. En este documento se regularon las condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro y, lo más importante, es donde se configura por primera vez una Comisión Asesora para la dirección de los centros constituida exclusivamente por docentes, con funciones parecidas a los actuales claustros, y que recibió el nombre de Consejo Escolar (Fernández Serrat, 2007; Murillo y Gómez, 2006c; Navarro Montaña, 2001).

3.1.2. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)

Tres años más tarde, aparece la **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** (1970)³⁷, podemos observar que ésta en su totalidad transmite una visión o perspectiva de la educación que actualmente consideramos como nueva y que sin embargo, como muestra el texto, es una perspectiva de la educación que aparece ya en el año 1970. Así, dice que el sistema educativo español “*debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena afectividad al derecho de toda persona humana a la educación [...]*” (Ley General de Educación, 1970). Según estas palabras, podemos concluir que la intencionalidad de construir una escuela para todos no es el objetivo de estos últimos años sino que ya se planteaba con la Ley de Educación de 1970 a diferencia del carácter clasista que mostraba la Ley Moyano³⁸.

³¹ Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas.

³² Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación Primaria (B.O.E. 18 de Julio de 1945)

³³ Decreto de 24 de Octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto de Magisterio (B.O.E. 17 de Enero de 1948).

³⁴ Ley de 20 de Septiembre de 1938, donde se regula la Enseñanza Media (B.O.E. 23 de septiembre 1938).

³⁵ Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. 27 de Noviembre de 1953).

³⁶ Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (B.O.E. 20 de Noviembre de 1967).

³⁷ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, con la modificación establecida por la Ley 30/1976, de 2 de agosto. B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

³⁸ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano.

Esta filosofía de ley que hemos explicado reluce directamente en los objetivos que se marca la ley misma, entre los que me gustaría destacar por su relación con el tema que estudiamos: hacer partícipe de la educación a toda la población española [...], ofrecer a todos las igualdad de oportunidades educativas [...], y construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

Todo esto significa que esta ley apoya fielmente la idea que pretendemos defender con este trabajo, pero no debemos olvidar que se promulga en 1970, en una sociedad donde aún se da un tratamiento educativo de carácter segregacionista, que se refleja en esta ley en la creación de aulas de Educación Especial que se conciben como aulas donde se llevará a cabo una educación distinta a la general (Botías, Cegarra, Encinas y Paredes, 1997).

Respecto a la dirección escolar, cabe resaltar que, el director tendrá que llevar la orientación y ordenación de las actividades del Centro, lo cual apoya la concepción de que los equipos directivos son los responsables directos de la gestión de la diversidad, en este caso el director que es el que ha de velar porque el centro responda a las características individuales del alumnado. Por tanto, con esta ley se abandona la concepción directiva profesional desapareciendo el cuerpo de directores y se reglamenta el ejercicio de la función directiva (Navarro Montaña, 2001 y Murillo y Gómez, 2006).

Como evidenciamos por las explicaciones que se encuentran *ut supra*, esta ley da un gran paso adelante con respecto a la educación del alumnado que presenta características “visiblemente diferentes” a lo que hasta ese momento se concebía como “normal”, ya se apuesta por un tratamiento educativo adecuado para la incorporación a la vida social. Ante esto, no debemos olvidar, que todos somos diferentes, aunque algunas diferencias son más patentes que otras, pero todas éstas hacen que crezcamos y se dé nuestro proceso de desarrollo para llegar a la adultez con la adquisición de las características pertinentes. De esta forma, esta ley no responde a la apuesta por una escuela inclusiva sino que tiene un carácter que podríamos englobarlo en las corrientes pedagógicas de la integración que aparecen más tarde en los años 90.

3.1.3. De la Constitución Española (1978) a la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo.

Si seguimos nuestro rumbo llegamos a un enclave fundamental de la legislación española, la promulgación de la **Constitución Española** en 1978 que va a representar una oportunidad para transformar la mentalidad de la sociedad y para el surgimiento de cambios a nivel educativo. Entre estos cambios, se articula la participación de los padres y de los alumnos en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos (art. 27.7.).

En este mismo momento se elabora el Plan Nacional de educación Especial (1978) que, según Jiménez y Vilá (1999, p. 148), va a ser la base para el desarrollo de la legislación que posteriormente va a regular la Educación Especial en España. Los principios fundamentales de este plan son la normalización de servicios, integración escolar, sectorización de los servicios y atención de los Equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza; principios que posteriormente, según la literatura (García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; etc.), serán después los principios en los cuales se sustenta la integración escolar.

A partir de las variaciones dadas por la Constitución aparece, la **L.O.E.C.E** (1980)³⁹ la cual introduce la creación de un Órgano que llamó Consejo de Dirección de los centros, y que como principal novedad abría tímidamente la puerta a la participación de padres y madres (Fernández Serrat, 2007).

A su vez, en ámbito de la diversidad, aparece la **Ley de Integración Social de los Minusválidos** (1982)⁴⁰, esta ley al igual que la que comentamos posteriormente, se apoyó en los principios constitucionales y fue la primera en recoger algunos derechos de las personas minusválidas. Este hecho produciría un gran cambio en la educación posterior, concretamente es el **Real Decreto 2639/1982** de 15 de Octubre (B.O.E. 22 de octubre de 1982) y el **Real Decreto 334/1985**, de 6 de marzo (B.O.E. 16 de marzo de 1985) donde se concretan los principios de la ley social en aspectos claves para el marco educativo. El último propone, por primera vez que la educación especial forme parte del sistema educativo “ordinario”.

3.1.3.1. Real Decreto sobre la Educación Compensatoria (1983).⁴¹

Este documento aparece como el primer marco legal específico que tiene como finalidad la compensación de desigualdades, provocadas por las diferencias, en educación. Esta normativa, ha permitido que se dé un gran cambio en las políticas educativas que surgieron, arbitrándose medidas para llevar a cabo distintos programas con el objetivo de prevenir y combatir el gran fracaso escolar de los niños y niñas que tienen dificultades a causa de su extracción sociocultural (Grañeras, 1997).

Así, podemos decir, que los objetivos que se persiguen con esta nueva normativa son, en general, la aportación de recursos (materiales y humanos) a las escuelas para poder atender a todo el alumnado, intentando que éstos mismos no se encuentren o sepan solventar situaciones o circunstancias que provoquen la desigualdad, apostando por la educación compensatoria como garantía para conseguir unos niveles mínimos educativos.

³⁹ Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

⁴⁰ **Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido** (B.O.E de 30 de Abril de 1982).

⁴¹ Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria.

3.1.3.2. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985)

Si seguimos nuestra andadura por el camino de la legislación educativa, encontramos la **Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación** (1985)⁴². Esta ley se basa en los principios del artículo 27 de la Constitución española, luchando así por la libertad de enseñanza, la libertad de crear centros docentes, la capacidad de los padres para elegir los centros docentes para sus hijos y la libertad de cátedra. La **Ley Orgánica del Derecho a la Educación**, así, regula el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza (L.O.G.S.E., 1990).

De esta manera, podemos dilucidar que esta ley se centra en estos principios, luchando también por la igualdad de oportunidades e intentando que el derecho de la educación sea una realidad para todos; pero hemos de decir que éstos dos últimos aspectos son solapados por el gran interés de promover la creación de centros concertados y el derecho de los padres a la elección de centro.

Asimismo, esta misma establece un modelo de dirección distinto a los anteriores, un modelo apoyado en principios democráticos y participativos, dando un giro en la perspectiva de dirección escolar que hasta entonces se tenía (Fernández Serrat, 2007; Murillo y Gómez, 2006; Teixido, 2007).

Por tanto, en cuanto a la diversidad, creemos que esta ley no aporta cambios significativos lo que, por otra parte, sí hace con el bloque de dirección escolar ya que desarrolla el proceso de elección de director y las funciones de éste tanto del centro educativo público como concertado/privado. Nosotros, nos vamos a centrar en los centros públicos.

En este último apartado, se destaca la función de dirigir y coordinar las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Centro. Esta función, que ya aparecía en la Ley del 1970, revela la importancia de la figura del director en la cuestión de atender a la diversidad. El director es el actor principal porque es él el que debe orientar al profesorado y a toda la comunidad educativa para que todas las actividades que realicen en el centro respondan a la idiosincrasia de cada individuo.

⁴² Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4 de Julio de 1985.).

3.1.3.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)⁴³ es la siguiente parada en nuestro recorrido por las leyes educativas. Ésta supone un gran avance en la educación consiguiendo la ampliación de la educación básica, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.

Por otra parte, da un gran paso ya que considera que debe existir un cambio en la perspectiva que tiene la escuela ante el alumnado. Se debe comenzar a considerar que la escuela es una comunidad educativa compuesta por personas con diferentes características individuales. De esta manera, se pretende realizar un cambio en las actitudes de todos ante los niños con “diferencias”, pasando de un doble sistema educativo a uno sólo en el que todos los alumnos y alumnas, tengan cabida, de tal forma que la Administración Educativa ha diseñado una ley consciente de que la compensación de las desigualdades no deben plantearse como medidas paralelas al sistema ordinario sino dentro del mismo (Grañeras, 1997, pp. 23-24).

Una de las exigencias más importantes en estos momentos, es la atención al alumnado que, empezamos a llamar, con necesidades educativas especiales, de forma que esta ley apuesta porque el sistema educativo brinde todo lo necesario a este alumnado para que puedan alcanzar así, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Así, se dedican dos artículos al tratamiento de la Educación Especial, entendiendo el concepto de necesidades educativas especiales como un avance ya que supone el tratamiento educativo individualizado de los niños y niñas que lo necesiten y no se centra en el carácter clasificatorio del déficit (Luque y Torreblanca, 2007). La L.O.G.S.E., de esta forma, supone un paso adelante ya que plantea nuevos objetivos e incorpora nuevos conceptos a la educación especial (Jiménez y Vilà, 1999, p.157).

Esta ley es una ley que apuesta por una educación para todos, una educación que responda a las características de cada alumno/a, a su idiosincrasia y contextos social-culturales. Así, en cuanto a la educación general, se apuesta por un modelo de escuela comprensiva, se promueven nuevos modelos de acción educativa, psicopedagógica y organizativa acordes con la diversidad del alumnado y se proponen modelos curriculares centrados en el proceso. Por otro lado, en cuanto a la educación especial, aparece el concepto n.e.e. en la legislación española, los objetivos que se establecen son los mismos

⁴³ Ley 1/1990, de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).

para todo el alumnado, se apuesta por un sistema único con adaptaciones y se favorece la participación de los padres (Jiménez y Vilá, 1999; y Zamora y Paniagua, 2000).

Supone, además, un cambio de pensamiento y concepción por parte de los equipos directivos que son los que tienen la función de promover una educación para todos y todas. Así, todo esto se apoya en una serie de puntos que conforman esta nueva visión de la educación representada en la L.O.G.S.E.

Por otra parte, esta ley, no produce cambios en cuanto a los directores, ni en su procedimiento de selección para director/a ni en las funciones que éste ya tenía, tampoco en el jefe/a de estudios y secretario/a, que son los tres componentes de lo que llamamos equipo directivo, y son los que llevan la dirección escolar. Pero, pensamos que las modificaciones referidas a la educación especial comentadas anteriormente, producen directamente un cambio en este equipo directivo ya que éste ya no está en una escuela homogénea y unificada sino que se enfrenta al gran reto de una escuela diversa donde todos tienen derecho a una educación adecuada a sus características, poniendo especial énfasis en la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Además, esta ley promueve el favorecimiento de la función directiva a través de la adopción de medidas para mejorar la preparación y la actuación de dichos equipos directivos, lo que significa que los equipos directivos deberán observar sus carencias frente a la diversidad y priorizar para poder responder ante esta realidad.

3.1.4. De la L.O.P.E.G.C.E (1995) a la Ley Orgánica de Educación (2006)

3.1.4.1. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros

Cinco años más tarde aparece la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros* (1995)⁴⁴ con la misión de adecuar la nueva realidad educativa al planteamiento participativo y a los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecieron en la L.O.D.E (1985). De este modo, esta ley pretende mejorar la selección de los directores teniendo en cuenta la preparación y la adecuación al cargo, asegurando el buen funcionamiento de los equipos directivos, para poder, como dice más adelante la propia ley, garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Por tanto, en esta ley se unen, en parte, nuestros dos grandes bloques temáticos de estudio, considerando que la participación de toda la comunidad educativa significa una labor importante por aquellos que ejerzan la dirección escolar. Vemos como la ley supone que la clave de atender a todo el alumnado está en la participación por parte de toda la comunidad educativa: “... *la presente Ley obedece a la voluntad, ampliamente*

⁴⁴ Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (B.O.E. de 21 de Noviembre de 1995).

compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines de reforma y de mejora de la enseñanza...” (Exposición de motivos de la L.O.P.E.G.C.E., 1995).

En este último párrafo, vemos que para atender a la diversidad la participación e implicación de los equipos directivos, en su función de dirección escolar, y de toda la comunidad educativa tiene un papel primordial, por lo cual la necesidad de realizar un estudio de cómo deben ser los equipos directivos para gestionar la diversidad se hace cada vez más patente. De ahí, que en esta ley ya se indiquen algunos requisitos y acreditaciones para presentarse al cargo de la dirección escolar.

Hemos de decir que, aunque aparentemente se vele por la educación de todos los alumnos y alumnas, esta ley le da un sentido peyorativo al concepto de necesidades educativas especiales, ya que en su Disposición Adicional Segunda nos describe que un alumno/a con necesidades educativas especiales es aquel que requiere de recursos y apoyos específicos ya que padece alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, manifiesta trastornos de conducta o está en una situación social o cultural desfavorada, remarcando el carácter negativo de las diferencias. De esta forma, se produce un salto negativo con el concepto de n.e.e. que proponía la L.O.G.S.E (Luque y Torreblanca, 2007).

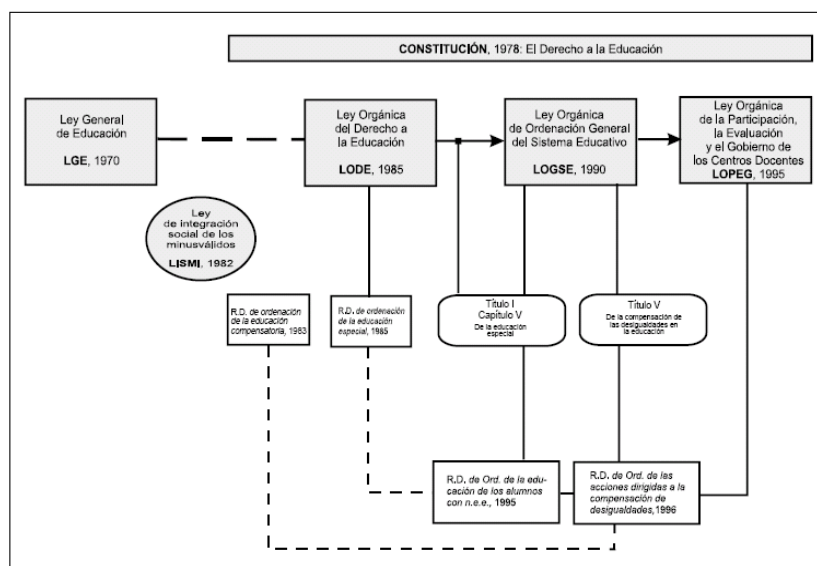


Figura 4. Evolución de la normativa legal sobre las desigualdades en educación. Grañera, M (1997, p. 21)

3.1.4.2. Ley de Atención a Personas con Discapacidades en Andalucía (1999)

La Ley de Atención a Personas con Discapacidades en Andalucía (1999)⁴⁵, es una ley autonómica que trae consigo como novedad conseguir la protección social de todas las personas con discapacidad. Esta ley supone así, la respuesta social a un grupo minoritario, intentando que éstos puedan estar incluidos y sean uno más dentro de la sociedad, y también dentro de la escuela.

En el título 1 de la misma expone que la finalidad de esta ley es llevar a cabo la igualdad de oportunidades y hacer posible la rehabilitación e integración social y prevenir las causas que generan deficiencias, discapacidades y minusvalías, contando para ello con todo tipo de instituciones autonómicas, locales o con carácter social, siempre desde los principios de integración y normalización (Arroyo González y Salvador Mata, 2003).

3.1.4.3. Ley de Solidaridad en la Educación (1999)

A esta ley, le sucede la *Ley de Solidaridad en la Educación* (1999)⁴⁶, ley importante en la atención a la diversidad de todas las personas ya que su objetivo principal es erradicar situaciones que impidan que todos los andaluces puedan desarrollar sus características personales. Sus principios⁴⁷ son un avance en educación, aunque éstos se introducían con la L.O.G.S.E., esta ley acentúa la importancia de la igualdad de oportunidades para el alumnado con n.e.e. y el alumnado con diferentes culturas, apostando, en este último caso, por la interculturalidad. De esta forma, esta ley pretende favorecer la comunicación y el respeto no sólo entre los miembros de la comunidad educativa, sino además con otras instituciones, organizaciones, asociaciones, etc. que colaboren con los centros educativos⁴⁸.

⁴⁵ Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a Personas con Discapacidades en Andalucía.

⁴⁶ Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

⁴⁷ Artículo 1. Objeto de Ley y principios de actuación.

1. La presente Ley tiene por objeto garantizar la solidaridad en la educación, regulando el conjunto de actuaciones que permitan que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, asegurando la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales
2. La educación de este alumnado tenderá a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para el resto del alumnado y se regirá por los principios de normalización y de integración escolar

⁴⁸ En el artículo 2 de la Ley de Solidaridad en Educación, se desarrollan los cinco objetivos que se pretenden conseguir con la entrada en vigor de esta ley, objetivos que nos parecen de gran relevancia para poder comprender la gran aportación que hace esta ley en el ámbito que nos preocupa. Estos objetivos son:

1. Mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales, mediante aquellas acciones, medidas, planes y programas que garanticen su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
2. Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios.
3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

Por tanto, en ella se define claramente su compromiso por la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado en su conjunto, mediante programas y acciones de compensación educativa y social que pretenda promover y llevar a cabo un trato diverso de los alumnos y alumnas en función de sus capacidades, situaciones de desventaja sociocultural u otras problemáticas de carácter familiar, sanitaria o social. Se empieza a dar una apuesta por lo diverso desde una perspectiva solidaria que tiene como objetivo asegurar la igualdad en los aspectos sociales y comunitarios elementales que permiten y garantizan la convivencia y enriquecimiento de una realidad diversa (Sánchez y Torres, 2002 cit. por Luque y Torreblanca, 2007).

3.1.4.4. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)

En el año 2002 entra en vigor la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*⁴⁹ por la cual caminamos de puntillas debido a que a los dos meses se derogó. Esta ley tiene por objetivo principal la calidad de una educación para todos, el cual puede llevarnos a la reflexión de que nos encontramos ante una ley que viene a atender las necesidades de la sociedad, una sociedad cada vez más diversa, diversidad que a su vez encontramos en la escuela. Sin embargo, a medida que nos sumergimos en el texto podemos comprobar que supone un retroceso en cuanto a la atención a la diversidad ya que se apuesta por la segregación poniendo en uso de nuevo los centros específicos y las aulas específicas dentro de los centros educativos ordinarios, es decir, damos un paso atrás ya que pasamos de nuevo de la integración escolar a la segregación. A su vez, esta misma refuerza la autoridad de los directores y directoras y quita al Consejo Escolar la función de selección del director pasando a una Comisión Asesora que también está compuesta por la mayoría de los representantes de los sectores de la comunidad educativa.

3.1.4.5. Decreto 167/2003, de 17 de Junio

El Decreto 167/2003, de 17 de Junio⁵⁰ es un gran paso en el concepto de diversidad, ya que se van creando cauces de atención a las diferencias del alumnado ya no sólo relacionadas con la discapacidad o las altas capacidades. En él se establece un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen, a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir

4. Establecer medidas que permitan a la población escolar su continuidad, de forma ininterrumpida, en los ciclos educativos, con independencia de la permanencia o no en un lugar determinado durante períodos prolongados.

5. Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras y de solidaridad establecidas en esta Ley.

⁴⁹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁵⁰ Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (boja 118 de 23 de junio).

un proceso normalizado de escolarización, como es el caso de los alumnos y alumnas de familias dedicadas a las tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes y, finalmente, al alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

3.1.4.6. Ley Orgánica de Educación (2006)

Por último, actualmente está en vigor la **Ley Orgánica de Educación** (2006)⁵¹. Esta ley, al igual que la anterior, refuerza la autoridad de los directores y directoras, y por tanto, les da más responsabilidad en la dirección escolar restando protagonismo al Consejo Escolar (Ruíz Palmero, 2008). Además, considera que el equipo directivo debe tener más identidad como equipo y ejercer la dirección escolar desde esta identidad.

De esta forma, las competencias del director/a⁵² aumentan en número con esta ley. Éstas son fundamentales para el óptimo desarrollo de un centro, y en particular, aparentemente parece no guardar relación con lo que venimos analizando, pero si nos ponemos unas gafas más específicas comprobamos que todas ellas son necesarias para que se pueda dar una educación para todos y todas, una educación que responda a la diversidad existente en los centros educativos, una educación que propicie la igualdad de oportunidades, una educación promovida desde el equipo directivo que se base en la conceptualización de las diferencias como raíz del enriquecimiento y precursora del desarrollo de la persona⁵³.

Por primera vez, la dirección pedagógica aparece como función del director, función de gran relevancia para que el director junto con el jefe de estudios (responsable de la coordinación pedagógica) y con la ayuda del secretario puedan velar porque se dé una organización, funcionamiento, currículum y evaluación para todos los alumnos y alumnas sin excluir a ninguno por capacidad, raza, etnia, cultura, contexto, etc.

En cuanto a la atención a la diversidad, esta ley pasa de sustentarse en la integración escolar a tener como principios la normalización e inclusión pretendiendo asegurar la no discriminación.

De esta forma, vemos como la evolución en las competencias de los equipos directivos, se ha dado paralelamente a la evolución hacia una atención a la diversidad más apoyada en fundamentos inclusivos, con esto no queremos decir que exista una relación directa entre ambos bloques pero sí creemos que la gestión de la diversidad es competencia de los equipos directivos.

⁵¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁵² Estas competencias del director se encuentran recogidas en el Capítulo IV llamado “Dirección de los centros públicos”, concretamente, en el artículo 132 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁵³ Estas se analizarán más profundamente en el capítulo 4.

3.1.5. De la Ley de Educación en Andalucía (2007) a la actualidad

3.1.5.1. Ley de Educación de Andalucía (2007)

Finalmente, la *Ley de Educación de Andalucía (2007)*⁵⁴ dedica el Título III a la equidad en educación y el capítulo II del Título IV a la función directiva. Esta ley considera necesario y se sustenta en la incrementación de la calidad de la educación, concibiendo ésta no como una educación para el desarrollo de las características individuales de todos sino buscando un objetivo final que es la creación de empleo para el crecimiento económico de Andalucía. Aún así, se resalta la necesidad de concebir que la sociedad es de todos y todas y se pretende crear una Andalucía más democrática, crítica y solidaria, una Andalucía más justa.

Así, podemos observar que apoya las finalidades últimas que se dan en la Ley Orgánica de Educación (2006), apostando por la idea de una escuela inclusiva donde todos los alumnos y alumnas tengan cabida.

En cuanto a la dirección escolar, hemos de decir que nos parece que no están clarificadas las competencias de los distintos componentes del equipo directivo, ni si quiera se pone de manifiesto que sean aquellas expuestas en la Ley Orgánica de Educación (2006). Es cierto, que se desarrollan algunas de ellas sólo del director, pero no son relevantes.

3.1.5.2. Orden de 25 de julio de 2008 para la atención a la diversidad

La orden del 25 de julio de 2008⁵⁵ *tiene por objeto la regulación y desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en la educación básica en Andalucía*. Esta orden, es el primer documento que hace referencia de manera exclusiva a la atención a la diversidad especificando los diferentes principios y pautas a seguir en los centros en cuanto a la misma, sin dejar abierta las posibilidades a la autonomía de cada centro.

De esta forma, los centros dispondrán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.

Para ello, según esta orden, se establecerán los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo y refuerzo precisas que permitan detectar las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y superar el retraso escolar que pudiera presentar el alumnado, así como el desarrollo intelectual del alumnado con altas capacidades intelectuales.

⁵⁴ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOE de 23 de Enero de 2008).

⁵⁵ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Se destacan los principios inclusivos considerando que las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente.

En esta orden aparece el nuevo término de necesidades específicas de apoyo educativo que hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales.

Entre las medidas organizativas que propone la orden para atender a la diversidad, dejando plena autonomía a los centros para la elección de unas u otras, son los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos en grupos, el apoyo en grupos ordinarios y el modelo de horario flexible lectivo semanal.

Se exponen también las medidas específicas para el alumnado de Educación Secundaria, no siendo éstas de especial relevancia para nuestra investigación.

Cabe destacar de dicha orden que describe el carácter de los programas de refuerzo y los tipos de programas de adaptación curricular. En cuanto a éstos destacar, que las adaptaciones curriculares de acceso al currículo desaparecen quedando sólo las adaptaciones curriculares significativas que, como novedad, serán elaboradas por el especialista, y las adaptaciones curriculares no significativas que seguirán siendo elaboradas por el tutor con orientación del maestro/a de educación especial.

En cuanto a la dirección escolar decir que se le da mayor autonomía a los centros, por lo tanto, se da mayor autonomía a los directivos en la elección de una filosofía de la educación ante la atención a la diversidad que se puede ver reflejada en la organización y funcionamiento del mismo.

3.2. En resumen...

La evolución legislativa de la dirección escolar y el tratamiento de la diferencia en la escuela, no se ven relacionados en la normativa, lo que nos lleva a pensar que hay muy pocos estudios que demuestren la importancia de la dirección escolar en el cambio hacia una escuela inclusiva, una escuela para todos (León Montaña, 2001). Podemos decir, que la L.O.D.E. ha significado un gran paso en la apuesta hacia una dirección escolar más democrática y participativa y además es ésta la que sienta las bases de la L.O.P.E.G.C.E. para llegar a una dirección escolar actual donde se da mayor autonomía y liderazgo a los equipos directivos. Por este motivo, deben ser éstos los que promuevan una escuela que atienda las demandas de sus alumnos y alumnas, alumnos y alumnas que son diferentes unos de otros pero que todos tienen derecho a la Educación. Ligado a esto último, hemos de destacar en esta evolución, en el ámbito de la Educación Especial, fue

de gran relevancia la L.I.S.M.I. ya que ésta iba ser el fundamento de la integración que se proponía la L.O.G.S.E. donde se hacía especial hincapié en la atención al alumnado con n.e.e. Así, llegamos a la L.O.E. y la L.E.A. donde al fin se reconoce, al menos formalmente, que la escuela debe sustentarse en los principios de inclusión y normalización, para así ser responsables con las necesidades de TODOS nuestros alumnos/as no sólo de aquellos que tienen n.e.e. Para conseguir esto, en Andalucía aparece la Orden del 25/07/2008 para regular la atención a la diversidad dando un nuevo enfoque a las medidas consideradas para atender la misma.

Sin embargo, como dicen Luque y Torreblanca (2007, p. 113), a pesar del progreso normativo que hemos ido desarrollando en este punto, hay dos consideraciones a tener en cuenta hoy: la asunción de los principio integradores e inclusivos no ha llegado a producirse en la sociedad ha habido grandes avances pero no se han llegado a los objetivos y se pasa de una sociedad inclusiva a sólo una sociedad solidaria por las realidades que hoy nos encontramos.

Nosotros, añadimos a estas consideraciones una relacionada con el otro eje vertebral de la evolución normativa que hemos descrito: la dirección escolar. En nuestra opinión, todavía no se ha conseguido una dirección escolar más enfocada a una función pedagógica y no administrativa, a pesar de que el director y el jefe de estudios tienen funciones de coordinación y dirección pedagógica del centro.

En definitiva, consideramos que el discurso legislativo está muy lejos de la realidad. Es cierto que la ley viene pisando fuerte actualmente, pero también es cierto que las prácticas educativas están a un abismo de los principios que en la ley se exponen.

A continuación, se incluye una tabla que intenta mostrar gráficamente un resumen del análisis de la legislación desde la perspectiva de la dirección escolar y la diversidad.

EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
DIRECCIÓN ESCOLAR	LEYES, DECRETOS Y REGLAMENTOS MÁS DESTACADOS	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Primera comisión asesora llamada Consejo Escolar. Se regularon las condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de las tareas del director en el propio centro	1967 Reglamento del período escolar de Escuelas Primarias y Educación Media	
El director tiene la función de orientación y adecuación de las actividades del centro. Se lucha por reflejar los valores democráticos y participativos.	1970 Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa	Atención a todo el alumnado sean cuales sean sus características individuales para conseguir la adaptación social. Primeras aulas de Educación Especial con principios segregacionistas.
Cambio de principios en la sociedad. Participación de los padres y de los alumnos en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos.	1978 Constitución Española y Plan Nacional de Educación Especial	Principios: Normalización de servicios, integración escolar, sectorización de los servicios y atención de los Equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza.
Creación del Consejo de Dirección de los centros. Incluye la participación de padres y madres.	1980 L.O.E.C.E.	
	1982 L.I.S.M.I.	Primera vez que se recogen derechos para los minusválidos
	1983 Real Decreto sobre la Educación Compensatoria	Lucha por la compensación e integración de las desigualdades. Provoca un cambio positivo en las políticas educativas.
	Real Decreto 2639/1982 de 15 de Octubre y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo	Son el resultado educativo de la L.I.S.M.I. Propone que la educación especial forme parte del sistema educativo ordinario.
Cambio total en la dirección escolar de los centros educativos. Paso definitivo para dar participación a todas las personas que tienen intereses en la educación. Aporta cómo se realiza la elección de director y cuáles son sus funciones	1985 L.O.D.E.	No hay aportaciones significativas.
Mejorar la preparación de los equipos directivos para afrontar las modificaciones que se dan por la escuela diversa.	1990 L.O.G.S.E.	• Escuela comprensiva • Se promueven modelos de acción educativa, psicopedagógica y de organización escolar, respetuosos con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado. • Educación centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. • Aparece concepto de n.e.e. • Mismos objetivos para todo el alumnado. • Adaptaciones y diversificaciones. • Participación de padres.

EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Importancia de asegurar el buen funcionamiento de los equipos directivos.	1995 L.O.P.E.G.C.E.	Luchar por una escuela para todos, donde se atienda al alumnado con n.e.e.
	1999 Ley de Atención a Personas con Discapacidades en Andalucía.	Conseguir los medios adecuados para que las personas con discapacidad puedan integrarse socialmente, teniendo acceso adecuado a los distintos servicios comunitarios, y siempre apoyándose en principios de integración y normalización.
	1999 Ley de Solidaridad en la Educación	Tiene como principio conseguir la igualdad de oportunidades para los alumnos con n.e.e. Necesidad de adecuar la intervención didáctica a la diversidad (Arroyo González y Salvador Mata, 2003:92).
Más autoridad a los equipos directivos	2002 L.O.C.E.	Se vuelve a corrientes segregacionistas centradas en el déficit.
	2003 Decreto de Educación Compensatoria	Atención a todo el alumnado sean cuales sean sus características. Paso de un concepto de atención a la diversidad relacionado con la discapacidad a una visión más amplia.
Más autoridad a los equipos directivos y menos a los Consejos escolares. Más competencias para los directores. Destaca la dirección pedagógica.	2006 L.O.E.	Lucha por una escuela basada en los principios de inclusión y normalización.
Sólo describe algunas competencias del director. No deja claro si se rige por lo narrado en la Ley Orgánica de Educación (2006)	2007 L.E.A	Se apoya en los principios <i>normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa</i> . Persigue las finalidades de la Ley Orgánica de Educación (2006)
Mayor autonomía a los centros y, por tanto, a las políticas directivas del centro ante la atención a la diversidad.	Orden 25 de Julio 2008 para la atención a la diversidad	Se proponen medidas inclusivas con el objetivo de conseguir tanto la inclusión educativa como social.

Tabla 2. Evolución en la legislación de la dirección escolar y la atención a la diversidad.

3.3. El Sistema Educativo Inglés

3.3.1. Evolución del Sistema Educativo inglés

Actualmente, el Sistema Educativo inglés presenta gran variedad de prestación de servicios. La educación obligatoria se establece entre las edades de los 5 a los 16 años y puede ser recibida en distintos tipos de centros. Están aquellos que pertenecen al Estado o al sector público (*state schools*); por otro lado, encontramos en poca medida los centros que son de carácter privado o de sector independiente (*public schools*); y por último, se da un pequeño sector que con ayuda del Estado llevan a cabo también las funciones educativas, este sector es llevado, normalmente, por sectores religiosos (Elvin, 1981).

Haciendo una comparación con el Sistema Educativo español podríamos hacer la siguiente equiparación:

Sistema Educativo inglés	Sistema Educativo español
Centros que pertenecen al Estado (state school)	Centros públicos
Centros de carácter privado o independientes (public schools)	Centros privados
Centros con ayuda del Estado (normalmente religiosos)	Centros concertados

Tabla 3: Clasificación de centros en el Sistema Educativo Inglés.

Dentro del sistema público hay también una considerable variación. Estas diferencias, en gran medida, se deben al desarrollo educativo que se ha ido dando en Inglaterra.

Antes del 1870, sólo existían las escuelas de sector privado y las que estaban dirigidas por órganos religiosos pero tenían un inconveniente ya que atendían a un número muy bajo de la población. A mitad del siglo XIX, con la llegada de la industrialización se dio la necesidad de alfabetizar a la población. En 1870 el Gobierno inició la creación de un sistema público de educación que solventaba las carencias de los recursos educativos anteriores. Esta doble oferta se ha mantenido en el tiempo con diversas modificaciones. En el *Act*⁵⁶ se crearon las **Local School Boards**⁵⁷ con el objetivo de dar una educación elemental y primaria en sus áreas y obtener un financiamiento local de forma que la educación fuera gratuita para toda la población.

Por lo tanto, el Sistema Educativo inglés se ha organizado en torno a una respuesta local de tal forma que ha contribuido para ofrecer diversidad en el sistema educativo.

Fue en 1900, cuando por la creciente presión por dar respuesta a las necesidades educativas se vio la necesidad de crear una autoridad que se dedicara exclusivamente a la educación, la llamada **Board of Education**⁵⁸. En 1902 desaparecieron las Schools Board y las tareas educativas pasaron directamente al Gobierno local formándose el County Borough Councils⁵⁹, quienes trabajaban con el Board of Education. El Act de 1902 introduce la Educación Secundaria Obligatoria para la primera parte. En 1918, al terminar

⁵⁶ Hace referencia a la denominación inglesa de la palabra ley, decreto u orden.

⁵⁷ Las “Local School Boards” se pueden asemejar a lo que nosotros llamamos Delegaciones de Educación. Son los organismos locales que tienen como objetivo garantizar la educación de los niños y niñas de su localidad.

⁵⁸ La “Board of Education” puede ser equivalente al Ministerio de Educación que tenemos en España, hasta que se llegue a la creación propiamente dicho del Ministry of Education, que posteriormente será el Department for children, schools and families.

⁵⁹ El “County Borough Councils” se le llama al organismo encargado de llevar la educación en un condado inglés. Podría tener similitud con los que nosotros llamamos Consejería de Educación.

la Primera Guerra Mundial, el poder del gobierno central reforzó las autoridades educativas locales y se aumentó la educación obligatoria a los 14 años.

Después de la Segunda Guerra Mundial se dieron grandes pasos a nivel educativo en Inglaterra. El primer y más significativo paso fue en 1944 con el **Education Act**, que trajo consigo la creación de un sistema de tres niveles: la educación primaria, la educación secundaria y además con la premisa de llegar a una educación secundaria para todos, igualdad de oportunidades. Por otra parte, dicha ley refleja una filosofía de velar por la educación, de tal forma, que desaparecen los Board of Education y se crea el **Ministry of Education**⁶⁰, nombrando a su vez un Ministro de Educación. Esta ley también prevé la elevación de la edad en la educación obligatoria, primero a 15 años y más tarde a 16, consiguiendo estos objetivos en los años 1942 y 1972.

Esta misma ley previó un sistema tripartito en el nivel de secundaria consistente en escuelas de gramática, técnicas o de comercio y escuelas modernas para estudiantes seleccionados a partir de los 11 años; pero no se llevó a la práctica, sólo se logró poner en vigor un sistema binario (Booth, Ainscow y Dyson, 1998).

A los 11 años los niños pasaran un examen que decidirá si los niños van a escuelas de gramática (*grammar school*) o a escuelas modernas de secundaria (*secondary modern school*). La diferencia entre estas dos escuelas está en el currículum. La *grammar school* se centra más en un currículum académico en contraposición a las *secondary modern school* que su currículum está más dirigido a lo práctico que a lo teórico. Este sistema binario no tuvo mucho éxito.

En 1960, la política cambió y esto favoreció la constitución de un sistema educativo con la filosofía de que todos los niños de educación secundaria de una misma comunidad o vecindad asistirían a la misma escuela, las llamadas *Comprehensive school*, buscaban la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Pedley, 1964)

En 1976 se instaura una figura llamada Secretario de Estado para la Educación que tiene la misión de dirigir a las autoridades locales hacia la reorganización de la educación secundaria llegando a una educación completa y para todos.

Sin embargo, en 1979 cambió el partido político del Gobierno y el nuevo Gobierno derogó la Act de 1976, ya que hubo un cambio de concepción en educación espectacular. Se pasó del principio de igualdad de oportunidades educativas a las ideas de efectividad y eficacia. Los objetivos principales de la educación se comenzaron a dirigir hacia las necesidades económicas. Por tanto, la concepción de educación que había existido desde 1944 hasta el 1976, que hacía hincapié en la igualdad de oportunidades educativas, empezaba a desvanecerse por el énfasis creciente en la eficacia del sistema

⁶⁰ Ministerio de Educación.

educativo. De esta forma, en educación se produjeron cambios estructurales enormes: se creó un Plan de estudios nacional. En Inglaterra nunca se había tenido nada semejante durante mucho tiempo. Se crearían exámenes nacionales para los niños de 7, 11 y 14 años. Además, se inventó el concepto de “*gestión local de las escuelas*”, lo cual suponía que la financiación y la gestión de las mismas pasaban a las propias escuelas y el papel de las autoridades locales fue disminuyendo (Crowen, 2003).

Todo esto llevo directamente a consecuencias prácticas. Los directores de escuelas se convirtieron en gestores. El poder de la autoridad local, especialmente en lo que se refiere a la financiación de la educación, se fue limitando y se hizo posible “tomar decisiones propias” –lo cual suponía que las escuelas podían escoger una financiación directa y un control desde Londres–. Los inspectores de su Majestad fueron sustituidos en gran parte por un nuevo sistema de inspección, la llamada Oficina para Estándares en Educación. Esto llevó a una evaluación y medición del desempeño de los maestros y del rendimiento escolar. La formación del profesorado pasó a manos de la nueva Teacher Training Agency (Agencia de formación del profesorado) dominada más por el Estado que por las instituciones académicas. La formación de profesorado se halla en la actualidad estrechamente vinculada a las escuelas y a la práctica de la enseñanza, y ha quedado muy alejada de las universidades.

El cambio en el discurso educativo ha continuado hasta el momento. El nuevo vocabulario incluye “evaluación y eficiencia”, “control de calidad”, padres y estudiantes como “consumidores”, y el concepto de medición de un “producto con valor añadido”. Se fue desarrollando un movimiento de “escuelas eficaces” que se convirtió luego en una especialidad académica.

Por lo tanto, podemos decir que las reformas actuales inglesas pueden retrotraerse hasta los planes neoliberales del gobierno conservador de la década de 1980 y de principios de los 90. En concreto, la aprobación de la **Educational Reform Act de 1988** y la introducción del **National Curriculum** señalaron un cambio de enfoque. Después, la nueva legislación de 1992 llevó a la creación de un sistema nacional de inspección y la introducción de “tablas de clasificación” del rendimiento de los centros, basadas en el rendimiento de los alumnos en una serie de tests y exámenes nacionales estandarizados. Esas medidas incrementaron bruscamente la rendición de cuentas, tanto dentro del centro como entre la escuela y los diversos “sostenedores” (stakeholders)⁶¹. Además, implantaron las medidas que llevaron a lo que Le Grand y Bartlett (1993) cit. por Ainscow y West (2008) describen como un “cuasimercado” en el que los centros compiten por el número y la calidad de los alumnos.

⁶¹ Se refiere a todos los miembros que participan en un centro educativo desde los profesores, el consejo, etc. Se les denomina “sostenedores”, en inglés *stakeholder*. Es lo que nosotros llamaríamos comunidad educativa.

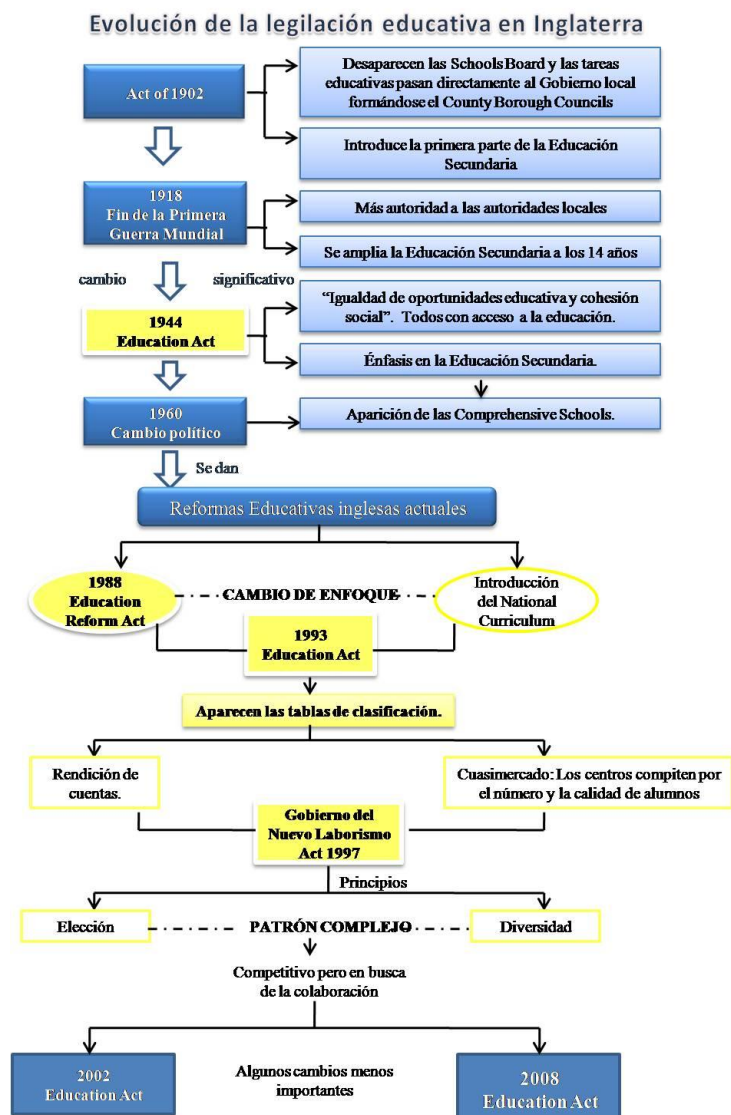


Figura 5: Evolución del Sistema Educativo Inglés a través de la legislación.

En época más reciente, los gobiernos del “nuevo laborismo” han complicado esta situación por su compromiso con los principios de “elección” y “diversidad”. Por una parte, parece que los planificadores creen que la competición ha de ser un componente esencial para que se lleve a cabo la muy necesaria “transformación” del sistema educativo. Por otra, la situación ha ido complicándose cada vez más con la introducción de una serie de iniciativas y normativas independientes que han tratado de promover la colaboración en centros (por ejemplo: Excellence in Cities, Education Action Zones y, en fechas más recientes, la Leadership Incentive Grant). Esto significa que el actual contexto normativo está regido por un patrón complejo de intentos de desarrollar unas prácticas colaborativas en un medio que sigue siendo esencialmente competitivo. Inevitablemente,

esta situación ha desembocado en una serie de tensiones y problemas, tanto para los centros como para las LEAS⁶².

Durante este periodo de múltiples iniciativas gubernativas, el sistema nacional de inspección se ha considerado como una fuente de información sobre aquellas áreas del rendimiento escolar que hayan de abordarse. En consecuencia, se ha convertido en un elemento importante para la planificación (Ainscow y West, 2008, p. 22-23).

Después del Act de Educación de 1993, se han promulgado dos más, el Education Act de 2002 y el Education Act de 2008, pero hemos de decir que las leyes que han marcado el Sistema Educativo inglés son *The 1944 Education Act*, *The 1988 Education reform Act* y *The 1993 Education Act*. Ut supre encontramos una figura que intenta esclarecer lo expuesto hasta este momento.

Cabe destacar que en estos momentos la educación es dirigida por el Department for children, schools and families, que es lo que nosotros llamamos el Ministerio de Educación. Éste delega responsabilidades en los LA (Local Authority) que es un organismo encargado de todo lo referente a los niños y por lo tanto también a la educación. Y por último, la educación llega a las escuelas, las cuales tienen bastante autonomía para desarrollar su trabajo. La figura 2 nos aclara la jerarquía de los organismos educativos en el sistema educativo inglés:

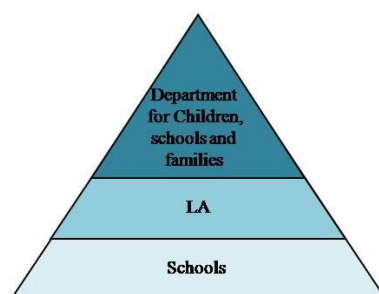


Figura 6: Jerarquía de los organismos educativos en el Sistema Educativo Inglés.

3.3.2. Etapas del sistema educativo inglés

Para realizar la descripción de las distintas etapas de la educación en Inglaterra nos hemos basado en el artículo de Elvin (1981) realizando los diferentes cambios que se han realizado en leyes posteriores como la reforma educativa de 1988 y las leyes educativas de 1993, 1997, 2002 y 2008. Vamos a realizar un breve recorrido por las mismas.

La primera etapa educativa es llamada en el Reino Unido como ***Pre-School Education***. Los niños y niñas deben entrar en la educación infantil a partir de los 2 años,

⁶² En el sistema educativo inglés, las LEAS constituyen el escalón administrativo inmediatamente superior a los centros docentes de primaria y secundaria.

pero en la realidad hasta los 3 años de edad no son admitidos. Las clases son impartidas basándose en una metodología centrada en el juego, usando gran diversidad de materiales. Todas las escuelas de educación infantil tienen directores/as y maestros/as adecuadamente cualificados.

En Inglaterra, la educación, como hemos comentado *ut supra*, es obligatoria entre los 5 y los 16 años de edad. Durante este periodo, los niños y niñas dedican seis años a la etapa de **educación primaria** y cinco a la educación secundaria. A su vez, en los seis años de primaria son divididos en dos partes: hay una parte corresponde a lo que llaman infantil⁶³ (5-7 años) y otra parte a lo que llaman junior⁶⁴ (7-11 años) y cada una de estas partes pueden estar divididas en escuelas diferentes, con directores/as diferentes.

Como alternativa a este modelo, cada vez hay más autoridades locales en Inglaterra que están estableciendo las primeras escuelas para alumnos y alumnas de 5 a 8 años o de 5 a 9 años y escuelas medias para niños de 8 a 12 años o de 9 a 13 años. Hay pocas escuelas conjuntas (“combined”) para alumnos y alumnas con de 5 a 12 años o de 5 a 13 años (Elvin, 1981).

El objetivo de la educación primaria es conseguir el desarrollo general del alumnado y cubrir las necesidades de todos para prepararlos para la siguiente etapa educativa (Education Reform Act 1988). El currículum de dicha etapa incluye las asignaturas de arte, artesanía, educación física, música, religión y estudios sobre ciencia, historia y geografía.

Pasando a la **Educación Secundaria**, nos encontramos diferentes tipos de escuelas: el grupo más importante es el financiado por la autoridades locales (*comprehensive schools*⁶⁵, *grammar schools*⁶⁶, *moderns schools*⁶⁷ y *academies*); otras reciben subvenciones del Department of Children, Schools and families o del Welsh Office (*direct grant grammar schools*); y por último, nos encontramos con las que se conocen como “*escuelas públicas*” no reciben fondos públicos pero son abiertas por la inspección. Actualmente, desde la reforma educativa de 1988, los alumnos se preparan para obtener el CGSE⁶⁸, examen donde será evaluada cada asignatura estudiada.

Los jóvenes que quieren seguir sus estudios después de los 16 años eligen 3 o 4 asignaturas que estarán evaluadas para obtener el *CGE A-Level* (Bachillerato). Preparan

⁶³ El término inglés es Infant school.

⁶⁴ El término inglés es Junior school

⁶⁵ Las comprehensive schools de secundaria se han establecido en más áreas y admiten al alumnado sin realizar ninguna prueba de capacidad. Estas últimas ofertan una amplia gama de cursos que van desde los académicos hasta los no académicos, para alumnado de 11 a 18 años (Cowen, 2005).

⁶⁶ Las escuelas de gramática, principalmente, atienden a alumnado que se encuentre entre las edades de 11 a 16.

⁶⁷ Las escuelas modernas de secundaria proporcionan una educación general con orientación práctica al menos hasta los 16 años, aunque sus alumnos pueden permanecer más allá de esta edad.

⁶⁸ Certificado General de Educación Secundaria.

este examen durante dos años y después de aprobarlo pueden matricularse en una Universidad o en un Instituto de enseñanza superior.

La **enseñanza postescolar** se lleva a cabo en las universidades, centros de enseñanza superior o formación continuada, en institutos de tecnología, etc. Hay otras formas de educación que se ofrecen en forma de títulos y otros cursos de un nivel superior al nivel A del GCE o equivalentes. En Inglaterra, los títulos más corrientes para un primer grado son Bachelor of Arts (BA) o Bachelor of Science (BSc) y para un segundo nivel Master of Arts (MA), Master of Science (MSc), y Doctor of Philosophy (PhD). Los cursos de primer ciclo suelen ser de jornada completa y normalmente duran tres años. Los másters suelen exigir un mínimo de un año de estudios a jornada completa (y más corrientemente, dos años) o el equivalente a tiempo parcial. El tiempo mínimo para realizar un doctorado suele ser de tres años (Cowen, 2005).

El siguiente gráfico trata de esclarecer de una forma básica el desarrollo del Sistema Educativo Inglés actualmente, comparándolo con nuestro sistema educativo para que sea más fácil de comprender:

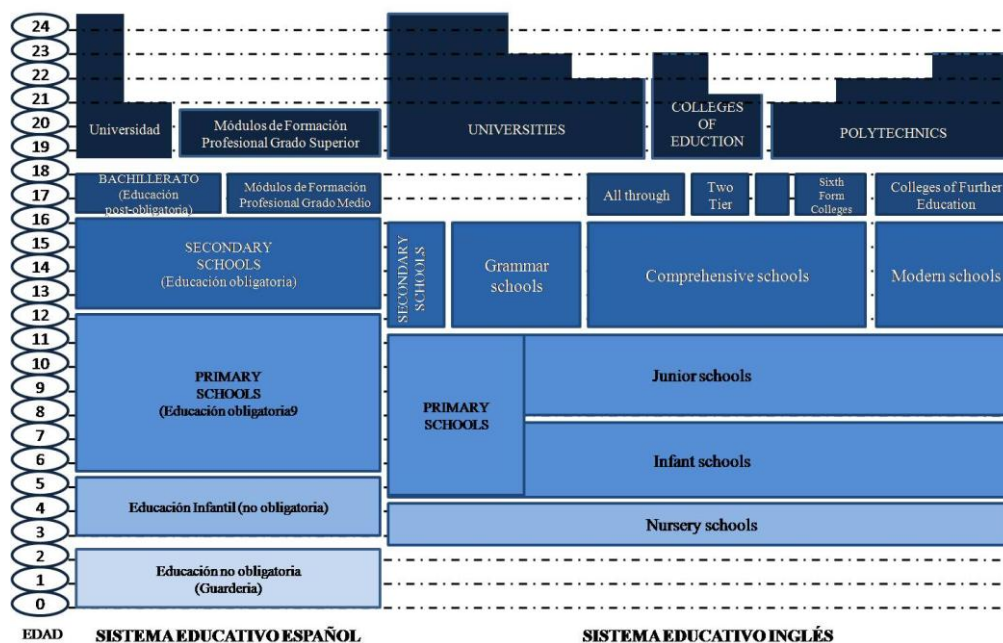


Figura 7: Comparación del Sistema Educativo Inglés con el español

Antes de terminar este apartado sobre el Sistema Educativo inglés, considero importante introducir, al menos, el tema de la educación especial, ya que esta pequeña introducción nos servirá para entender los apartados posteriores.

Hasta 1981, la educación especial está dirigida a aquellos alumnos que tienen necesidades educativas provocadas por algún tipo de hándicaps, físico o mental.

Todas las autoridades locales deben determinar qué niños deben recibir un tratamiento educativo especial y ofrecerles una escuela ordinaria o de educación especial. El organismo de educación debe tener en cuenta que la primera medida para atender al alumnado con necesidades educativas especiales es la escuela ordinaria, sólo en casos exclusivos serán derivados a centros de educación especial.

Los niños con algún tipo de discapacidad no acuden a la escuela, normalmente, antes de los cinco años, pero hay un incremento en la conciencia de que es importante la atención educativa temprana a los niños con algún tipo de necesidad.

Los niños/as que asisten a las escuelas de educación especial deben permanecer en ella hasta los 16 años, hay una parte de ellas donde los alumnos/as deben estar hasta los 18 o 19 años y toman cursos para los exámenes.

Estas escuelas de educación especial tienen clases pequeñas con una enseñanza generosa y personal dedicada al cuidado de niños, muchos de ellos han recibido cursos especializados en niños con discapacidad. Tienen servicios de fisioterapia, terapia de lenguaje, ayuda psiquiátrica y atención del pediatra.

La aparición del concepto de necesidades educativas especiales, *special educational needs*⁶⁹, es un gran avance. Este concepto se introduce en la legislación inglesa en el año 1996 con el Education Act de 1997. De esta forma, según lo descrito en la ley inglesa, las SEN hacen referencia a varias dificultades de aprendizaje: deficiencias visuales y auditivas, hándicaps físicos, trastornos mentales o psicológicos o, más sencillamente, necesidades de apoyo adicional para facilitar los aprendizajes. *SEN* se refiere también a los niños dotados o particularmente capaces con el objetivo de ayudarles a adelantar más rápidamente que los demás.

Los niños con necesidades educativas especiales (incluso los que tienen dictamen) deben, en lo posible, ser educados en escuelas ordinarias con niños del mismo grupo de edad.

Cada escuela tiene un-a profesor-a/maestro-a coordinador-a (*Special Educational Needs Co-ordinator*⁷⁰) especializado-a en necesidades educativas especiales (Booth, Ainscow y Dyson, 1996; Booth et al., 1998; Ainscow, 2000). Esta persona tiene la responsabilidad de identificar a los niños de la escuela que tienen necesidades educativas especiales. Se elabora un plan de acciones a partir del “*Code of Practice*” que describe las etapas de identificación y de evaluación de las necesidades especiales educativas.

⁶⁹ Se le podrá llamar con las siglas SEN.

⁷⁰ Conocido por las siglas SENCO.

Cada niño atendido recibe un plan de educación individual (*IEP: Individual Education Plan*) donde se listan los objetivos individuales a alcanzar. Estos objetivos son evaluados y revisados a la mitad de cada trimestre.

En la gran mayoría de las escuelas ordinarias, el/la *SENCO* trabaja con niños que tienen dificultades en lectura o en matemáticas y/o con los que tienen trastornos de comportamiento.

Algunas escuelas ordinarias tienen unidades especiales llamadas “*Resources centers*” que permiten enseñar a los que tienen dificultades especiales, tal como deficiencias visuales o handicaps físicos por ejemplo. En estas escuelas, los niños se benefician en la mayor parte de la enseñanza en la misma aula que los que no tienen deficiencias pero van regularmente al “*Resources center*” para trabajar con profesores especializados que le ayudan en sus aprendizajes.

Para algunos niños, la enseñanza en una escuela ordinaria no se considera conveniente. Los que tienen trastornos graves (psicológicos, físicos o los sordos-ciegos) pueden beneficiar de una educación en una escuela especial. En estas escuelas, se estudia, en lo posible, el currículum nacional pero de una forma no obligatoria.

3.3.3. La atención a la diversidad en el Sistema Educativo Inglés: la inclusión escolar

3.3.3.1. Ideas previas

La inclusión es probablemente la cuestión más peliaguda a la que se enfrenta el sistema educativo inglés (Ainscow, 2003, p. 21). El gobierno inglés intenta alardear de un sistema educativo que mejora llevando a mejores resultados en los exámenes y pruebas en el ámbito nacional, sin embargo hay muchos alumnos y alumnas que se sienten aún marginados, otros son excluidos por su comportamiento y una minoría significativa es, por supuesto, separada en centros de educación especial. De esta forma, las dos cuestiones más importantes, que hemos visto en el sistema educativo inglés, y que son las frecuentemente abordadas son la mejora del nivel escolar y el fomento de la inclusión (Ainscow, 2003).

En Reino Unido, el estudio de inclusión y exclusión, de educación inclusiva, concierne, comúnmente a un grupo de estudiantes ya distinguidos, que destacan por su potencial exclusión, por su categorización como niños con necesidades especiales. De esta misma forma, el término de exclusión es utilizado normalmente refiriéndose a estudiantes con problemas de conducta o disciplina (Booth et al., 1997).

La educación inclusiva, aparece en Inglaterra sustentada en los principios de la Declaración de Salamanca (Booth y Ainscow, 1998), intentando reducir estas tendencia de exclusión y las valoraciones negativas que se hacen en base a la discapacidad, a los

logros, a la raza, al género, a la clase social, al tipo de estructura familiar, al estilo de vida o de sexualidad.

La OFSTED (2001, p.7)⁷¹, en una de sus publicaciones nos define la escuela inclusiva haciendo referencia a la eficacia de la misma no sólo en resultado sino también sustentada en la igualdad de oportunidades. Así, podemos decir que la inclusión escolar afecta y debe su desarrollo a la implicación total de todos los factores que afectan a la escuela. Por tanto, sus principios deben estar asumidos en el corazón de la escuela para que se dé una organización y funcionamiento propia de la escuela inclusiva impulsados siempre por aquellas personas que ejercen las funciones de liderazgo y realizando el trabajo en equipo con todas las personas que pertenecen a la escuela (Ainscow, 2001).

Todas las escuelas responden a la diversidad de sus alumnos con una mezcla de medidas inclusivas y exclusivas, siendo esto puesto de manifiesto en aspectos como: a qué alumnado admiten; cómo los estudiantes son etiquetados, agrupados y disciplinados; cómo están organizados los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo son usados los recursos; cómo los estudiantes con dificultades son apoyados, y cómo el currículum y la enseñanza es desarrollada de forma que se reduzcan estas dificultades.

Si una escuela inclusiva es la que incluye y valora la igualdad de todos los estudiantes de su zona, y desarrolla enfoques de enseñanza y aprendizaje los cuales minimizan los grupos en base a los logros y a las discapacidades, entonces en Inglaterra no hay escuelas inclusivas (Booth et al., 1997; y Booth et al., 1998).

Para algunos, la escuela inclusiva es un ideal difícil de alcanzar. Este ideal de escuela inclusiva está en manos de las políticas del Gobierno, las cuales animan a la competición y a la selección entre y dentro de las escuelas, así como por la continua exclusión de estudiantes con discapacidad o bajos niveles de logros académicos (Booth et al., 1998).

El progreso de la inclusión en el Sistema Educativo Inglés ha de ser entendido en un contexto lleno de conflictos que tienen que ver con la selección de estudiantes por logros entre y dentro de la escuela, así como por un sector privado donde son importantes las normas internacionales.

De esta forma, en Inglaterra, cabe destacar que aparece para promover la inclusión escolar el desarrollo de la *comprehensive community education*, las escuelas de educación comprensiva en la comunidad, éstas implican la reducción de la selección entre y dentro de la escuela, y la reinserción de esta misma en la comunidad. Muchas escuelas comprensivas desarrollaron nuevos enfoques de enseñanza y currículum que

⁷¹ Estas siglas significan Office for Standards in Education, que es la oficina la cual se encarga de los servicios relacionados a los niños y a sus habilidades, es decir, tienen como objetivo regular e inspeccionar el cuidado de los niños y la educación y formación de estos en todas las edades.

reorganizaron la diversidad, pero el conjunto paralelo de cambios en la escuela primaria liberados de las escuelas competitivas de secundaria era más profundo. El desarrollo de una enseñanza de logro mixta, el trabajo en grupos colaborativos flexibles, la enseñanza en equipo, los proyectos de trabajo, el currículum integrado y el uso de recursos de la comunidad; contribuyeron al desarrollo, posteriormente, de una pedagogía inclusiva. Este progreso en las escuelas de Educación Primaria ha supuesto la provisión de un modelo para considerar la integración de los alumnos con discapacidad y otras dificultades en las escuelas ordinarias.

Fundamentándonos en los trabajos de Booth et al., 1997; Booth et al., 1998; Ainscow, 2000a; Ainscow, 2000b; Ainscow, Booth y Dyson, 1996; Ainscow, 2005; Ainscow, 2006; Ainscow y West, 2008; podemos decir que el Sistema Educativo inglés es un sistema que se caracteriza por la selección para conseguir la eficacia y la calidad de la educación. Esto hace que las escuelas de Educación Secundaria se conviertan en centros que excluyen, en su mayoría, al alumnado con algún tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

Sin embargo, la principal preocupación actualmente del Gobierno inglés está en desarrollar una educación para todos los alumnos y alumnas, al igual que antes, sólo que ahora las relaciones entre las escuelas han cambiado, aun así existen todavía muchos jóvenes que se sienten marginados. Estas metas solo pueden ser entendidas si son vista dentro del contexto del amplio desarrollo del servicio de educación en los últimos 20 años. Particularmente, ha sido el incremento en el interés político por la educación, específicamente la consideración de estándares y la gestión del estado del sistema. Como resultado, el servicio de educación del gobierno ha cambiado. Estos cambios se han reflejado más significativamente en la evolución de las relaciones entre las escuelas, y entre las escuelas y las autoridades. En particular, las escuelas se han convertido en menos dependientes de sus autoridades locales y hay mayor colaboración entre ellas.

Aun así, Ainscow (2009b), expone que en estos momentos las estrategias nacionales no son totalmente favorecedoras de la atención a todo el alumnado, sino que por el contrario han tendido a reducir la flexibilidad con la que la escuela atiende a las distintas características de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, el desarrollo de la educación como mercado, junto al énfasis en las políticas de promoción de una mayor diversidad en las escuelas, no han dado lugar un avance positivo, sino que han creado un sistema selectivo en el que los niños y niñas más pobres, por lo general, asisten a las escuelas de más bajo rendimiento y menos favorecidas.

De este modo, actualmente, se puede argumentar que las políticas que han llevado en general a subir los niveles, objetivo perseguido desde los comienzos por el gobierno inglés, también han aumentado, en lugar de disminuir, las diferencias en la calidad de la educación y las oportunidades entre los grupos desfavorecidos y menos

privilegiados. El resultado de todo esto es que las escuelas tienden a ser cada vez más selectivas y rechazan de forma más implacable a los estudiantes que representan una amenaza para su éxito.

Sin embargo, para terminar, debemos ser optimistas al estudiar este sistema educativo inglés, un análisis de sus experiencias también indica que el sistema tiene un potencial sin explotar considerable para su propia mejora. Más específicamente, sugiere que hay habilidades, conocimientos y, lo más importante, la creatividad en las escuelas, y dentro de sus comunidades locales, que pueden movilizarse para mejorar la oferta educativa (Ainscow, 2009b).

3.3.3.2. El desarrollo de la integración y la inclusión escolar en Inglaterra

La articulación de los principios de las escuelas comprensivas de educación (comprehensive schools education) y el desarrollo de una pedagogía y currículum de enseñanza a diversos grupos juntos, dan lugar a los comienzos de la comprensión de la educación inclusiva en Inglaterra.

En niveles de gobierno central y local, las políticas de educación especial han sido desarrolladas normalmente en paralelo a las políticas para la educación general, lo que ha supuesto la debilitación aún más de la inclusión escolar.

La exclusión es usualmente interpretada en Inglaterra en el sentido de la exclusión por problemas de disciplina y principalmente relacionadas con otros tipos de exclusión (Booth, 1996). En 1990 ha sido dramático el incremento en exclusiones por la disciplina en el alumnado (Blyth and Milner, 1996), muchas de las cuales han sido atribuidas a presiones competitivas en las escuelas. De esta forma, Booth (1996) comenta que el Sistema Educativo inglés, en su base, ha sido transformado hacia caminos contradictorios. Hay un gran control por parte del Gobierno hacia los aspectos relacionados con educación, esto acompañado por la política de “parental choice” (la elección de padres), que promueve en la escuelas la competición y la selección del alumnado.

Por otro lado, en esta década, se realizan considerables esfuerzos en todos los países por desarrollar nuevas formas más equitativas de escolarización. La estrategia de Naciones Unidas de “Educación para todos” anima a tales iniciativas, centrándose específicamente en las necesidades de llegar a la atención de los grupos más excluidos y marginalizados de estudiantes, sobre todo a las personas con discapacidad. Este ímpetu estaba potenciado por el trabajo de la UNESCO (1994) llamado “Los principios de la Declaración de la Salamanca, Políticas y Prácticas en Educación Especial” fruto de reflexionar cómo llevar las políticas y prácticas educativas hacia delante. Indudablemente, la Declaración de Principios en Salamanca, es el documento internacional más significativo que ha aparecido en la educación especial, la Declaración argumenta que las

escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son: “... las más efectivas para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y lograr una educación para todos”. Además, sugiere que tales escuelas pueden: “...dar una educación efectiva para la mayoría de los niños y promover la eficacia y en última instancia, elaborar un sistema educativo equilibrando el coste con la eficacia” (Ainscow, 2006).

De esta forma, la Declaración de Salamanca anima a mirar las dificultades en un nuevo camino. Un camino con una nueva dirección basada en la creencia de que los cambios en la metodología y organización pueden ser una respuesta a los estudiantes con dificultades, y además ayudan a todos los estudiantes. Ainscow (1991) argumenta que un progreso hacia sistemas educativos mas inclusivos requiere pasar de prácticas educativas basadas en perspectivas tradicionales de educación especial, hacia enfoques que se centren en el desarrollo de “effective schools for all” (escuelas eficaces para todo).

Estas ideas, según Ainscow (2001), han sido caracterizadas como un paradigma de organización (Dyson y Millward, 2000). Esto implica el abandono de dar explicaciones de los fallos educativos relacionados con las características individuales de los niños y niñas y de las familias, para ir hacia un análisis de las barreras de los estudiantes para la participación y el aprendizaje dentro de los sistemas escolares (Booth & Ainscow, 2002; y Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Todo esto nos lleva a pensar que la inclusión es un proceso continuo (Booth et al., 1998; Booth, 1996; Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2009b), en el cual deben de ir cambiando distintos factores.

De esta forma, frente a las exclusiones que comentábamos anteriormente, la ley de Educación de 1993 requiere que las autoridades locales establezcan *Pupil Referral Units*, un tipo de escuelas que no están sujetas al Currículum Nacional, donde los estudiantes excluidos pueden ser enseñados. Ésta, pensamos, no es una medida muy inclusiva pero construye al menos la intención de atender al alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial. Para llegar a la mejora de la escuela con actitud, han de existir muchos cambios a nivel legislativo.

La Ley de Educación de 1981 introduce una la idea de dar lugar en la escuela ordinaria a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales, y prevee que esto va a ser compatible y favorecedor de su desarrollo educativo, para el desarrollo educativo del resto del alumno y para la eficacia de los recursos.

La Ley de Educación de 1993, la cual incorpora más elementos a la ley de 1981, introduce la idea de aumentar la voz de los padres pero, por otro lado, promueve la segregación obligatoria de algunos estudiantes categorizados como alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1995, una ley de Discriminación de la Discapacidad es puesta en vigor suponiendo un avance en torno al ámbito de la discapacidad, ya que apuesta por la inclusión de maestros con discapacidad y por escuelas que vayan adaptándose para atender al alumnado con discapacidad.

La ley de Educación de 1993 también introduce el Código de Prácticas para guiar la identificación y el apoyo del alumnado categorizado con necesidades educativas especiales. En esta ley, por tanto, se establece una clasificación del alumnado con necesidades educativas especiales basado en el Informe Warnock y dedica gran parte de el documento a explicar el proceso de evaluación y estamentos (proceso de statement)⁷² que se realizará para atender el aprendizaje de dicho alumnado. Este modelo se convierte así en una forma en la que las escuelas compiten por los recursos para atender a este alumnado más que en una forma de beneficiar a los estudiantes en la educación.

Paradójicamente, vemos que esta ley tiene una parte inclusiva ya que requiere que los estudiantes quienes son clasificados como que tienen necesidades educativas especiales y están en proceso de statement deben ser educado, si es posible, junto a todos los niños.

Este código valoró la necesidad de una figura importante en el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales. Este papel es el del coordinador de necesidades educativas especiales (special educational needs coordinator). El uso de esta figura, que normalmente es llamada SENCO, podría ser considerado como un paso hacia atrás en la evolución de las propuestas inclusivas e integradoras que se habían dado con anterioridad.

La aparición del *White Paper Schools Achieving Success* conduce a la entrada en vigor de la Ley de Educación de 2001 y seguidamente a la del 2002. Estos documentos reafirman la preocupación del Gobierno por la calidad y por la estandarización de las escuelas de Educación Secundaria, incluyendo algunos aspectos como: las medidas necesarias para asegurar una educación superior para todos; promueve la autonomía y la liberación de la escuela para dar lugar a nuevas ideas; establece el City Academy Programme⁷³; y le dan más importancia al papel de los agentes externos para acabar con los fallos de la escuela (Cohen, Manion y Morrison, 2004).

Ante todos estos cambios en educación, hemos de decir que debemos ser realistas, llegar a conseguir la inclusión supone grandes esfuerzos y cambios. Hay que realizar multitud de cambios en el sistema educativo para poder dar respuesta a todo el alumnado (Ainscow, 2001). Es evidente, que Inglaterra tiene un sistema educativo competitivo pero

⁷² Un Statement Process es equiparable al proceso de diagnóstico que se realiza en España por los Equipos de Orientación Educativa o por el Departamento de Orientación para realizar un diagnóstico (statement) de un niño o niña.

⁷³ Promueve la obertura de nuevos centros voluntarios, normalmente religiosos, que intentan mejorar la educación en zonas desfavorecidas.

también es cierto que la descentralización del Gobierno y, por tanto, la autonomía de los centros hacen que estos puedan apostar por la atención a todo el alumnado, sean cuales sean sus características teniendo una financiación plena por parte del Gobierno.

Es sorprendente, el gran número de escuelas de Educación Especial que hay en este país, lo que no quiere decir que existan más niños que asisten a ellas que en España ya que el número de alumnado por escuela es muy bajo pero los recursos tanto humanos como materiales se dan en gran cantidad. El motivo por el cual se dan estas escuelas no es otro que la opinión de los padres, es decir, son estos los que consideran, en muchos casos, que sus hijos deben ir a este tipo de escuelas porque allí reciben una educación más completa. Esto no es contrario con la idea de que el Sistema Educativo Inglés brinda la oportunidad a los padres de elegir entre escuelas especiales o escuelas ordinarias, ambas tienen recursos suficientes para atender al alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial. Pero como ya sabemos la diversidad no está solo relacionada con nuestra capacidad también se relaciona a la raza, el género, la cultura, la religión... En estos aspectos, hemos observado en las diferentes visitas que existe una atención a todo el alumnado, según sus características, en los centros de educación primaria ordinarios y que las diferencias entre el alumnado se ven como algo positivo que enriquece el aprendizaje. Además, podemos añadir que la diversidad en las escuelas de Inglaterra, en estos últimos aspectos, es tratada como algo natural y propio de la sociedad.

A pesar de todo esto, nos encontramos con dos barreras a la hora de llevar a la práctica la inclusión escolar en las escuelas inglesas. La primera, como hemos comentado anteriormente, es el rediseño del Sistema de Educación que aun hoy tiene características propias de la finalidad con la que originalmente se construyó, la de educar a aquellos que puedan tengan altas capacidades para trabajar en la sociedad competitiva de hoy. Esta primera barrera nos lleva a conocer la segunda, ¿cómo cambiamos la actitud de los principales implicados, los maestros, en este proceso? Los maestros son los que aplican las políticas educativas en las escuelas, por lo tanto, son ellos quienes deciden llevar a cabo prácticas inclusivas o no (Ainscow, 2001).

Ainscow (2001) realiza una investigación en la cual participan diferentes miembros de la comunidad educativa de una escuela, incluyendo profesionales de la educación y servicios sociales y médicos, padres y alumnos. Destaca que todos estos expresan una visión de la educación que sugiere el desarrollo de los principios inclusivos en la escuela.

En esta misma investigación, el autor comenta la necesidad de crear una cultura propia en las escuelas que permitan el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos ingleses. Un profundo cambio es necesario si se quieren transformar las escuelas que fueron diseñadas para atender a la minoría de la población de tal manera que puedan alcanzar prácticas que atiendan a todos los niños y niñas. Tales cambios tienen

que ser vistos en relación con las tensiones y dilemas que han sido creados por lo que algunas personas ven, como las contradicciones entre las planificaciones del Gobierno para el aumento general y la inclusión social. Por lo tanto, como veremos más adelante, el liderazgo en la escuela es muy importante para producir estos cambios.

Es importante reconocer, por supuesto, que todo esto implica cambios profundos en muchas de las escuelas inglesas. La cultura escolar tradicional, apoyada por medidas organizativas rígidas, aislamiento de los maestros y los altos niveles de especialidades entre los funcionarios que están orientadas a tareas predeterminadas, a menudo son un problema cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas. Por otra parte, la presencia de niños con dificultades o necesidades educativas proporciona un cierto estímulo para explorar una cultura más colegiada dentro de la cual los maestros se apoyan para experimentar nuevas respuestas de enseñanza. De esta forma, las actividades de resolución de problemas poco a poco pueden convertirse en una realidad, llegando a poner en práctica algunos principios de la escuela inclusiva.

En estudios mas recientes, Ainscow (2009b) expone la idea de redes de colaboración entre escuelas. El objetivo de este proyecto llevado a cabo en la ciudad de Manchester no es otro que aumentar los logros educativos de todos los niños y jóvenes y reducir la brecha en el rendimiento que existe entre el alumnado con dificultades y el resto de los compañeros. Para conseguir que la inclusión escolar sea una realidad en las escuelas inglesas deben darse una serie de asunciones que intentan proporcionar las bases para responder a la diversidad del alumnado.

Las estrategias claves para desarrollar un sistema educativo en torno a la inclusión de todo el alumnado son la colaboración y la creación de redes entre escuelas. Ainscow y West (2008) afirman que la colaboración entre escuelas con experiencias efectivas puede reducir la polarización dentro de los sistemas educativos, y ayudar a los estudiantes que tienen niveles más bajos de rendimiento.

De este modo, para que se den estas estrategias debe haber previamente un profundo análisis del contexto de cada escuela, no debemos olvidar que escuela y comunidad deben alimentarse una a la otra en un proceso de feedback. En el sistema educativo inglés, como hemos visto, se lucha porque todo el alumnado asista a la escuela que está en su comunidad o vecindad para que así pueda haber un desarrollo social y escolar mucho más enriquecedor.

Asimismo, una vez expuesta la situación de la inclusión escolar en Inglaterra vamos a pasar de la teoría a la práctica, intentando narrar alguna de las respuestas y estrategias que se utilizan en este sistema educativo para favorecer la respuesta al alumnado.

3.3.3.3. Respuestas educativas a la diversidad en Inglaterra

Las respuestas educativas a la diversidad en Inglaterra pueden ser vistas en diferentes experiencias narradas en distintas investigaciones que aparecen en la literatura. Autores como Ainscow, 2000, 2001, 2006, 2009ab; Ainscow y West, 2008; Booth et al., 1997; Booth et al., 1998; Cohen et al., 2004; Clough y Corbett, 2000; etc. han transmitido a través de diferentes investigaciones en escuelas de Educación Primaria y Educación Secundaria distintas respuestas organizativas que deben darse en las escuelas para poder atender a todo el alumnado, sin realizar ningún tipo de exclusión.

En Inglaterra las respuestas a la diversidad del alumnado se centran y muestran gran preocupación en la participación de todos los estudiantes en las aulas, refiriéndose a una participación activa y no a una mera presencia del alumnado en las aulas ordinarias.

Por tanto, se plantea la necesidad de estudiar cómo incrementar la participación en los estudiantes y qué maestros lo consiguen. Siguiendo con la investigación de Booth, Ainscow y Dyson (1998) y apoyada por la investigación de Ainscow (2000), podemos decir que ellos concluyen que los niveles más altos de participación en los estudiantes están asociados con maestros que dan instrucciones decididas, claras y entusiastas y que hacen grandes esfuerzos en establecer lazos entre las lecciones y la experiencia de los estudiantes. Esta afirmación es basada en la observación de varios estudiantes que tenían un cambio de participación según el maestro o maestra que diera la clase.

Por otro lado, la participación, según estos autores, se puede promover teniendo en cuenta otros aspectos que afectan directamente a la atención del alumnado en el aula. La revisión del aprendizaje durante las sesiones de clase son de vital importancia para la invitación a la participación en ella. Los alumnos/as son motivados cuando la maestra, en ciertos momentos de la lección, realiza preguntas para asegurar el entendimiento de la materia dada hasta ese momento y añade resúmenes o esquemas que consigan aclarar el desarrollo del discurso oral. Es también reconocida la eficacia de establecer rutinas o pasos que marquen el desarrollo de la clase, esto ayuda al alumnado a estar expectantes esperando el paso siguiente y participan porque conocen y son partícipes de la lección. Finalmente, es muy aceptado y comprobado por los estudiantes que la colaboración y el trabajo en grupo favorece y enriquece la participación en la lección, ya que los alumnos se sienten parte contribuyente y protagonista de la construcción del conocimiento.

Otra investigación, realizada en escuelas inglesas, que debemos destacar es la de Ainscow (2001), este autor propone una serie de ingredientes con el objetivo de responder a una cuestión principal a la hora de poner en práctica la inclusión escolar: ¿Cómo podemos crear contextos educativos que lleguen a todos los alumnos? Para ello, enumera los siguientes aspectos (Ainscow, 2001, pp. 2-3): comenzando por lo que sabemos para llevarlo a la prácticas, concibiendo las diferencias como oportunidades de

aprendizaje, examinando las barreras para la participación, haciendo uso de los recursos disponibles, desarrollando un lenguaje práctico y creando condiciones que animen a arriesgarse.

Estos seis ingredientes no sólo se pueden sonsacar de las prácticas en las escuelas inglesas, podemos observar que todos ellos pueden ser trasladados a las escuelas españolas ya que pueden ayudar también a éstas a favorecer las prácticas más inclusivas. Esta investigación, nos hace pensar que las escuelas en Inglaterra no llegan a ser inclusivas porque existen multitud de factores interrelacionados que impiden el desarrollo de prácticas inclusivas, factores como el propio sistema educativo, los diferentes contextos de las escuelas, la preocupación y la actitud de los maestros, etc. Factores que, en muchos casos, coinciden con los que podemos extraer de las prácticas en nuestras escuelas españolas.

Ainscow (2001), por otra parte, nos ayuda a comprender el proceso de desarrollo de la inclusión escolar en las escuelas de Inglaterra. En este proceso de desarrollo, comenta que, tienen gran importancia las políticas, las prácticas y culturas; sin olvidar que es un proceso social en el cual todos los participantes de la escuela tienen que aprender a vivir con las diferencias y aprender de las diferencias.

En este camino, hemos de comentar que en Inglaterra se han realizado numerosas prácticas utilizando un recurso educativo elaborado por el Centro de Estudios en Inclusión Educativa (2000); concretamente por un grupo de profesores, padres, miembros del gobierno, investigadores, representantes de grupos de discapacitados con una amplia experiencia en intentar desarrollar caminos más inclusivos en un periodo de más de tres años; llamado ***Index for Inclusion***. Este es un instrumento de desarrollo escolar que en el año 2000 ha sido enviado a todas las escuelas inglesas, financiado por el DfEE⁷⁴.

El Index implica a escuelas en un proceso de desarrollo escolar inclusivo, sobre la base de las visiones del personal, los miembros del gobierno, los alumnos/as, los padres y madres y otros miembros de la comunidad. Este material se ocupa de mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas e intenta proporcionar así el equilibrio en estas escuelas que ponen todos sus propósitos en el rendimiento de los alumnos a expensas del desarrollo de una comunidad educativa de apoyo para el personal y el alumnado.

El proceso de trabajo con el Index es diseñado para contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas. De esta forma, este material intenta dar unas pautas para que el personal de la escuela analice todos los aspectos de esta y pueda realizar cambios con el apoyo y la ayuda que se les proporciona.

⁷⁴ Department for Children, Schools and families.

Esta iniciativa no se ve como un trabajo a añadir a las escuelas, ni como una forma sistemática de participación en el desarrollo de la planificación de la escuela, sino como forma de analizar los aspectos de la escuela, establecer prioridades para el cambio y hacer un seguimiento del progreso.

La visión de inclusión que se refleja en el Index es muy amplia. Esta visión podemos decir que se centra en la reducción de las barreras encontradas en torno a la participación y el aprendizaje llegando a considerar la diversidad como un recurso enriquecedor para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso que se sigue con el Index implica cinco fases. Vamos a explicar de forma general cada una de ellas.

- Primera Fase. Durante esta primera fase, los miembros de un “grupo de coordinación Index” informan al resto del personal sobre los conceptos y los materiales del Index, y asumen la responsabilidad de recoger la concepción que tiene toda la comunidad educativa sobre los aspectos que se van a estudiar de la escuela.
- Segunda Fase. En esta fase, estos datos recogidos serán usados como base para realizar el análisis detallado de la escuela y negociar, basándonos en estos datos, las prioridades a desarrollar en la escuela.
- Tercera fase. En esta tercera fase, el plan de desarrollo de la escuela es revisado a la luz de las prioridades que se han tomado en la segunda fase.
- Cuarta fase: La cuarta fase consiste en que el grupo de coordinación de este proceso lleva a cabo el apoyo en la implantación de los cambios que se han acordado y el personal desarrolla las actividades de apoyo necesarias.
- Quinta fase: Por último, se revisa todo el proceso desarrollado con el objetivo de realizar esfuerzos por mejorar.

La guía de exploración de la escuela propuesta en el material Index consta de tres dimensiones interconectadas: “creating inclusive cultures” (creando culturas inclusivas), “producing inclusive policies” (produciendo políticas inclusivas), y “evolving inclusive practices” (evolución de las prácticas inclusivas). Estas tres dimensiones cubren todos los aspectos sobre la vida de la escuela, desde la colaboración y los valores a la inducción y las políticas de apoyo al aprendizaje, a las prácticas de clase y a la planificación de recursos. Las dimensiones, comenta Ainscow (2001), han sido elegidas directamente pensando en los cambios de la escuela y la representación relativa de las distintas áreas de la actividad de la escuela. En el pasado, se ha tenido poco en cuenta el potencial de las culturas escolares para apoyar y mejorar el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las culturas inclusivas producen cambios en las políticas y las prácticas,

logrados por una comunidad escolar, que pueden ser mantenidos por el personal y los estudiantes.

Este material contiene una estructura ramificada, permite progresivamente centrarnos en un análisis más detallado de todos los aspectos de la escuela. Las tres dimensiones se pueden estudiar a través de un despliegue de 45 indicadores, y cada uno de estos indicadores es estudiado a través de una serie de preguntas que esclarecen el significado de cada uno de los indicadores.

El desarrollo del *Index for Inclusion* y la expansión de este por todas las escuelas inglesas ha sido una de los intentos mayores de construir escuelas inclusivas en Inglaterra. Además, este material editado por la UNESCO, ha sido extendido a los diferentes países europeos donde en cada cual ha sido utilizado en mayor o menor medida.

Ainscow (1996) nos muestra en este estudio que para realizar prácticas inclusivas debemos de tener en cuenta la voz de los estudiantes como un factor que nos puede dar información sobre los aspectos más negativos de la escuelas, para después poder llevar a cabo cambios que den lugar a una escuela inclusiva.

Por otro lado, hemos de comentar que en la búsqueda por desarrollar escuelas inclusivas, distintas escuelas de educación especial en Inglaterra intentan trabajar de forma colaborativa con escuelas ordinarias (Ainscow, 2006). En este estudio se llegó a la conclusión de que existen tres enfoques a la hora de hablar del trabajo realizado en las escuelas de Educación Especial. El primero entendiendo el desarrollo de los alumnos/as en la escuela de Educación Especial con pilares en la ordinaria, otro centrado en la atención específica alumno/a sólo en la escuela de especial, y el último con una visión más inclusiva entendiendo la escuela de Educación Especial como centro de recursos para la escuela ordinaria.

Hemos decir que los dos primeros enfoques se pueden relacionar con prácticas tradicionales de educación especial ligadas a la separación de los niños/as en escuelas de Educación Especial. No obstante, el tercer enfoque hace referencia a una visión de la escuela de Especial más inclusiva donde esta aparece como recurso para la escuela ordinaria, éste implica nuevos pensamientos y considerar muchos aspectos de trabajo en sus escuelas, incluyendo las formas de gobierno y de gestión que serían necesarias, y nuevos enfoques del currículum, la pastoral, los presupuestos, los papeles y responsabilidades, y las estrategias para la enseñanza y aprendizaje. Como decíamos anteriormente, apoyándonos en Ainscow (1991), necesitaríamos un cambio en la organización y en la gestión de los centros educativos para guiar la escuela hacia prácticas inclusivas. Para ello además deben existir personas dispuestas al cambio y no a la permanencia de prácticas segregadoras (Hopkins, Ainscow y West, 1994; y Ainscow,

Fox y O’kane, 2003), siendo importante enfatizar la inclusión frente a los familiares. Todas estas prácticas suponen unas implicaciones en las políticas nacionales.

Para llevar a cabo estas prácticas (Ainscow, 2006), es importante analizar los contextos locales y entender que en cada uno de ellos se deben utilizar prácticas diferentes. En todo esto, los líderes de las escuelas de educación especial tienen un papel importante a nivel local, ya que ellos, con apoyo, son los encargados de promover una cultura educativa que anime a la experimentación para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado.

Otra investigación realizada por Ainscow (2000) apoya las ideas descritas anteriormente sobre las prácticas inclusivas en Inglaterra. En este estudio, se observó las prácticas educativas de una maestra, que era la *deputy headteacher*⁷⁵, en una escuela de Educación Primaria. En este trabajo mediante la observación y la reflexión vemos como la maestra utiliza estrategias inclusivas basadas en la utilización de constantes preguntas y el apoyo necesario a cada estudiante en cada situación.

En torno al apoyo, una práctica actual en el sistema educativo inglés que en algunos momentos ejerce como barrera para la participación de los estudiantes es la presencia del *learning support assistant*⁷⁶. En muchos casos, la presencia del monitor en el aula puede ser efectiva, el problema está en que en muchas escuelas no se han encontrado aún estrategias efectivas para que éste sea una ventaja y no un inconveniente. La constante presencia del monitor puede ser un agente tranquilizador para el estudiante y además puede fortalecer las relaciones entre los alumnos/as; pero, por otro lado, según el autor, el monitor puede actuar como una barrera entre el estudiante y sus compañeros de clase, particularmente cuando el monitor atiende a todos los estudiantes que necesitan apoyo de forma conjunta, es decir, por ejemplo, los sienta en la misma mesa. Así, el monitor debe actuar como un intermediario en la comunicación y como un apoyo en el desarrollo de las tareas, teniendo el maestro la responsabilidad de todos los alumnos del aula y siendo éste el que lleva el aprendizaje de todos. De esta forma, podemos considerar que para que se desarrollen prácticas inclusivas donde el monitor/a tenga un papel ventajoso, la maestra/o y el monitor/a deben trabajar juntos, de una manera colaborativa, intercambiando roles y manteniendo cada uno su papel en el aula.

Esta investigación concluye con la exposición de una serie de dimensiones interconectadas que ayudan a llevar a cabo la inclusión en las escuelas inglesas (Ainscow, 2000, pp. 78-79) como son las técnicas de enseñanza (uso de preguntas, evaluación formativa y la planificación en la acción); el apoyo para el aprendizaje (niño-niño, adultos

⁷⁵ The deputy headteacher es un cargo similar a lo que nosotros llamamos jefe de estudios.

⁷⁶ El learning support assistant es la figura que se encarga de dar un apoyo al alumnado que presenta algunas dificultades. Tiene funciones similares a lo que nosotros llamamos como Monitor de Educación Especial. A partir de ahora nos referiremos a este término utilizando el término monitor.

trabajando juntos y preparación de la participación); y los preparativos para desarrollar la práctica (el control de la práctica existente, animación a la reflexión...).

Booth (1996), realiza un estudio sobre la inclusión en Inglaterra donde define la inclusión escolar como un proceso. Basándose en esto, estudia la participación de los grupos de estudiantes que están más sujetos de exclusión y examina las posibilidades para incrementar su participación, además observa cómo las instituciones educativas responden a las diferencias de los estudiantes, fijándose concretamente en la participación de éstos en las culturas, el currículum y el contexto de la comunidad. De esta forma, expone su investigación que tiene dos partes. Éste concluye que no es posible crear una perspectiva inglesa de las respuestas ante la diversidad, ya que considera que existe una fragmentación en el desarrollo de la comprensión de estas prácticas en Reino Unido.

Todas las respuestas educativas que se han ido desarrollando a lo largo de los años en Inglaterra han intentando congeniar el carácter competitivo del sistema con la respuesta a todo el alumnado, es decir, con la igualdad de oportunidades. En los últimos años, como hemos visto en los estudios anteriormente presentado, se apuesta porque el propio sistema educativo inglés tiene recursos para responder a todos sus alumnos y alumnas, sólo que muchas veces el desconocimiento hace que no se lleven a la práctica.

Actualmente, Ainscow (2009b), las prácticas educativas que intentan promover el derecho a la educación de todo el alumnado se centran en el desarrollo de la colaboración como una estrategia para la mejora de la escuela, siendo esto de gran dificultad en el sistema educativo inglés, donde la competencia y la elección siguen siendo las fuerzas impulsoras dentro de la política nacional de educación. Por esto, es necesario pensar y promover prácticas que permitan dar un paso hacia delante (Ainscow, 2005).

La efectividad de la colaboración en las practicas educativas es una realidad contrastada en diversas investigaciones como las desarrolladas por Ainscow, Booth y Dyson (2006), Ainscow y West (2008) o Ainscow (2009). Todas estas investigaciones coinciden en que la colaboración ayuda a interrumpir el trabajo realizado hasta el momento y pensar y trabajar sobre él, de forma que comienza a darse un análisis crítico de las prácticas educativas mediante la observación, entrevistas a los estudiantes, etc. Todo ayuda a estimular el interrogatorio, la creatividad y la acción de forma que podamos llegar a la mejora de las prácticas para conseguir una educación igual para todo el alumnado, consiguiendo a su vez el hacer frente a los obstáculos de la participación y el aprendizaje de estos mismos. Para esto es importante establecer momentos de reflexión colectiva y crear un lenguaje común entre compañeros de manera que se puedan dar tiempos en los que los compañeros/as comenten entre sí las practicas de cada cual, posteriormente puedan ver practicas de otros compañeros/as, y que todo sirva de ayuda para producir los cambios necesarios.

Concretamente, la investigación realizada por Ainscow y West (2008), aporta una serie de estudios en diversas escuelas que sugieren que la colaboración entre las escuelas es una práctica que puede proporcionar tanto la transferencia de conocimientos existentes y, lo más importante aún, generar contextos de nuevos conocimientos específicos sobre la manera de enseñar a todos los niños/as y jóvenes de manera eficaz. Además, estas experiencias apuntan a ciertas condiciones que son necesarias para lograr una colaboración efectiva. En resumen, éstas son las siguientes (Ainscow, 2009b, p.7):

- a) La presencia de incentivos que alienten a las partes interesadas para explorar la posibilidad de que la colaboración será beneficiosa para sus propios intereses.
- b) El desarrollo de un sentido de responsabilidad colectiva para conseguir mejoras en todos los organismos asociados.
- c) Los directores y otros funcionarios superiores en las escuelas tienen que estar dispuestos y ser capaces de ser promovedores de la colaboración en sus organismos.
- d) La identificación de las prioridades de mejora comunes para todos los interesados.
- e) la ayuda de consultores externos creíbles y asesores (de la autoridad local o en otra parte) que también tengan la disposición y la confianza para aprender junto a las escuelas.
- f) Voluntad y deseo entre el personal de las autoridades locales para apoyar y comprometerse con el proceso de colaboración, exploración y desarrollo de nuevos roles y relaciones.

Sin embargo, nada de esto proporciona un mecanismo sencillo para el desarrollo de prácticas más inclusivas. Los investigadores, nombrados anteriormente, comentan que cualquier espacio de reflexión que se creó como resultado de la participación, pueden causar problemas en la planificación. De hecho, han podido comprobar cómo las creencias profundamente arraigadas de las escuelas, creencias negativas ante la diferencia de algunos maestros, impiden la experimentación de la colaboración para que se den prácticas más inclusivas. Por consiguiente, expone el autor, es necesario explorar formas de desarrollar la capacidad de los maestros/as y otro personal de las escuelas para revelar y cuestionar profundamente los puntos de vista negativos ante la «diferencia», que definen ciertos tipos de estudiantes como "carentes de algo". Esto implica ser vigilantes en el control de cómo las concepciones ante el déficit puede estar influyendo en la percepción de ciertos estudiantes (Ainscow, 2009b).

Ainscow (2009b) concluye, por tanto, que una metodología para el desarrollo de prácticas inclusivas debe tener en cuenta los procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar dentro de las escuelas. Esto requiere que todos los interesados e implicados en el proceso educativo busquen una agenda común para guiar las discusiones de la práctica y, en gran parte al mismo tiempo, una serie de luchas para establecer formas de trabajo que puedan reunir y encontrar significado en los diferentes tipos de la información.

Existe un reciente estudio importante para entender el estudio de la inclusión en Inglaterra y quizás sea el que nos aclare todo lo explicado anteriormente, de forma que entendamos el desarrollo de la inclusión en Inglaterra pero también qué prácticas educativas se han llevado a cabo en los últimos diez años para afrontar la inclusión y en qué contexto se han estado dando. De este modo, Ainscow (2009a) nos da una visión evolutiva del desarrollo del Sistema Educativo inglés en torno a la inclusión escolar y de los principales objetivos que éste se ha marcado en los últimos diez años y nos aporta algunas respuestas ante la diversidad que se dan en este sistema.

Esta investigación concreta, se basa en los resultados de tres estudios ligados entre sí que implican un enfoque de investigación apoyado en la idea de comunidades de aprendizaje, entendiendo éstas como una estructura teórica para examinar los caminos en los cuales los participantes intentaron colaborar, y que nos nutren de prácticas de educación para todos. De esta misma forma, el autor nos comenta, que también este enfoque ayuda a estudiar los procesos de ayuda entre profesionales en momentos donde se está dando varios cambios pero tiene como inconveniente la no atención a la influencia de los contextos. Esta investigación se da en tres fases: sensibilización de todos, favoreciendo la inclusión y la creación de redes con la autoridad.

De esta forma, basándose en el estudio realizado en Tramton por el autor en estos diez últimos años, se puede decir que los resultados de éste no ofrecen una fórmula simple que puede ser utilizada por los sistemas educativos para desarrollar nuevas formas de trabajo que desemboquen en la excelencia y la equidad, pero si sugiere una serie de propuestas que pueden ser tenidas en cuenta en próximas planificaciones de trabajo para desarrollar prácticas inclusivas en Inglaterra y en otros países, propuestas que coinciden con otras que ya se han presentado anteriormente en otros estudios narrados en este mismo apartado, como son la utilización de los conocimientos y creatividad del profesorado, la articulación de la experiencia de los profesores y líderes educativos, la reflexión de la prácticas, la creación de redes a través de nuevos pensamientos, un liderazgo capaz de fomentar confianza y comprensión mutua.

Así, debido a la importancia de la colaboración dicho autor deduce que no puede haber una receta para el fomento de la creación de redes eficaces, pero si hay algunos ingredientes que son importantes como la propiedad, los niveles de participación, el

enfoque práctico, la toma de tiempo, el compromiso con los valores y la responsabilidad compartida (Ainscow, 2009a, p. 17).

Las experiencias de redes vividas en el estudio concreto de Ainscow (2009a) en Tramton, llevaron a los investigadores a formular un modelo para el análisis de las formas de crear redes dependiendo estas de cuatro elementos que aparecen interrelacionados. Estos cuatro elementos se pueden ver en la figura propuesta por los investigadores (Ainscow, 2009a, p. 17), a continuación la ofrecemos:

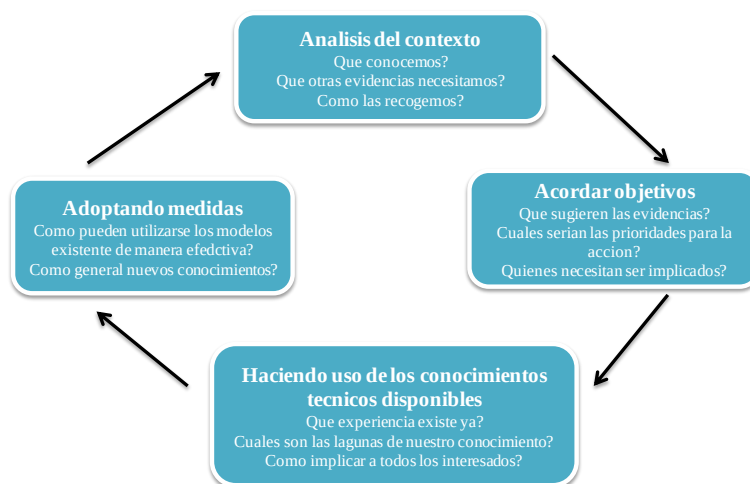


Figura 8: Elementos que influyen en el análisis de construcción de una red de escuelas que trabaja de forma colaborativa (Ainscow, 2009a, p. 17).

Estos elementos ayudan a que los propios implicados en los procesos de colaboración puedan analizar sus prácticas y sus contextos de forma que cada vez se una mejoría mayor en las practicas que responden en la diversidad del alumnado.

La investigación concluye que este análisis tiene implicaciones para los responsables de la política nacional. Si descubren las redes entre escuelas como medio de lograr tanto la excelencia y la equidad, deben fomentar una mayor flexibilidad en el plano local, a fin de que los profesionales tengan el espacio para analizar sus circunstancias locales y en consecuencia, determinar las prioridades. Si eso ocurre, el potencial de desarrollo aumentara como ha ocurrido en Tramton.

Con esta investigación, podemos concluir que la inclusión escolar en Inglaterra es un tema que están en boga actualmente y por tanto, distintos autores como los que hemos expuesto, intenta dar algunos ingredientes para que en la realidad de las escuelas se pueda responder a la diversidad del alumnado. Esta última investigación clarifica que la estrategia más importante para que se dé la atención a todo el alumnado está en la

colaboración y también en el desarrollo de un liderazgo compartido. Esto último, nos introduce en el siguiente punto y más importante de nuestro trabajo: la dirección escolar con factor clave para la escuela inclusiva.

En síntesis, este capítulo nos ha servido para acercarnos a la evolución del Sistema Educativo Español y el Sistema Educativo inglés. En primer lugar, nos hemos acercado a nuestro sistema educativo para analizar exhaustivamente la normativa centrando nuestro análisis en la atención a la diversidad y la dirección escolar, llegando a la conclusión que ambas temáticas han evolucionado en el tiempo y además están relacionadas. En segundo lugar, nos hemos detenido en el sistema educativo inglés conociendo su estructura y analizando cómo se lleva a cabo la inclusión escolar en el mismo, llegando a determinar que las prácticas inclusivas inglesas se decantan por poner el sustento de las mismas en las redes de colaboración entre escuelas.

CAPÍTULO 4: La dirección escolar en las organizaciones educativas

CHAPTER 4: The school leadership in educational organisations

“El arte de dirigir consiste en saber cuándo hay que abandonar la batuta para no molestar a la orquesta”.

Herbert Von Karajan

En el capítulo anterior hemos realizado un análisis de los Sistemas Educativos que han sido objeto de nuestra investigación, fijándonos en la evolución de la dirección escolar y la atención a la diversidad en la normativa y bibliografía actual. Partiendo de estos conocimientos, y de la consideración de la escuela como organización educativa, llevaremos a cabo un análisis de la dirección escolar en las organizaciones educativas, profundizando en este momento en los modelos directivos existentes, la evolución del modelo directivo actual y la formación para la dirección; complementado todo esto con el estudio de las teorías sobre el liderazgo y el liderazgo en las organizaciones educativas.

Abstract

In the previous chapter we analysed educational systems that have been the subject of our investigation, paying attention to the development of school leadership and attention to diversity in law and contemporary literature. Based on this knowledge, and on consideration of school as an educational organization, will conduct an analysis of school leadership in educational organizations (Murillo et al., 1999; Murillo y Gómez, 2006; Antúnez y Gairín, 2006; Pont, 2008; Coronel, 1996; Antúnez, 2004; López Yáñez, 2003) at this point going deeply into the existing management models (Álvarez, 1996; Gairín, 1995; López Yáñez, 2003; Teixidó, 1997, 2010; Viñao, 2004) the evolution of current management model in our country (Álvarez, 2010; Bernal, 2004; Carrasco, 2009; Fernández Serrat, 2000; Murillo et al., 1999; Murillo y Gómez, 2006; Teixido, 2007, 2010; Teixido y Álvarez, 2002) and Europe (Álvarez, 1991, 1999, 2002b, 2003, 2007; Egido, 1996, 1998; Estruch, 2002; Foskett y Lumby, 2003; García Garrido, 2001; Murillo et al., 1999; Valle y Martínez, 2010; o Villa et al., 1998) management styles (Antúnez, 2000; Blanco, 1995; Coronel, 1996; Leithwood, 2005; Pont, 2008) and management training (Antúnez, 2000; Campo, 2010; Fernández Serrat, 2002; Gómez Delgado, 2010; Gómez y Teixidó, 2011; Inmegart, 1988; López, 1993; Sáenz y Debón, 1998; Sobrado, 1978) supplemented with the study of theories of leadership (Coronel, 1996; English, 2008; Gunter y Fitzgerald, 2008; Legorburu, 2009; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Lorenzo, 2004, 2005, 2008; Kelly, 2008; Murillo et al (1999); Leithwood, Harris, Hopkins, 2008; Hargreaves y Fink, 2008; Ladkin y Taylor, 2010; Spillane, 2010; Tonwsend, 2011) and leadership in educational organizations (Coronel, 1996; Moureira, 2004; Tintoré y Arbós, 2010).

4.1. Análisis de la dirección en las organizaciones educativas

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se centra en describir cómo gestionan la diversidad los equipos directivos en la actualidad, consideramos necesario conocer previamente la escuela como organización educativa, adentrándonos más específicamente en el modelo directivo y analizando las teorías del liderazgo que se llevan a cabo en dichas organizaciones.

Hemos venido viendo que la escuela está íntimamente ligada a la sociedad. Los cambios que se producen en la sociedad influyen directamente en la escuela, de tal forma que la comunidad educativa y el entorno en el que está inmersa, se transforma no sólo a nivel personal, social y cultural sino que, además, cambian las posibilidades que le ofrece el sistema educativo y la propia sociedad, así como las exigencias que le plantean en cada momento.

De esta forma, observamos que estamos frente a una escuela que debe responder a las necesidades que la sociedad le demanda, estando dentro de éstas la diversidad, cada vez más visible, entre las personas, es decir, las diferencias y características propias de cada individuo.

Es necesario, a su vez, que el modelo educativo sea transmitido a través de la estructura organizativa, mediante la cual se repartirán funciones y competencias para conseguir el desarrollo de los ideales establecidos. Por tanto, vemos que las características sociales influirán en el modelo educativo y éste, en el mismo sentido, en el modelo organizativo que llevará a desarrollar una estructura organizativa determinada.

Dicha estructura organizativa debe plantear momentos de conexión entre los elementos individuales que forman a la escuela, que nazcan a partir de tareas de dinamización, motivación, coordinación de actividades conjuntas; tareas que son propias de las competencias directivas, imprescindibles dentro de la organización de la escuela.

Existe consenso entre los investigadores de estos temas que los centros educativos constituyen una realidad compleja, a la que no sólo se puede acceder a través del conocimiento de cada uno de los elementos que lo componen, sino y sobre todo, por el configurado por la interrelación entre estos.

Uno de esos elementos que conforman el centro, confiriéndole una especial singularidad es el humano: las personas que protagonizan las actividades, y que le dan la razón de ser con las tareas que allí realizan. Con tal de ordenarlas, de complementarlas y jerarquizarlas, los centros educativos disponen de una estructura (otro de sus elementos), y que define Antúnez (1993, p. 19) de la siguiente forma: *“Es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema rela-*

cional que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación”.

Es evidente admitir el hecho de que los Órganos de gobierno de un centro, como unidad de su estructura, forman parte de él. Pues bien, las personas que ocupan esos órganos convirtiéndolo en algo vivo y dinámico, que tienen encomendada la misión de dirigirlo, y gestionarlo, los Directores, Directoras y Equipos directivos no lo hacen de forma informal o espontánea. Las acciones que estas personas llevan a cabo son intencionales y se ejecutan mediante medios que previamente han sido analizados. Sus planteamientos parten, en general, de un pensamiento en cuanto a la forma de estructurar estos elementos, y forman parte de un proyecto previo teórico que, sin lugar a dudas, desembocará en una praxis organizativa.

De este modo, observamos que la dirección de centros escolares constituye un objeto de estudio de gran interés en la investigación educativa, al cual se le está prestando mucho interés a lo largo de los últimos años, si bien hemos de aclarar que la investigación referente a la función directiva no ha comenzado en los últimos años sino que es tan antigua como lo puede ser la propia investigación educativa, como pone de manifestó Murillo et al (1999).

Asimismo, podemos decir que las investigaciones sobre la función directiva y sus relaciones, comenzaron a llevarse a cabo, cuando lo hicieron las relativas a la educación, en general (Murillo et al., 1999), y en la actualidad, después de más de cien años de trabajos sobre este aspecto, se cuentan interesantes estudios realizados en torno a la Dirección escolar y que versan sobre eficacia escolar, mejora en la escuela, o reestructuración escolar. Se han abordado asimismo trabajos que relacionan la Dirección con el rendimiento del alumnado (Hallinger y Heck, 1998); con el género de la persona que dirige (Carrasco, 2002; Coronel 2005; Díez, 2006); sus relaciones con el entorno (Fernández Serrat, 2001) o bien las conductas de los directivos (Coronel, 1994); sus tareas (Gimeno, 1995), percepciones (Teixidó, 1996) o formación para el cargo (Gairín, 1995; Gómez, 2010; Teixidó, 2008;); relación entre el liderazgo e inclusión social (Ainscow, 2009; Antúnez, 2007; Essomba, 2006; Murillo y Hernández, 2011;Taysum y Gunter, 2008; Navarro Montaña, 2008).

En nuestro país los aspectos abordados en los estudios son diversos, como ponen de manifiesto las revisiones hechas sobre el tema por Murillo y Gómez (2006) y Murillo et al., (1999), los cuales realizan sendos estudios sobre las investigaciones desarrolladas en España en los últimos años.

Estas investigaciones en los diferentes campos y la permanencia de estudios en los últimos cien años, muestran la gran importancia de la dirección escolar en las

organizaciones educativas y el gran número de estudios existentes en relación a este elemento clave dentro del sistema educativo.

La dirección escolar está sujeta a las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema educativo, estando en un continuo cambio el concepto de dirección de los centros, de tal forma que los directores y directoras y equipos directivos en su conjunto, tienen, además de otras competencias, que realizar tareas de dinamización, coordinación y liderazgo de un gran grupo humano heterogéneo y complejo, de tal forma que se facilite la elaboración y la puesta en práctica del plan de centro común en la escuela. Se entiende así, que, la dirección escolar es un elemento fundamental en la organización para lograr la definición y gestión del plan de centro.

Los equipos directivos y, dentro de éstos los directores y directoras, por tanto, son necesarios ya que serán la cabeza visible de la estructura organizativa llevando éstos a cabo dichas tareas, siendo de vital importancia la concepción del director/a como líder para movilizar a la comunidad educativa y no como simple gestor de la escuela (Murillo y Gómez, 2006: 98).

De acuerdo con Antúnez y Gairín (2006, p. 235) existen “*un conjunto de tareas, sin duda, imprescindibles en cualquier grupo organizado correspondientes a la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo, es decir, las tareas directivas.*” De esta forma, consideramos imprescindible admitir la necesidad de la función directiva en la organización educativa, aceptando con ello un conjunto de tareas que le son propias, que son diferentes a la docencia, y que son además, necesarias en la misma.

Asimismo, Teixidó (1995), ahonda en la dimensión personal que conlleva el ejercicio de la dirección, llegando a diferentes conclusiones, siendo algunas de interés para nuestra investigación. Entre ellas destacamos que, la definición que cada uno hace de la situación viene determinada por el rol que ejerce en el seno de la organización y por los objetivos que se propone: desde el cargo de director/a se ven las cosas de manera diferente a cuando se es maestro/a, familiar, etc. y también se aspira a propósitos distintos.

Parece imprescindible, por tanto, proceder a una mejor delimitación del rol de los directores/as y equipos directivos, partiendo de las características del modelo organizativo de tipo participativo y colaborativo. Si se quiere ser coherente con dicho modelo habrá que reforzar la figura de los directores/as y de los equipos directivos como agentes de participación: como garante del establecimiento de los requisitos básicos que han de hacerla posible, como dinamizadores y fomentadores de los procesos de desarrollo institucional, como árbitros en los conflictos, como vigilantes de la observación de los derechos y del cumplimiento de los deberes de los diversos actores, lo cual se contradice con una posible evolución del modelo.

Es en esta línea, que tiene en cuenta la dimensión personal de los directores y directoras y los equipos directivos (la forma como lo viven, las motivaciones que les empujó a presentarse, la interpretación que dan a las diversas situaciones que acontecen en la vida cotidiana del centro, etc.), por la que queremos caminar en nuestro estudio, línea que observamos poco estudiada en este campo y, sobre todo, si concretamos en la gestión de la diversidad como campo específico dentro de la dirección, ya que aquí no encontramos escasos trabajos.

4.1.1. Del modelo organizativo al modelo directivo

Como uno de nuestros objetivos es conocer el modelo directivo actual, concretamente, en la gestión de la diversidad, creemos que se hace necesario profundizar primero en la relación existente entre modelo de sociedad, modelo educativo, modelo organizativo y modelo directivo. Como hemos visto anteriormente, existe una relación muy estrecha entre el modelo de sociedad y el modelo de educación, por lo tanto ahora nos centraremos en realizar una aproximación a la relación entre el modelo directivo y el modelo organizativo, ya que pensamos que investigar hoy la dirección escolar es conocer nuestra sociedad, al igual que conocer nuestra sociedad significa poder crear o diseñar un perfil de dirección, sociedad y dirección escolar están íntimamente unidas por un proceso de retroalimentación que se establece entre el modelo de sociedad, el modelo educativo, el modelo organizativo y el modelo de dirección.

Partimos de una realidad, cualquier modelo organizativo, para que sea considerado como tal, debe disponer de una estructura, jerárquica o no, a través de la cual se reparten funciones y competencias, y es aquí donde aparece la figura del director/a. La dirección es considerada como un elemento importante de la educación en los distintos sistemas educativos (Pont, 2008); sistemas que son consecuencia de la cultura del país en el que se encuentra inmerso, de ahí la influencia modelo social y modelo educativo y viceversa. Así, Murillo (2006) acentúa la importancia de la dirección escolar en el cambio y en la respuesta a una escuela sujeta a continuos cambios que vienen determinados por la sociedad. No puede pasar, pues, desapercibida la importancia del contexto donde se desarrolla la dirección escolar (Coronel, 1996).

Por tanto, es el equipo directivo y, concretamente, el director/a, la cabeza visible de dicha estructura y tendrá más o menos protagonismo dependiendo del modelo organizativo. Vemos pues, que el modelo de sociedad, modelo educativo y modelo organizativo están interrelacionados y como consecuencia surge la necesidad de un modelo directivo que debe dar respuesta a estos modelos. Cada modelo, pues, va a exigir determinado director o directora o equipo directivo, que asuma el perfil que se le pide, para dar respuestas a las demandas que desde las administraciones educativas se le hace, teniendo en cuenta las influencias sociales, culturales, políticas, administrativas y personales que se dan en el centro educativo (Gairín y Villa, 1999).

La dirección escolar no es una función que se realice en el vacío, ni una abstracción, por lo que sólo podremos conocerla, comprenderla e interpretarla dentro del marco que la rodea y a partir de los factores que la conforman, por lo que se hace necesario ver la influencia de los distintos modelos organizativos en ella. Aunque también creemos, como dice Antúnez (2000) que, independientemente del modelo organizativo que se lleve a cabo en un centro educativo, todos aquellos que tengan las funciones y competencias directivas, y por su puesto la forma de ponerlas en práctica, son de vital importancia para el desarrollo de la institución.

Por tanto, podemos decir que la función directiva dependerá del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones, pero también de las características de las personas que lleven a cabo dicha función.

Apoyándonos en palabras de Antúnez (2004) destacamos, debido a la relevancia que tiene para nuestra investigación, que las posibilidades que tiene un equipo directivo para orientar las conductas de las personas que forman la comunidad educativa, motivarles e influir sobre ellos para conseguir los objetivos de la organización, se basan en el poder que él mismo percibe que posee, así como el propio grupo, además de en el poder que realmente tiene. No obstante, la eficacia del directivo no dependerá exclusivamente de su capacidad para conseguir los objetivos de la organización, sino también de su influencia en las actitudes de las personas que colaboran en la organización, así como por la satisfacción de sus necesidades de desarrollo personal y profesional (Gómez, 2010, p. 86).

Por tanto, el poder en los directores/as escolares y en los equipos directivos supone una gran influencia en el funcionamiento de la organización, aspecto de gran relevancia para nuestra investigación ya que para nosotros es de vital importancia conocer la influencia del equipo directivo en la gestión de la diversidad de las organizaciones educativas. Así, podemos decir que la dirección es un factor clave en la vida de los centros y las repercusiones de su trabajo son fundamentales en el mismo. López Yáñez et Al (2003, p. 271) señala que el director o directora posee una posición privilegiada desde su rol institucional para orientar, movilizar, dinamizar y encauzar los procesos que se articulan en la red social del centro, dándole una idiosincrasia particular.

En consecuencia, modelo de sociedad, modelo educativo y modelo organizativo están interrelacionados y necesitan a su vez de un modelo directivo capaz de responder a las exigencias y necesidades que los anteriores plantean. Por tanto, cada modelo directivo exigirá un perfil de director o directora que le permita responder de manera eficaz a las demandas y que le plantea la sociedad. Con respecto a esta cuestión, autores como Aramendi y Buján (2000), Bernal (2004) y Teixidó (2007); Coronel y Fernández, (2002); Estruch (2004), Moreno (1996); que uno de los elementos claves en el eterno debate de la

profesionalización de la dirección reside en el estatus de los directivos y, por tanto, en el modelo directivo.

De esta forma, Teixidó (2007) hace especial hincapié en esta cuestión entendiendo dicha profesionalización como una preparación para el ejercicio de la función, y no en el sentido de hacer de la dirección una profesión, ocupando así la formación un lugar principal, de tal forma que en ella se introduzcan aspectos relacionados con la gestión de la diversidad, que es el tema que nos atañe. Este autor, señala dos alternativas de profesionalización haciendo en la primera referencia a la profesionalización absoluta de directores y directoras, siendo éstos un colectivo con entidad y voz propia y en la segunda a apostar por un directivo sociopolítico que compagine dirección y docencia.

De esta forma, de acuerdo con este autor consideramos que *“es urgente un debate serio y sincero sobre el modelo directivo, donde se contemplen las diversas alternativas de cambio y, también, se valore la viabilidad de cada una de ellas.”* (p. 41).

Asimismo, teniendo en cuenta los diferentes estudios que hemos analizado, hemos de admitir que el modelo directivo se forja en base a dichos aspectos, entre los cuales tienen especial relevancia el acceso a la dirección y las competencias y funciones de los directivos.

Los modelos sociales son la raíz de los modelos educativos, y éstos a su vez de los modelos organizativos, por tanto, no surgen de un día para otro, son el fruto del anterior y antecedente del próximo, como expone Fernández Serrat (2001). De esta forma, nos parece interesante conocer la evolución histórica de los modelos y no quedarnos afincados en el modelo directivo actual. Así, podremos conocer no sólo la situación actual, sino entender qué factores influyeron en la configuración de dicha figura, así como estudiar a qué tipo de institución representa la dirección y qué demandas solicita a ambas la sociedad en cada momento (Gómez, 2010).

Realizando un análisis de diferentes estudios tales como Álvarez (1996), Gairín (1995), Teixidó (1997) y Viñao (2004), sobre los diferentes modelos directivos que pueden darse, nosotros proponemos la diferenciación de tres modelos principales apoyados en las distintas teorías que nos ha aportado dichos autores.

- El jerárquico-administrativo: Ligado al paradigma científico-técnico. Promulga un estilo de director/a centrado en el liderazgo formal, tomando éste el rol de manager, profesional centrado en el marketing, en las relaciones públicas con la sociedad, el control y la evaluación de resultados académicos. En la organización prevalece lo observable y tangible. Es importante la consecución de los objetivos y la eficacia escolar.

- El democrático-participativo, se asocia con el paradigma interpretativo simbólico. Se apuesta por el liderazgo personal. Se entiende la organización como constructo cultural que depende de los significados que le atribuyen sus actores. Se construye una cultura común donde la toma de decisiones es compartida. El perfil del director se centra en la dinamización y apuesta por una cultura de todos.
- El organizativo y pedagógico. Se asocia al paradigma crítico. La dirección es de carácter pedagógico y profesional. Su perfil se define como integrador de todos los estamentos del centro alrededor de un proyecto común elaborado por todos, con capacidad de crear equipos de trabajo que persiguen objetivos negociados; como dinamizador y responsable de un currículum considerado propio; como gestor del personal del que es responsable de su elección y formación permanente. Se centra en el liderazgo pedagógico.

López Yáñez et al (2003) considera que el análisis de los modelos directivos es un aspecto complejo debido a su relación con el ámbito social. Viñao (2004, p. 367) considera que dicha complejidad se debe a que los modelos que se han dado según las culturas dominantes o las relaciones entre los miembros de la comunidad han sido muy diferentes.

El debate actual en torno al modelo directivo, como hemos dicho, está en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión. Según Teixidó (2010, p. 86) quienes defienden el cambio argumentan que convienen una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientado a cumplir los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implicación de profesores, familia y alumnos/as en un proyecto común, adecuado a cada realidad y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Por ello, proponen aprovechar los valores positivos del modelo actual al cual deben introducirse modificaciones o reformas ad hoc que den respuesta a los déficits detectado.

Lo cierto es que, como expresa este autor, de cualquier forma, los cambios en el modelo directivo son o van a ser una realidad, ya que el modelo de sociedad, el modelo educativo y el modelo organizativo demandan y enfatizan la necesidad de garantizar el logro de los objetivos establecidos, para lo cual Teixidó (2010) considera necesario el aumento de poder en los directivos.

Sin más, nos parece oportuno, partiendo del análisis que hemos realizado en el capítulo anterior de la dirección escolar y la atención a las diferencias a lo largo de nuestro Sistema Educativo, profundizar y realizar un análisis diacrónico de la dirección

escolar, que nos permita entenderla a partir de los momentos históricos y sociales en que se ha ido perfilando. Para ello, tomaremos como base, al igual que en el capítulo anterior, las diferentes normativas con que ha sido regulada la figura del director escolar, relacionándolas con otros acontecimientos importantes en la escuela y en la organización, que de alguna forma, pudieran incidir en la figura del director o directora. Este análisis comparativo nos permitirá comprender las motivaciones y expectativas de los directores y directoras actuales, así como adentrarnos en sus perspectivas ante la diversidad emergente de la escuela.

Para realizar un análisis completo de los modelos directivos llevaremos a cabo un estudio de cómo han respondido los diferentes países más cercanos a nuestro contexto a las demandas que se le plantean, poniendo especial interés en el Sistema Educativo Inglés. Nuestro objetivo no es trasladar sus estrategias a nuestra realidad, sino conocer los diferentes modelos y extraer, por qué no, los aspectos más interesantes que puedan servir de ayuda para nuestras escuelas.

No nos gustaría terminar este apartado sin decir que creemos, que los modelos organizativos son consecuencias de los perfiles que pueden desarrollar los directores y directoras, y que estos perfiles vienen a su vez marcados por las funciones (formales y no formales) que realizan, tal y como intentaremos explicar a lo largo del capítulo.

4.1.2. Evolución del modelo directivo actual

Aún sabiendo que nuestro tema de estudio va más allá de conocer los modelos directivos y las funciones que realizan, según va marcando la legislación, creemos necesario hacer una breve incursión en la evolución del modelo directivo hasta la actualidad aunque ya hemos comentado algo en el capítulo anterior, ya que esto, como vemos *ut supra*, puede servir de gran ayuda para conocer y entender las vivencias relacionadas con la dirección de los actuales directores y directoras y equipos directivos al completo, sus perspectivas, sus motivación, sus actitudes ante la diversidad, etc.

Para ello, siguiendo la propuesta de análisis de Gómez (2010) y de acuerdo con Murillo y Gómez (2006) vamos a revisar los diferentes modelos directivos teniendo en cuenta el acceso al cargo y las funciones y competencias que corresponden a la dirección en cada momento.

Para analizar la aparición de la figura del director/a escolar hemos de concretar que nos centremos en las circunstancias relacionadas con la etapa de Educación Infantil y Primaria, ya que es uno de los criterios de nuestra posterior investigación.

4.1.2.1. La dirección escolar en España hasta la Ley Orgánica de Educación (2006)

Todos los autores coinciden en que será la aparición de las escuelas graduadas, a principios del siglo XX, aquellas en las cuales en un mismo grupo escolar habrá diferentes aulas y maestros/as con alumnos/as clasificados según la edad o el nivel académico, de tal forma que se sustituya la escuela unitaria, lo que marcará definitivamente el inicio de la dirección escolar en España. La razón por la cual aparece la dirección es evidente, es necesaria una figura que coordine la actividad en las diferentes aulas y también conseguir un reparto de responsabilidades.

La primera normativa referente a la figura del director escolar es el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas y unas competencias diferentes a las del docente (Bardisa, 1995), pero en los más de cien años transcurridos desde su nacimiento la legislación que regula sus competencias y obligaciones ha sido variada y abundante, como podemos ver a lo largo de este capítulo.

Revisar la legislación nos parece un modo interesante de conocer la función directiva, como nos dice Gimeno (1995), sin embargo, no debemos quedarnos en la legislación, ya que como dice Fernández Serrat (2000, p. 78), en torno a la figura del director escolar siempre habrá que considerar otras influencias menos explícitas referidas a modos organizativos, culturas escolares dominantes, relaciones entre los miembros de la comunidad, etc. que no encontraremos, evidentemente, en ninguna norma escrita.

Aunque viendo la legislación tenemos que decir que ésta ha ido evolucionando al paso de la evolución de la sociedad, ya que cada modelo de sociedad propone un modelo de educación.

Onsalo y Uroz (1898), citado por Gairin (1995, p. 243), hace por primera vez una referencia en la literatura a la función directiva en las Escuelas de Patronato y las Normales, exponiendo que es el claustro de profesores el responsable del gobierno y dirección de las escuelas, no obstante es el director quien tiene que cuidar el orden de la misma. Aparece la figura del director, cuyas competencias esenciales son similares en los distintos modelos organizativos que la legislación va marcando: representar al centro ante las autoridades y la Administración, velar por el cumplimiento de las leyes en vigor, responsabilizarse de la organización y funcionamiento del centro, proponer a los órganos unipersonales de gobierno y ejercer la jefatura del personal.

Destacamos, por tanto, basándonos en Murillo et al (1999, p. 10) cómo la figura del directivo nace con funciones administrativas, organizativas y de relación parecidas a las actuales, salvando las diferencias históricas, además de tareas ejecutivas, siempre subordinadas estas últimas a órganos colegiados. La aparición de la figura del director supuso una reestructuración del poder escolar y administrativo.

Así, será de gran importancia la aparición del Decreto de 6 de mayo de 1910, que inicia el traspaso del modelo graduado a otras escuelas públicas, además de las anejas a las Normales, puesto que en él por primera vez se hace referencia a la categoría de director. En este Decreto no se especifican las funciones que tiene que llevar a cabo el director, es en la Real Orden de 10 de Marzo de 1911 donde aparecen recogidas por primera vez.

En cuanto a los requisitos que deben ser considerados para ostentar el cargo de directivo, podemos decir que han sufrido cambios a lo largo de los años.

En épocas anteriores, era el Ministerio de Educación el encargado de designar al director o directora de cualquier centro de Primaria o Secundaria, sin contar para ello con la opinión del Claustro. Así, como comenta Murillo et al (1999. p. 13), el Decreto de 25 de febrero de 1911 establece los requisitos para la selección del directivo. Entre ellas se destacan que debían llevar diez años de servicio, haber realizado estudios especiales tales como becas de ampliación de estudios en el extranjero y haber publicado obras originales de pedagogía o referentes a la organización escolar, presentar un proyecto y además considerarse otros méritos...

La Real Orden de 28 de marzo de 1913 se hace significativa ya que regula la transformación de las escuelas unitarias en graduadas, señalando la coordinación pedagógica y la función administrativa como aspectos globales de la función directiva. No es hasta el Reglamento de Escuelas Graduadas de 9 de septiembre de 1918 donde se dan nuevos cambios en la dirección de las escuelas.

Es decir, entre 1910 y hasta después de la guerra, ocupar una plaza en la dirección estaba supeditada a los concursos de méritos, oposición, etc. donde se valoraba la formación que tuviese el candidato, los años de experiencia en la función docente y la medida en las Titulaciones. Tras la guerra civil, la nueva Administración educativa regula la dirección de centros docentes no universitarios en España. Desde este momento, los directores eran seleccionados y nombrados de entre los adictos al Régimen, teniendo en cuenta para su selección no los méritos profesionales sino sus inquietudes políticas (Fernández Serrat, 2000). El Ministerio también era el que tenía las competencias para elegir a un Secretario, encargado de la administración del centro. Fue esta normativa, la Ley del 20 de septiembre de 1938 la que otorgaba al Claustro algunas funciones de asesoramiento, aunque en aquellos asuntos más graves, el director tendrá que reunir a los profesores numerarios para que le proporcionen consejos u orientaciones; pero sin dejar olvidada su exclusiva responsabilidad de la gestión gubernativa.

Años más tarde, con la Ley de Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio de 1947, surge un nuevo modelo para acceder a la dirección del centro, cuya característica principal la manifiesta el Ministerio de Educación Nacional nombrando al director entre

los profesores numerarios del centro, y con informe del rector del distrito. Aunque el Ministerio podía rechazar la propuesta, además de cesarlo por decreto. Esta ley fue acorazada en 1962 por el Decreto de agrupaciones escolares, que se retocó en el Reglamento de los centros estatales de Educación Primaria, para nombrar directores aleatorios si se produjesen vacantes.

Con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, en 1953 ya se podía regular la dirección de los centros, mediante el nombramiento directivo por parte del Ministerio, entre la terna propuesta por los catedráticos del instituto. La dirección duraba tres años, siendo prorrogable por otros tres. Al igual que en la Ley de Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio, el Ministerio, podía cesar al director en cualquier momento.

El 21 de diciembre de 1965 se aprueba la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria, en la que se crea el Cuerpo de Directores Escolares como Cuerpo Especial de la Administración Civil del Estado. Posteriormente, con el Decreto de 20 de abril de 1967 se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. El acceso se regía según este reglamento mediante una oposición libre, a la que podían acceder los profesores con cinco años de docencia y fueran licenciados, al menos dos años antes, y un curso de formación para los que superaran la prueba.

Este Cuerpo de Directores desapareció años después, con la promulgación de la Ley General de Educación (1970) y el Decreto de 1974 que la desarrolla. Según García Hoz (1980) en Murillo et al (1999, p. 14), operó aquí un mimetismo entre las instituciones de Educación Primaria y las de otros niveles educativos, dado que ni los directores de los institutos ni los decanos de las facultades o los rectores de las universidades constituían un cuerpo especial.

En definitiva, con la Ley General de Educación (1970), el director o directora siguió siendo un agente de la Administración que concentraba todo el poder de decisión del centro docente, tanto en el nivel de la educación básica como en el de las llamadas enseñanzas medias. Éstos ocupaban el cargo de forma temporal, ya que éste dependía de la confianza de la inspección y de las recién creadas Delegaciones Provinciales del Ministerio. Por tanto, la experiencia de profesionalización del cargo directivo en España fue efímera.

Con la LOECE (1980), Ley Orgánica de Educación de Centros Escolares, nacida en plena transición democrática, aparece la diferenciación entre órganos unipersonales y colegiados (Art. 24). Además se establece que el director será nombrado entre profesores numerarios de educación general básica, de bachillerato y de formación profesional, en los niveles de educación preescolar y educación general básica, bachillerato y formación profesional, respectivamente. La Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la

condición de director/a se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente (Art. 25).

Se le exige al cuerpo directivo una preparación técnica para desarrollar sus funciones, y es la primera vez que la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) participa en la elección de los candidatos. Con esto, se pretende un acercamiento a un modelo directivo según la democracia constitucional del momento. Entran en vigor los órganos colegiados de gobierno, desterrando por tanto, el modelo de dirección unipersonal vigente hasta el momento. Sigue siendo el director/a la máxima figura. Además, y como afirma Fernández Serrat (2000, p. 102), es la primera Ley promulgada para Primaria y Secundaria, por lo que puede considerarse como el inicio del sistema no universitario.

En 1985 fue aprobada la LODE, que irá sentando las bases de la LOPEGCE (1995). Con esta ley, toma especial relevancia la participación de la comunidad escolar en el centro a través del Consejo Escolar del mismo y supone una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es protagonista de su propia acción educativa.

Se produce con la LODE (1985) un cambio fundamental en el modelo de acceso a la dirección, pasando de la designación por parte del Ministerio a la elección por parte de la comunidad educativa, pudiéndose presentar como candidato para la elección la mayor parte del profesorado del centro. La elección se llevará a cabo, según esta ley, por el Consejo Escolar, y nombrado por la Administración Educativa competente (Artículo 37). Esta ley insta un modelo democrático de dirección en el cual la figura directiva es electa (Martín-Moreno, 2000, p. 394).

Por tanto, partiendo de estas palabras, podemos decir que este nuevo modelo directivo se caracteriza por ser no profesional, participativo, más democrático y provisional, ya que cuando se termina el mandato, el maestro o maestra volverá a desempeñar sus tareas propias como docente (Fernández Serrat, 2002).

Como se ha podido apreciar, la selección de los candidatos a la dirección, durante todo el siglo, no ha llevado un proceso lineal, es decir, no suprime opciones para plantearse otras que den mejores resultados. Pero sí se pasa de un modelo a otro sin mantener lo bueno del anterior, esto es, se adjuntan opciones o se quitan. En cuanto a las funciones del director, tenemos que destacar que son similares en los diferentes modelos: representación del centro, representación de las autoridades, administración del centro, velar por el cumplimiento de las leyes, responsable de la organización y funcionamiento del centro, etc.

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, introduce en los centros la cultura de la autonomía y la

evaluación tomando el modelo de los países nórdicos (Gómez, 2010). Además, se hace hincapié en aspectos, hasta entonces, escondidos en lo más profundo de nuestro olvido, tales como la atención a la diversidad o los proyectos de mejora. De esta forma, esto conlleva que los propios centros elaboren y definan su modelo de gestión organizativa y pedagógica, adaptándose a las necesidades que el mismo le demandara. Este hecho modifica de alguna manera, el trabajo práctico cotidiano de los directores y directoras y por ello es fundamental apostar por un nuevo modelo directivo capaz de afrontar la nueva situación.

Es con la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) (1995), según Teixidó (2007, p. 42) con la que se le intenta introducir esos cambios que la LOGSE reclama. Se reconoce en esta nueva Ley la necesidad de que los centros educativos cuenten con una persona con el grado de preparación necesario para ser capaz de estar al frente de un centro educativo que haciendo uso de su autonomía pudiera *elaborar su proyecto educativo según las características del entorno escolar y las necesidades específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas formuladas por el Claustro* (Artículo 6, LOPEGCE).

Así, la LOPEGCE surge básicamente para crear la estructura organizativa que necesitan los cambios introducidos por la LOGSE. Presenta un nuevo modelo de centro más autónomo, que gestiona sus propios recursos, que está abierto a la comunidad y que necesita, por tanto, un nuevo modelo directivo. Por ello, además de asegurarse de la preparación de directores y directoras, exigiéndole la consiguiente acreditación⁷⁷, y de exigirle experiencia en el cuerpo docente (ahora más de 5 años), en la etapa educativa en la que se va a presentar, y su permanencia en el centro (al menos un año), necesita saber qué visión tiene el candidato o candidata sobre el centro, qué modificaciones estima que hay que hacer y cómo piensa llevarlas a cabo, por lo que le exige un programa de dirección.

Esto nos lleva a decir que aunque es cierto que en los últimos años se ha observado cómo la dirección pierde competencias en el ámbito pedagógico a favor del

⁷⁷ Los requisitos para la acreditación se especifican en el artículo 19 de la LOPEGCE:

- Serán acreditados para el ejercicio de la dirección aquellos profesores que lo soliciten y que hayan superado los programas de formación que las Administraciones educativas organicen para este fin o posean las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las Administraciones educativas determinen. Los profesores que deseen ser acreditados deberán reunir además al menos uno de los siguientes requisitos:
- Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
- Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.

Claustro de profesores y el Consejo Escolar, sí hay que considerar la importancia adquirida por la dirección en los ámbitos administrativos, ejecutivo-representativos y organizativos.

Creemos que la particularidad que presenta el modelo de director en este momento reside precisamente en no disponer de características identificativas propias del momento presente, sino que es una superposición y mezcla de los distintos modelos que se han ido sucediendo (Viñao, 2000).

El perfil de directivo que se desprende de la LOGSE Y LOPEGCE es aquel, como dice Álvarez (1996, p. 327), que apunta al gestor de recursos funcionales que facilite el funcionamiento de los distintos subsistemas y estructuras del centro. Es un administrador pragmático que es capaz de trabajar en equipo, centrándose en la tarea y en la estructura. Centrando su estilo de dirección en el asesoramiento, seguimiento y supervisión de proyectos que sistematizan y armonizan la vida escolar. Es, en definitiva, un profesional y un experto en diseño, planificación y coordinación de proyectos que intenta desarrollar teniendo en cuenta el marco situacional en que se mueven los profesores con los que debe trabajar. Este modelo plantea un carácter semiprofesional de la dirección escolar ya que sólo pueden acceder a la dirección aquellos que estén acreditados.

En 2002 aparece la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002), siendo ésta una ley educativa por la que andamos de puntillas debido al escaso tiempo que estuvo en vigor. Esta ley dedica el capítulo 5 del Título V a los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión, y órganos de coordinación de los centros públicos, transformando lo establecido por la LODE (1985), pasando el Consejo Escolar y el Claustro a convertirse en órganos de participación en el control y gestión, y permaneciendo sólo el equipo directivo (director, secretario y jefe de estudios) como órgano de gobierno. Con esta medida se pretende un reforzamiento de la dirección del centro, que va en detrimento de la participación de la comunidad educativa.

Se produce, de esta forma, un cambio en el modelo directivo que esta vez se basa, según Viñao (2004), en el modelo gerencialista inglés, quien señala además que el modelo gerencialista se promovió en nuestro país a través de planes de mejora para los centros públicos, así como un plan sistemático de formación en gestión de calidad dirigido a los candidatos a la dirección escolar.

La selección y el nombramiento del director o directora de los centros públicos docentes, se efectuará, según la LOCE (2002) en su capítulo 6 del Título V, mediante

concurso de méritos entre profesores y profesoras funcionarios bajo los principios de publicidad, mérito y capacidad⁷⁸.

Como novedad en dicha ley, la selección será realizada por una comisión constituida por representantes de la Administración educativa y representantes del centro, además los seleccionados deberán cursar un programa de formación inicial tras el cual serán nombrados como directores/as del centro.

Como podemos ver en dicha ley el modelo directivo se transforma para pasar de una participación activa de la comunidad educativa en el centro a través de los órganos de gobierno, a una participación restrictiva en la cual se le da absoluta autoridad al equipo directivo, lo cual supone un cambio profundo en el modelo directivo. Según Gómez Delgado (2010) se producen tres grandes modificaciones en el modelo de dirección la administración asume un protagonismo directo en la designación del director/a, se introduce el criterio meritocrático y no se establecen límites de permanencia en el cargo.

Estas tres modificaciones suponen un cambio de rumbo hacia la profesionalización del director o directora escolar. Así, Bernal (2004, p. 4) considera que *estamos ante un modelo que tiende hacia la profesionalidad de la dirección*, pero que, como dice Teixidó y Álvarez (2002) se queda en un modelo mixto o híbrido, ya que se estructura en un marco que puede provocar que se quede en la realidad en un modelo administrativo o burocrático.

En definitiva, Bernal (2004:4) considera que la LOCE cambia el modelo directivo anterior produciéndose una regresión clara en las cuotas de participación.

4.1.2.2. La dirección escolar en la normativa actual: La Ley Orgánica de Educación (2006) (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE 2006) designa por primera vez el equipo directivo como órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, transformándose así con respecto a las etapas anteriores, dejándose de llamar los miembros del equipo *órganos unipersonales*, y reforzándose así la importancia del trabajo de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

El capítulo IV de esta ley está dedicado a la dirección de los centros públicos. El equipo directivo estará compuesto por el director, el jefe de estudios y el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas. Será el director o directora el que

⁷⁸ Serán requisitos para ser candidato a la dirección:

- Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.
- Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

propondrá a los miembros del equipo directivo de entre el profesorado con destino definitivo en el centro.

El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director/a y las funciones específicas legalmente establecidas. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.

Según el punto 5 del artículo 131, *“las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.”*

De esta forma, la Ley educativa actual apuesta por la dirección escolar como factor de cambio en la escuela de tal forma que invierte en los recursos necesarios para formar a los equipos directivos, de tal forma que éstos puedan atender las necesidades que se demandan desde los centros llegando a gestionar la diversidad emergente de la sociedad que se ve representada en la escuela.

Siguiendo a Murillo y Gómez (2006) vamos a estudiar las aportaciones de la Ley Orgánica de Educación a la dirección escolar, profundizando en los dos elementos claves que ayudan a configurar el modelo de dirección: el acceso y las funciones de la dirección en centros de titularidad pública.

a) Asignación del director o directora.

La selección del director/a se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa, de tal forma que dicho proceso permita la selección de los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa. Esta selección se llevará a cabo a través de un concurso de méritos siguiendo los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad (Artículo 133). Los requisitos⁷⁹ para ser candidato a la dirección serán similares a la anterior ley. La selección se realizará, al igual que en la anterior ley, por una comisión constituida por la Administración y el centro.

En este aspecto existen diferencias claras con la ley anterior en cuanto a la composición de las comisiones ya que con la fórmula de los tres tercios se dota de mayor

⁷⁹ Los requisitos para ser candidatos son (Artículo 134, LOE)

- a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
- b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.
- c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.
- d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

protagonismo a los centros, y en cuanto al procedimiento, se da prioridad de candidatos del centro, aunque permitiendo también la presentación a otros centros (Murillo y Gómez, 2006, p. 96).

El Decreto 59/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía concreta estos aspectos especificando la composición de dicha comisión⁸⁰.

El nombramiento por parte de la Administración Educativa de un director o directora será por un periodo de cuatro años, tras haber superado un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones Educativas. Los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva estarán exentos de la realización del programa de formación inicial. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos (Artículo 136).

En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director/a a un profesor/a funcionario/a por un periodo máximo de cuatro años (Artículo 137).

El modelo actual fomenta la permanencia ininterrumpida de un/a mismo/a director/a en el cargo por un tiempo considerable (Teixidó, 2010).

Con la LOE, se ha pasado de un modelo electivo, donde el acceso a la dirección era directamente realizado por el Consejo Escolar, a un modelo selectivo donde es una comisión la encargada de realizar tales funciones. Este es uno de los cambios más visibles de dicha ley con respecto a la dirección escolar.

⁸⁰ “La Comisión de Selección estará constituida, con participación paritaria de hombres y mujeres, por representantes de la comunidad educativa del centro docente y de la Administración educativa, con la siguiente composición:

- a) Por la comunidad educativa del centro docente:
 - Dos representantes de los padres y madres del alumnado.
 - Dos representantes del alumnado.
 - Una persona representante del colectivo integrado por el personal de administración y servicios y el personal de atención educativa complementaria.
 - Representantes del profesorado en número igual a la suma de los representantes de los otros sectores de la comunidad educativa que forman parte de la Comisión de Selección.
- b) Por la Administración educativa:
 - El inspector o inspectora de Educación de referencia del centro docente”.

Es evidente que esta actual ley introduce varias modificaciones que hacen referencia a la dirección escolar. Dichas modificaciones las encontramos en la siguiente figura:



Figura 9: Modificaciones de la LOE (2006) respecto a la dirección escolar.

Con la LOE, hemos pasado de un modelo basado en la elección del director/a llevada a cabo por el Consejo Escolar a un modelo basado en la selección a cargo de una comisión constituida en gran parte por personas del centros donde la Administración Educativa adquiere un mayor protagonismo. Se establecen rutas hacia la profesionalización de la dirección con el establecimiento de procedimientos más objetivos de selección, con la publicación de baremos para valorar el proyecto de dirección, el establecimiento de un Programa de Formación Inicial para el desempeño del cargo, mayor remuneración económica por el ejercicio del cargo y la consolidación de parte del complemento de dirección en caso de valoración positiva del ejercicio.

Tanta es la importancia de la colaboración dentro de esta ley que uno de los rasgos más significativos es la identidad que se le otorga al equipo directivo. Es decir, dicha ley apuesta por la dirección escolar llevada a cabo por un equipo al cual le da identidad propia. Teixidó (2010) considera que la dirección como una tarea de equipo es un rasgo plenamente asumido en nuestro sistema educativo. Sin embargo, el acceso a la dirección tiene un carácter unipersonal por parte del director, ya que es éste el que tras ser elegido, forma y decide quiénes serán el jefe de estudios y el secretario/a.

De acuerdo con Frías (2007), pensamos que la dirección de los centros, según esta ley, se plantea unida a la necesidad de coordinar actuaciones diversas y llevar a cabo acciones conjuntas por parte de los diferentes componentes del equipo directivo, de tal forma que, la figura del director, por tanto, difícilmente puede ser entendida sin el apoyo del resto de miembros del equipo directivo.

La LOE, según Teixidó (2010, p. 86), *continúa apostando por un modelo basado en la participación de la comunidad en su selección y, también, por el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno. En estos momentos, se ha llegado a un acuerdo notable en lo que se refiere a la necesidad de una dirección escolar formada (formación específica, desarrollo profesional, etc.), competente (con un saber hacer profesional consolidado), estable (sin un límite de estancia en el cargo), de procedencia docente y con reconocimiento (social, laboral y económico) del trabajo hecho.*

b) Funciones o competencias del director o directora.

La LOE recoge las competencias propias de la dirección para los centros públicos. Como novedad en dicha ley, aparece por primera vez en la historia, como hemos dicho en el capítulo anterior, la competencia pedagógica (Teixidó, 2008) y el liderazgo pedagógico ligada a la función de la dirección pedagógica del centro. Hablamos de dirección pedagógica cuando hacemos referencia a *una dirección capaz de liderar la transición entre las prácticas tradicionales del profesorado y las nuevas actividades que estimulan el alumnado a incrementar sus conocimientos y su cultura* (Fernández Serrat, 2008, p. 132). Estas competencias las podemos encontrar en el artículo 132 de la LOE, las cuales comentaremos en nuestro estudio de caso.

Siguiendo las palabras de Carrasco (2009), estamos de acuerdo en que entre estas once competencias que se le atribuye a los Directores y directoras en la LOE (2006) y las diez que le otorga la LOPEGCE (1995) se aprecian sutiles diferencias: se le añaden nuevas funciones que revestirán al cargo de una mayor autoridad, como es la responsabilidad de la resolución de conflictos o el emprender medidas disciplinarias, competencia ésta que estaba en manos del Consejo Escolar; asimismo, se incrementa su rol de relaciones públicas del centro concediéndole la tarea de la colaboración con los agentes externos; se observa, al mismo tiempo, que se hace referencia a la evaluación del centro, siendo la persona que lo dirija quien debe impulsar los procesos tanto de evaluación interna como externa.

A cambio de estos deberes y responsabilidades que el cargo directivo conlleva, la Administración educativa se compromete, además de concederle ventajas en la provisión de puestos de trabajo y otras de carácter profesional, con retribuirlo a través de complementos económicos; complemento que conservará proporcionalmente mientras permanezca en situación de activo y siempre que hayan ejercido el cargo con valoración positiva. Se trata de medidas que posiblemente intenten evitar las ausencias de candidatos en tiempos pasados y de animar a los docentes a su participación en la dirección.

Según Murillo y Gómez (2006), analizando dichas funciones de la dirección, las analogías con la anterior son tantas que es difícil encontrar diferencias. Sin embargo, nosotros pensamos que es una gran aportación, como hemos dicho, la incorporación del

liderazgo pedagógico a la figura del director. Resulta de interés la desaparición de la concepción del director como el representante de la Administración Educativa en el centro, aunque veremos que en el Decreto 328/2010⁸¹ propio de la comunidad autónoma de Andalucía sí aparece dicha definición.

Coincidimos con Arco (2007), por tanto, en que entre las competencias añadidas en esta ley las más importantes son “ejercer la dirección pedagógica” y “colaborar en la evaluación del profesorado”.

Teixidó (2010, p. 9-10) considera que la principal novedad en relación a las funciones, se encuentran en un mayor énfasis en la representación de la Administración en el centro, se le otorga mayor intervención en aspectos pedagógicos, se incrementa el componente de gestión y se le asignan funciones de evaluación y sanción del profesorado que venían siendo competencia de la inspección educativa. Se trata de cambios en profundidad que afectan directamente a las relaciones entre director/a-profesorado.

Así, consideramos con Arco (2007) y Teixidó (2010) que actualmente nos enfrentamos a una realidad mucho más compleja, lo que exige inevitablemente una profesionalización de la dirección de los centros, la cual se refleja ya en dicha ley, sin perjudicar la participación de la comunidad educativa en la misma, aunque Teixidó (2010) expone la dificultad de la profesionalización de la dirección sin la disminución de la participación por parte de la comunidad educativa.

En síntesis, desde nuestra perspectiva, consideramos que la Ley Orgánica de Educación (2006) ha mostrado algunas luces, pero también sombras, en lo relativo a la dirección escolar y los órganos de gobierno. Entre las luces más importantes encontramos la consideración de nuevo del Consejo Escolar y el Claustro como órganos de gobierno, una mayor participación por parte de la comunidad educativa en la selección del director/a, aumenta la autonomía de los centros dando la posibilidad a éstos de llegar a acuerdos internos y regirse por los mismos luchando por el principio de equidad. De manera específica, consideramos que también ha supuesto un paso adelante en la dirección escolar ya que se ha avanzado hacia una mayor profesionalización de la misma a través de la formación inicial específica, de un procedimiento de selección con criterios objetivos de valoración del proyecto de dirección o reconocimiento de las tareas

⁸¹ DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial.

directivas a través de incentivos económicos o a efectos de concurso de traslados. Además, se le han atribuido funciones a los directivos tan importantes como las relacionadas a la competencia pedagógica y la evaluación mediante las cuales pueden luchar por la mejora de la escuela y la inclusión de todos los alumnos y alumnas en la misma. Entre sombras encontramos que dicho modelo se lleve a la realidad demostrando su eficacia mediante una formación adecuada y una autonomía para el desempeño de las funciones que permitan gestionar la diversidad existente en los centros y atender las necesidades de todo el alumnado.

4.1.2.3. El modelo directivo actual en Europa

Es necesario para nuestro estudio hacer un pequeño análisis de la dirección a nivel internacional, centrándonos en nuestro entorno más próximo, analizando los modelos de aquellos países con los que más aspectos compartimos y que constituyen la Unión Europea, fijándonos especialmente en Reino Unido, ya que en éste se ha llevado a cabo parte de nuestra investigación. Trataremos de conocer de esta forma el perfil de los directivos, condicionado por el modelo de escuela de cada país y por el sistema de acceso al cargo. Partiendo de esto, en el siguiente capítulo, analizaremos la gestión de la diversidad por parte de los directivos y las prácticas inclusivas que promueven desde la dirección, comparando diferentes investigaciones que hayan supuesto un gran avance para la atención a la diversidad.

Existen numerosas investigaciones que hacen referencia a la dirección en Europa, autores tales como Álvarez (1991, 1999, 2002b, 2003, 2007), Egido (1996, 1998), Estruch (2002), Foskett y Lumby (2003), García Garrido (2001), Murillo et al (1999), Valle y Martínez (2010) o Villa y otros (1998). No obstante, podemos obtener gran parte de la información sobre este tópico mediante los informes a nivel europeo que nos acercan a la realidad de la dirección en Europa, como es el caso de los informes elaborados por Eurydice de los años 1996, 1997, 2005, 2008 y 2009. A pesar de estas investigaciones Álvarez (2003, p. 1) nos advierte:

“No es fácil presentar un esquema claro de la Dirección Escolar en toda Europa. Cada país somete su sistema educativo a continuas reformas de tal manera que lo que vaya para hoy, mañana presenta otro panorama normativo que poco tienen que ver con el anterior. Sin embargo, se puede afirmar que en general la Dirección escolar ha evolucionado en todos los países que constituyen actualmente la Unión Europea desde un perfil autocrítico propio de los modelos administrativos de los años sesenta, hacia un estilo mucho más humanista, dinámico y complejo, más conforme con los modelos de Desarrollo Organizativo más participativos de nuestros días”.

a) Los modelos de dirección en Europa.

De acuerdo con Álvarez (2007, p. 176) podemos decir que existen diferentes modelos de dirección en Europa, que evolucionan según diferentes factores que influyen en los mismos tales como el contexto histórico o el modelo de escuela de cada país, el

marco legislativo existente que define la organización y el funcionamiento de los centros educativos, y el factor profesional, concretado en el modo de acceso a la dirección, con perfil previo o mediante concurso oposición, sin olvidar los desafíos de carácter social, cultural o político. Los modelos más significativos, según este autor, son:

- El modelo de director francés es el que menos ha evolucionado en el contexto europeo, tanto en su perfil profesional, como en sus funciones, circunscritas a la gestión administrativa y económica. El Ministerio organiza la dirección a través de un concurso oposición, creando un cuerpo nacional de funcionarios. Deberá superar dos años de prácticas y formación inicial para ser funcionario del Gobierno, de cuyo Ministerio de Educación es representante. El director o directora francés está muy bien remunerado.
- En Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, generalmente más descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador, como señala García Garrido (2001), con mucha más autonomía y responsabilidad que el director francés. El director es líder de su centro y su perfil ha de responder a las necesidades de ese centro concreto. Es seleccionado por las autoridades locales con participación de representantes del centro, entre candidatos a los que se valora su experiencia previa, formación específica y su proyecto de gestión, basándose dicha selección en muchos casos en la posibilidad de obtener resultados, existiendo por tanto competencia entre centros. El director/a tiene gran autonomía para organizar el centro y al profesorado. Una vez contratados se les realizarán auditorías externas cada cuatro años. El director/a inglés es el mejor remunerado y goza de gran prestigio social.
- Posiblemente el perfil más innovador sea el del director o directora escandinavo que algunos autores lo llaman modelos emergentes porque se están creando sistemas educativos con estilos y culturas propias a partir de tradición descentralizada como en Noruega, u otros más centralizados como Suecia que en 1990 transfirió a las comunidades locales casi todas las competencias en educación. Se pueden encontrar de esta forma rasgos que comparte la dirección en países como Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia. Para la selección del director se crea una comisión presidida por el responsable local de educación y constituida por expertos en dirección, que propondrá un candidato capaz de dirigir el centro con éxito y utilizar sus recursos para responder a las necesidades del centro en concreto y de la autoridad local. Seleccionados los mejores, será la autoridad local quien decida negociar con los centros sobre el candidato más idóneo o dejar la decisión en manos del consejo escolar. El nuevo director tiene un claro perfil profesional, con gran autonomía, autoridad y responsabilidad. En

países como Noruega el perfil del director es mucho más coaching, o consejero personal del profesorado, dedicando el sesenta o el setenta por ciento del tiempo a escuchar y facilitar al profesorado todo tipo de recursos.

Según Álvarez (2003) Como consecuencia de los desafíos y nuevas necesidades del sistema está surgiendo en casi toda Europa un nuevo estilo de dirección que asume de forma clara y sin complejo el ejercicio de un liderazgo compartido que se expresa en modelos diferentes. Veamos de forma esquemática las tendencias que apuntan hacia una nueva dirección de futuro:

- Liderazgo Instructivo y Educativo en la línea de Duke, que entiende la dirección escolar como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de una organización que aprende. Es un nuevo perfil directivo volcado en los profesores y en las familias como agentes claves para que el alumno se implique en los procesos educativos.
- Liderazgo Transformacional de Bass, se centra básicamente en el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, creando condiciones que provocan el cambio en la forma de trabajar a través del carisma, la estimulación intelectual, la creación de itinerarios formativos en el centro, la inspiración y la tolerancia psicológica al estrés.
- Liderazgo Compasivo de Swann, que se desarrolla en contextos especialmente duros de inmigración y marginación social. Swann fundamenta este tipo de liderazgo en la necesidad del ejercicio de la compasión que entiende como la solidaridad compartida con el sufrimiento de los demás. En la práctica significa interacción afectiva y apoyo incondicional a los alumnos que presentan serias dificultades de aprendizaje debido a la falta de pertenencia familiar y a la alineación de su propio hogar.
- Liderazgo Resonante de Goleman y Boyatzis, fundamentado en el estudio de las emociones como pieza clave de la motivación no solo del alumno para aprender, sino del docente para enseñar. Estos autores dan una importancia capital al liderazgo afectivo frente a la dirección burocrática y autoritaria. Se plantean la necesidad de que el líder aprenda a conocer y usar sus propias emociones para potenciar los sentimientos positivos de los otros, sus colaboradores.

Valle y Martínez (2010, p. 59-61) nos muestran una investigación donde analizan el papel del director en los diferentes países europeos realizando el análisis a través de los aspectos que caracterizan a la metodología comparada, mediante la clasificación de seis parámetros que ayudaran a describir el rol del director/a de cada país. Tales parámetros hacen referencia a la selección del director/a, los requisitos de acceso al cargo, la

evaluación de los candidatos seleccionados al cargo, las condiciones laborales de los directores, las competencias y la evaluación al director/a.

Haciendo referencia a la misma, destacamos algunos de los parámetros utilizados en este momento y otros más adelante⁸². Así, en la selección del director se muestra cómo la diferencia en los distintos indicadores es dependiente de la autoridad que lleva a cabo la selección, siendo la autoridad local en Irlanda, la autoridad nacional en República Checa, o de forma colegiada entre la autoridad local y el centro educativo en Francia. El proceso de selección consiste en una valoración de los candidatos, en algunos países se lleva a cabo mediante el concurso oposición como es el caso de España y en otros a través de una entrevista con los candidatos, como Reino Unido, o a partir de una evaluación alejada del candidato tal como Suecia. En cuanto al lugar donde se produce el proceso de selección, también existen diferencias, puede darse en torno al propio centro educativo (Alemania), al Ayuntamiento (Suecia), o a la institución nacional responsable (Francia).

Según este estudio, en cuanto a la evaluación posterior de los candidatos se puede decir, y es importante para nuestra investigación, que sólo los anglosajones están exentos de una valoración, en el resto de los países es necesaria la realización de un programa de formación inicial que puede tener una duración distinta según los países. En todos los casos, el programa de formación pretende dotar a los candidatos de las competencias necesarias para la gestión, organización, administración y supervisión de los centros educativos. La superación de dicho programa supone la acreditación preceptiva para ejercer el cargo de director.

En cuanto a las condiciones laborales de estos directores, en esta investigación observamos que son similares a otros profesores sólo en Alemania, ya que en el resto de países los cargos directivos son dotados con algunos incentivos tales como el incremento de sueldo o la reducción de las horas de docencia. En todos los casos, el horario de estancia en la escuela es igual.

La evaluación de los directores/as es el último parámetro analizado por este estudio, en él se muestran mayores discrepancias.

Por un lado, la evaluación puede ser fruto de una valoración expresa dirigida al director (Dinamarca y España) o, ser consecuencia de la valoración y seguimiento del bienestar de la institución educativa como es el caso de, por ejemplo, Irlanda, República Checa o Suecia. Por otro lado, la temporalidad de la misma varía en torno a períodos de uno, dos o cuatro años (Reino Unido, Dinamarca y España, respectivamente).

⁸² El acceso a la dirección y las competencias serán analizadas más profundamente en diferentes puntos de este apartado.

Y, por último, las consecuencias de dicha evaluación son también variadas. Así, en España constituye un ejercicio que permite la renovación del cargo, el reconocimiento económico conocido como “Complemento específico” y es también relevante a efectos de concursar para un traslado. En Dinamarca, donde también es reconocida para la renovación y promoción en el cargo, permite la obtención de un contrato indefinido como funcionario del estado Danés. En el Reino Unido o en la República Checa en el caso de resultar una evaluación negativa, la consecuencia directa es que el Consejo de Administración o el Fundador de la escuela (órganos responsables de la evaluación respectivamente), pueden despedir al director por su gestión deficiente en detrimento de la calidad educativa de la escuela.

Una vez que hemos descrito los modelos de dirección en Europa y algunos aspectos relacionados con el papel del director/a en los diferentes países, nos parece interesante exponer los resultados del Teaching and Learning International Survey⁸³ de la OCDE (2009a), ya que éste expone la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la dirección escolar como uno de los factores para la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los veintitrés países participantes⁸⁴.

Esta es la primera investigación internacional que dedica parte de la misma al estudio del comportamiento de los directivos y los estilos de dirección de los directores de educación Secundaria⁸⁵, y analiza la presencia de nuevas tendencias en la dirección escolar y su impacto sobre los profesores. Este estudio investiga cinco aspectos del comportamiento de la dirección: gestión de los objetivos del centro, acciones dirigidas a mejorar la formación de los profesores, supervisión directa de los profesores, rendición de cuentas ante las partes interesadas internas y externas, y gestión de normas y procedimientos. Cada uno de estos aspectos estudiados son puestos en práctica de forma diferente en cada país.

TALIS resalta la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo de los profesores. Por ello, analiza los modelos de dirección

⁸³ En español, Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, llamado a partir de este momento TALIS, centrado en la enseñanza secundaria, tanto el sector público como en el privado, aportando ideas innovadoras acerca de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Asimismo, tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz. Los suministradores de información son profesores y directores de centros de enseñanza.

⁸⁴ Países participantes: Australia, Austria, Bélgica (Comunidad flamenca), Corea, Dinamarca, España, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, México, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Turquía, Brasil, Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania, Malasia y Malta. Además, se llevó a cabo en los Países Bajos, pero no se alcanzaron los niveles estándar de muestreo requeridos, por lo que sus datos no se incluyen en las comparaciones internacionales.

⁸⁵ Aunque nuestro estudio esté dirigido a directivo de Educación Primaria, consideramos que este estudio puede aportar datos interesantes a nuestra investigación.

(liderazgo) y los cambios y las tendencias que se han venido produciendo en fechas recientes, así como su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis se centra en los dos modelos principales de liderazgo escolar: el que pone el énfasis en lo administrativo y el que lo hace en lo pedagógico⁸⁶ (OCDE, 2009b). Por tanto, podemos resumir los resultados describiendo dos estilos de dirección: educativa y administrativa:

- La dirección educativa se caracteriza por acciones dirigidas a apoyar o mejorar la formación de los profesores y a fijar los objetivos del centro y el desarrollo del currículum.
- La dirección administrativa, por su parte, se distingue por acciones destinadas a gestionar la rendición de cuentas ante las partes interesadas y establecer y manejar los procedimientos administrativos.

Ambos tipos de dirección no son mutuamente excluyentes y se requieren elementos de ambas para alcanzar una dirección escolar eficaz. Según TALIS en términos generales, los directores de centro que son activos directores/as educativos tienen más posibilidades de ser también sólidos directores administrativos/as, lo que contradice la opinión de que se trata de estilos alternativos.

⁸⁶ Según el documento TALIS (2009b) Informe español, para detectar el tipo de liderazgo ejercido las cuestiones relativas al liderazgo pedagógico se agrupan en tres bloques. El primero valora si el director o directora tiene entre sus prioridades la elaboración de objetivos educativos y el desarrollo del currículum en su centro, si favorece que la formación del profesorado y su trabajo estén orientados por dichos objetivos y si se utilizan los resultados de los alumnos para revisar estos objetivos educativos y adaptar el currículum. En el segundo de los bloques se considera si el director o directora apoya a los profesores cuando se enfrentan a dificultades educativas en su clase. En el tercero de los bloques se indaga si los directores colaboran y dirigen al profesorado en el proceso de enseñanza, en la mejora de la práctica docente, en el trabajo de los alumnos y en las actividades de la clase.

El modelo administrativo se caracteriza por la gestión de los procedimientos administrativos y por el impulso que la dirección puede y debe dar a la participación de todos los agentes educativos (familias, profesores, alumnos...), y la asunción de responsabilidades por parte de todos ellos. Las cuestiones relacionadas con el liderazgo administrativo se organizan en dos bloques. El primero está relacionado con la responsabilidad del director o directora ante la comunidad educativa y valora si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados por las autoridades, si dedica parte importante de su trabajo a mejorar la capacidad docente de sus profesores y a que éstos alcancen los objetivos del centro y, finalmente, si el director o directora se ocupa de trasladar a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su participación y mejorar su implicación. El segundo bloque de cuestiones relacionadas con el liderazgo administrativo tiene que ver con la gestión de las normas y trámites administrativos del centro. En este bloque las preguntas al director o directora están relacionadas con el seguimiento que hace del cumplimiento de las normas por todo su personal, la bondad de las soluciones adoptadas al elaborar el horario y la planificación de las clases y el ambiente de disciplina y clima positivo de trabajo conseguido en el centro.

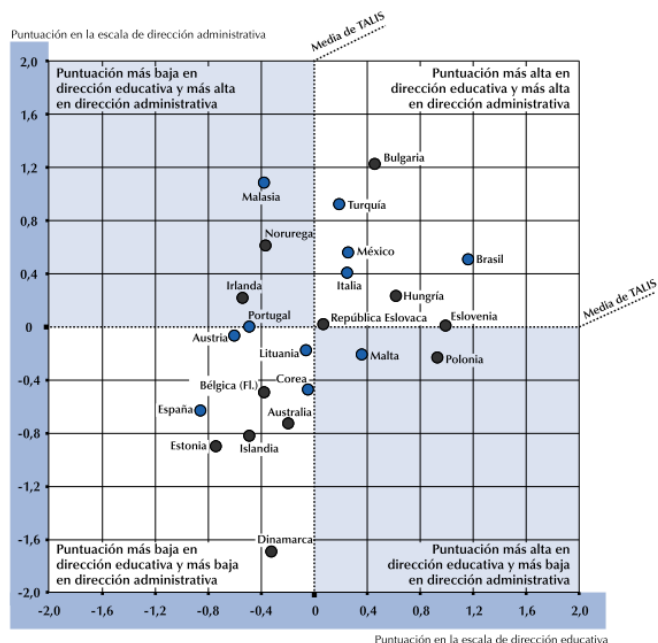


Figura 10: Directores de centros de enseñanza según su nivel de estilos de dirección de la OCDE (OCDE, 2009a)⁸⁷

Sintetizando los datos de dicho informe, podemos decir que TALIS (OCDE, 2009a) nos ofrece diversas aportaciones en relación al liderazgo.

En primer lugar, destaca la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado, señalando que no hay una relación directa entre el tipo de liderazgo y el planteamiento más constructivista o tradicional entre los directores. Los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que mejor ejercen también el liderazgo administrativo, siendo ambos comparativamente débiles en España.

Y, en segundo lugar, para mejorar el conocimiento se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad necesaria para actuar, la información que precisan para decidir acertadamente, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos.

b) El acceso a la dirección en los países europeos.

El Informe Eurydice (2009, p. 189) nos muestra como la mayoría de los países europeos tienen en cuenta una serie de criterios para la designación de director o

⁸⁷ En los países con un punto gris los directores de centros tienen una implicación mayor que la media en la toma de decisiones, mientras que en los países con un punto azul los directores tienen una implicación menor que la media.

directora⁸⁸ de un centro educativo. En un alto número de ellos existen documentos oficiales que establecen los requisitos que deben cumplir los que aspiran a la dirección de un centro, sin que se tome en consideración si el centro ofrece la totalidad o sólo un nivel de la educación obligatoria, ya se trate de primaria o de secundaria inferior o superior general. Los criterios suelen incluir: experiencia docente, experiencia en materia de administración/gestión o una formación inicial específica.

En los países donde los documentos oficiales establecen los requisitos que deben cumplir los futuros directores, la experiencia docente constituye el requisito mínimo para ser nombrado director/a. Sin embargo, su duración varía. En varios países se añaden uno o varios requisitos. Destacamos como en Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) todos los nuevos directores deben obligatoriamente tener un título de la National Professional Qualification for Headship.

Los años de antigüedad como profesional de la docencia del futuro director/a varían desde los dos a los cinco años (Francia, República Checa, España e Irlanda, respectivamente). Valle y Martínez (2010) y Eurydice (2009b). Como resultado de la profesionalización pedagógica que conlleva el cargo de directivo en las escuelas, estar en posesión del título de Maestro/a es común para todos los países. Si bien la realización de un Proyecto de Dirección no es compartida (España es el único país que lo solicita explícitamente), sí es compartida la importancia de una previa formación extra en tareas de gestión de centro.

De esta forma, vemos la importancia de la experiencia tanto docente como administrativa que deben tener los candidatos/as a la dirección, existiendo diversos matices entre los diferentes países, así en cada uno de ellos es exigida una mínima experiencia, siendo en otros necesarios no sólo ésta sino también la justificación mediante un proyecto de dirección y un periodo de formación como director/a.

c) Competencias de los directores y directoras europeos.

Es evidente que nos enfrentamos ante una realidad educativa diferente en cada país. El acceso a la dirección, como hemos visto, está adaptado a cada una de los contextos de los diferentes países, por lo tanto, suponemos que las funciones o competencias serán diferentes para uno u otro director/a, según el país en que ejerza su función y el modelo con el cual fue seleccionado. Como señala Fernández Serrat (2001)

⁸⁸ En este informe se entiende por director o directora de un centro a cualquier persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar/órgano de gobierno del centro, es responsable de su gestión, dirección y administración. En función de las circunstancias, esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes), pero también la responsabilidad del funcionamiento general del centro (en áreas como el horario y la aplicación del currículo, las decisiones relativas a lo que debe enseñarse y a los materiales y métodos de enseñanza, la evaluación del profesorado y de su rendimiento etc.) y/o de tipo financiero (que suelen limitarse a las administración de los recursos asignados al centro).

las competencias del director están en relación directa con la autonomía de que disfrute el centro que dirige, y con el grado de participación de la comunidad educativa en las tareas gestoras o animadoras.

Valle y Martínez (2010, p. 60) en su estudio comparado sobre la dirección escolar en Europa hace un análisis de las competencias de los directivos en los diferentes países. Para el análisis de dichas competencias, los autores han dividido éstas en tres bloques: competencias ligadas al liderazgo, competencias relativas a las acciones administrativas y competencias referidas al compromiso que el director debe adoptar con la comunidad educativa.

Haciendo referencia al primer bloque, observan cómo es compartida la responsabilidad de hacer cumplir las leyes educativas y demás disposiciones vigentes en materia de educación; además, de ser el encargado de la evaluación interna del centro a través de la evaluación de los progresos del alumnado (Irlanda), de las actividades desarrolladas en el centro (Dinamarca) o de las actuaciones de todo el personal docente y no docente de la escuela (Alemania, España, Francia, República Checa, Reino Unido y Suecia).

Con relación al segundo bloque, Competencias relativas a las acciones administrativas a realizar en el centro educativo, todos los países estudiados hacen referencia expresa a la gran labor que el director ha de realizar en torno a la organización pedagógica a desarrollar en el centro educativo y de los recursos humanos del mismo, ya sea a través de la planificación de horarios y sesiones, el apoyo y ayuda al nuevo profesorado para facilitar la integración del mismo a la rutina diaria del centro, la distribución del personal o la admisión y transferencia de un alumno/a a los distintos programas educativos.

Es también competencia generalizada en todos los países situar sobre el director la función de gestión económica del centro educativo, refiriéndose a la administración del presupuesto, recursos y supervisando su gasto. Y, dado que es el máximo responsable de la escuela, también realiza la certificación de todos los documentos, informes y demás programas oficiales a presentar ante la Administración educativa.

Por último, el tercer bloque es el relativo a las Competencias referidas al compromiso que el director/a ha de desarrollar con la comunidad educativa. En la mayoría de los países estudiados se especifica como competencia directa del director la responsabilidad de convertirse en un canal de comunicación entre el centro y la Administración educativa.

También reside sobre el director/a la competencia de establecer relaciones comunicativas con los familiares y el resto de organizaciones de la comunidad con el fin de establecer redes de participación que abran el centro educativo a su entorno social

inmediato, y de ofrecer una oferta de actividades al alumnado y a sus familias lo más amplia posible. También, favorecer la creación de un clima de respeto, convivencia, cumplimiento de requisitos administrativos y educativos y las consecuentes disposiciones de medidas disciplinarias con el fin de garantizar la mediación en la resolución de conflictos y asegurar el respeto de los derechos del alumnado promoviendo, por tanto una mejora de las condiciones escolares en los centros educativos.

Anteriormente, hemos visto como Álvarez (2007) distingue tres modelos directivos en Europa. Cada uno de estos modelos tiene una serie de competencias ligadas que mostramos en el siguiente gráfico:

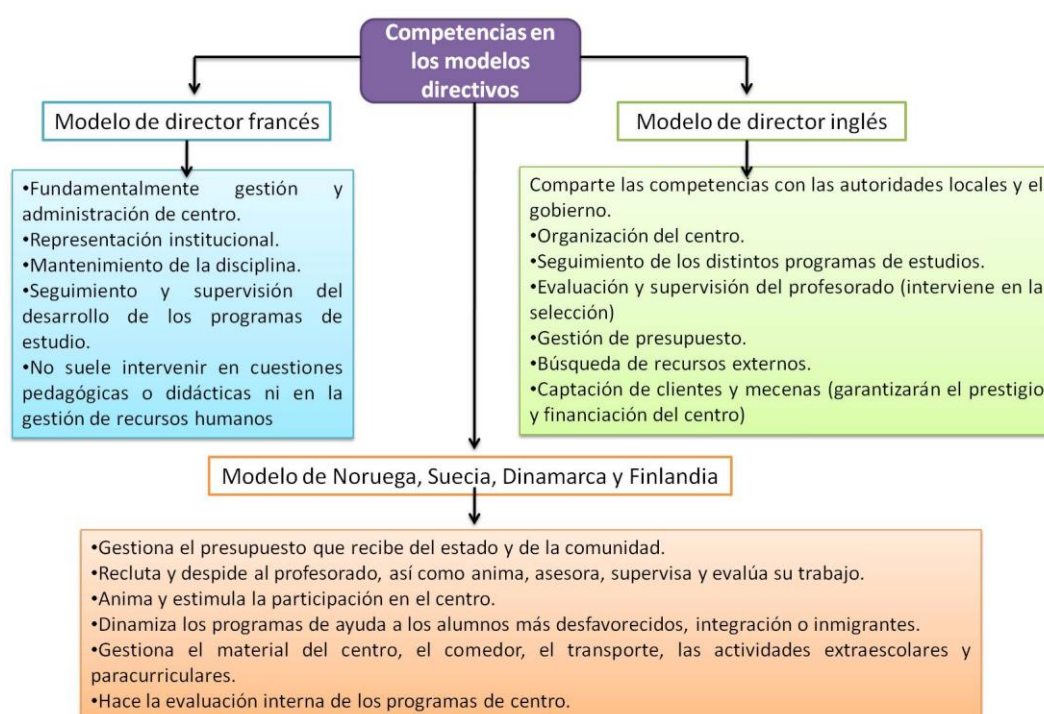


Figura 11: Competencias de los directores escolares europeos (Álvarez, 2007)

Una vez reflejada esta información, vemos como es generalmente común la administración y organización del centro considerándose ésta una función de la mayoría de los directores europeos. Asimismo, es el responsable de que las leyes sean llevadas a cabo en su centro escolar.

La realización de tareas docentes por parte del director o directora aparece prácticamente en todos los países europeos a excepción de Francia, Italia, Portugal o Noruega donde sus directivos no ejercen labor docente alguna. No obstante, según

Fernández Serrat (2001), esta obligación solo está regulada recogiendo número de horas en España y Grecia.

La organización de la docencia suele ser un asunto solo de la dirección en la mayoría de los casos, con algunas excepciones tales como la española, el Reino Unido o Austria en que son asistidos por comisiones pedagógicas o de gobierno del centro.

Las competencias administrativas, si observamos las dos clasificaciones, son exclusivas del director en países como Bélgica, Alemania o Austria; sin embargo, son compartidas con otros órganos colegiados como el Claustro en el caso de Grecia, o el Consejo Escolar en Francia o Portugal.

En cuanto a la competencia relacionada con la comunicación con otros organismos y las relaciones con otras entidades, es decir, las relaciones públicas del centro y la imagen del mismo, es responsabilidad exclusivamente del director en toda Europa, salvando a Irlanda y Reino Unido, en los cuales la responsabilidad es compartida junto a los órganos de gobierno o en los Países Bajos con la autoridad competente.

Por último, en cuanto a las cuestiones de selección del profesorado no son muchos países donde la dirección toma “cartas en el asunto”. Sin embargo, en Noruega y algunas localidades de Finlandia es el director o directora el que realiza la selección, y en Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido participa de alguna u otra forma en la selección.

d) La dirección escolar en Inglaterra.

La dirección escolar en Inglaterra muestra algunas diferencias con respecto a la que se desarrolla en España.

Apoyándonos en palabras de Álvarez (2003, p. 3-4), podemos decir que en Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, normalmente bastante descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador en palabras de García Garrido, (2001) con mucha autonomía y responsabilidad profesional.

El director del Reino Unido, llamado el Headteacher en su país, es seleccionado y contratado por las autoridades locales de educación de entre numerosos candidatos a los que se valora su experiencia previa y formación específica, así como su proyecto de gestión en el que consta sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en la escuela.

Una vez contratado tiene una gran autonomía para organizar el centro y al profesorado teniendo como objetivo principal obtener los mejores resultados en las pruebas que realizan sus alumnos/as a los 7, 9,11 y 15 años ya que para estos lo más importante es la reputación de la escuela ya que de ella depende la economía de esta y la

matriculación de alumnos. Es decir, en este tipo de pruebas tanto el alumnado, como el centro y el director se juegan no sólo su prestigio sino su presupuesto que en gran medida depende de los resultados de las pruebas externas y de la auditoria educativa a la que se someten todos los centros cada cuatro años.

Las funciones o competencias de los directores son muy importantes y sus responsabilidades que comparten con las autoridades locales y el gobierno, abarcan la organización del centro, el seguimiento de los distintos programas de estudios, tanto de las áreas fundamentales, objeto del control externo como los programas opcionales del propio centro, la evaluación y supervisión del profesorado en cuya selección interviene, la gestión del presupuesto, la búsqueda de recursos externos y finalmente la captación de clientes y mecenas que garanticen el prestigio y la financiación del centro.

Los directores ingleses están muy bien pagados y poseen gran prestigio social. Probablemente, en estos momentos sean los directores/as escolares mejor retribuidos del mundo y, como hemos dicho, poseen también una amplia autonomía y estabilidad. Es decir una vez contratados, la autoridad local pone en sus manos el funcionamiento del centro solo limitado por la evaluación de los indicadores de calidad de su proyecto cada cuatro años a través de una auditoría externa y por los resultados académicos.

En Inglaterra los directores constituyen un colectivo muy bien definido y con bastante poder en el sistema educativo, es decir los diferentes gobiernos y autoridades locales, antes de tomar decisiones cuentan con la opinión y sugerencias de las poderosas organizaciones de Principals, sobre todo la Headteacher Associations de Secundaria y la Beammas, perteneciente al Forum Europeo de Administradores de la Educación.

Para hacer un análisis de prácticas directivas inclusivas en Inglaterra, vamos a analizar el papel del director/a en este país partiendo de la regulación legislativa de 2003 “Education, Head Teachers' Qualifications in England” donde se expone el rol de esta figura en este país. Esta regulación legal no afecta a los directores escolares que ya estaban en este puesto anteriormente.

En dicha regulación se expone que una persona podrá adquirir el cargo de director siempre y cuando haya completado con éxito un curso de formación obteniendo el National Professional Qualification for Headship aprobado por el National College for School Leadership Limited.

La Guidance on the Roles of governing Bodies and Headteacher de 2008 nos aporta información relevante para poder entender la dirección escolar en Inglaterra. De este modo, este reglamento apoyado en la sección 38 (3) de la Ley de 1998, establece una serie de principios que sirven como pilares base para los órganos de gobierno de las escuelas. Estos órganos deben actuar como entidad corporativa, con integridad,

objetividad y honestidad y buscando siempre la mejora de la escuela. Así, deben estar abiertos y ser flexibles para poder velar por la mejora escolar.

En este reglamento también se describen las funciones y responsabilidades de los organismos administrativos y los directores escolares en Inglaterra, lo que nos puede ayudar para entender mejor las prácticas directivas que se llevan a cabo en este país. Así, el Consejo de Administración debe llevar a cabo sus funciones con el fin de tener un papel estratégico en gran medida en el funcionamiento de la escuela. Esto incluye la creación de un marco estratégico para la escuela, el establecimiento de metas y finalidades, el establecimiento de políticas para el logro de los objetivos, la revisión de los progresos y la revisión del marco estratégico a la luz del progreso. El órgano rector debe actuar como un "amigo crítico" para el director/a proporcionando a éste asesoramiento y apoyo.

El director es responsable de la organización interna, gestión y control de de la escuela, y de asesorar sobre la aplicación y el marco estratégico del Consejo de Administración.

En particular, los directores deben formular metas y objetivos, y políticas a considerar por los Consejos de Gobierno, y que a su vez les informe sobre los progresos realizados al menos una vez cada año escolar.

El Consejo de Gobierno podrá delegar funciones en los directores escolares, pero será este mismo el que decida cómo se llevaran a cabo dichas funciones.

Asimismo, el director será responsable de la preparación de una política en la cual se apoye para elaborar el plan de estudios y deberá revisarla cada año. Así, los órganos superiores, deberán velar por discutir y acordar la política curricular y supervisar y examinar su aplicación.

Por otro lado, los directores deberán evaluar y realizar un informe del trabajo realizado por los maestros/as que trabajan en la escuela y posteriormente el Consejo de Gobierno revisará dicho informe, al menos se llevará a cabo una vez al año.

Basándonos en lo anterior, podemos decir que en Inglaterra, los directores/as escolares deben tener una formación amplia en temas de liderazgo, administración y organización de una escuela y para ello la formación depende directamente de los organismos del Gobierno. Esta formación, hemos observado en las diferentes entrevistas, es bastante extensa y además está muy asumida y muy interiorizada, es decir, la información dada en los cursos está muy asimilada por los directores, tanto que la introducen dentro de sus conceptos culturales de la escuela. Para aclarar esto mostramos un ejemplo, la inclusión escolar en Inglaterra es para los directores/as un hecho y no se la plantean, al menos a nivel teórico, todos ellos creen que es el tipo de educación que han

de promover, aunque esto no significa que su forma de liderazgo sea congruente con sus conceptos. En muchos casos, los directores llevan a cabo un liderazgo autoritario y sin embargo, hablan de liderazgo distribuido.

De esta forma, hemos de destacar también que una diferencia crucial con nuestro Sistema Educativo español es la estructura de los equipos directivos. En Inglaterra, hay directores escolares (headteacher) en todas las escuelas pero no tiene porque existir en todas ellas la figura del deputy headteacher or assistant of headteacher⁸⁹, es el propio director de cada escuela el que decide.

Por tanto, podemos decir, que los directores escolares en Inglaterra ocupan un papel en la sociedad inglesa y en sus propias escuelas muy diferente al papel desarrollado por los directores escolares en España, no solo porque los directores ingleses tenga una mayor autonomía en la escuela sino también porque desarrollan un rol social bastante considerado y, lo más importante, los directores ingleses tienen todos una característica común, todos llegan al cargo con deseo de estar en él, es decir, no existe la imposición ni la obligatoriedad de estar en el cargo, lo que conlleva, en la mayoría de los casos, buenas actitudes ante el reto de mejorar la escuela.

En resumen, hemos intentado realizar una síntesis de los aspectos más importantes de la dirección escolar en Europa, para así tener una visión más amplia del tema de estudio y poder profundizar más tarde en una de las competencias de los directivos que, como vemos, no es recogida formalmente en todos los países, sin embargo es necesaria para la atención del alumnado, no es otra que la gestión de la diversidad.

4.1.3. Perfiles y estilos directivos.

Las funciones de los directores y directoras son amplias y diversas, como hemos visto anteriormente, no obstante también son importantes los roles concretos que cada uno de nosotros/as podemos desempeñar en las organizaciones y los muchos factores que influyen e interactúan que nos pueden ayudar a determinar con precisión qué clase de interpretación tendrá cada rol: cada actor interpreta su rol y tal interpretación depende, hasta cierto punto, de sus cualidades y de lo que aporta a su rol, tal y como vamos a intentar exponer en las páginas siguientes al explicar los estilos directivos.

A lo largo de la literatura consultada encontramos que la mayoría de autores defienden que el director/a escolar debe tener un perfil determinado, aunque también es cierto que a pesar de que casi todos los directores suelen hacer las mismas cosas y desempeñar las mismas funciones, sin embargo poseen perfiles muy diversos.

⁸⁹ Por ejemplo, en las escuelas que hemos visitado hemos encontrado diferentes situaciones. En alguna de ellas, el equipo directivo estaba formado por el headteacher, el deputy headteacher y un assistant of headteacher, en otras se encontraba el headteacher con tres assistants of headteachers y en otras solo encontrábamos al headteacher: en la mayoría de los casos depende de la concepción de liderazgo que tenga el director o directora de la escuela

La investigación disponible señala que existen tres factores determinantes para el estilo de dirección que se lleva a cabo en un centro: el modelo organizativo impuesto por la normativa, los objetivos y misión del centro impuesto por las instituciones, y la personalidad y sensibilidad que tengan las personas que ostenten cargos directivos (Álvarez, 2010, p. 23)

Diferentes investigaciones tales como Antúnez (2000), Coronel (1996), Leithwood (2005), Pont (2008), Blanco (1995), etc. estudian la influencia de diferentes elementos (contexto, características personales, nivel de escolarización, capacidades, etc.) en el perfil o estilo directivo que desarrollan los directores/as de las escuelas.

Todos ellos nos llevan a apostar por los estudios realizados por Ball (1989, p. 92), como resumen representativo de los diferentes estilos directivos que podemos encontrarnos.

- *Director/a de estilo interpersonal:* Es aquel que pone el énfasis en la interacción personal y el contacto cara a cara con las personas que trabajan en el centro. Prefiere consultar a las personas más que realizar reuniones, inclinándose por tanto por la relación no formal. La norma adquiere un grado elevado de flexibilización y el director pretende establecer lazos afectivos interpersonales. La solución a los conflictos se suele plantear fuera de los canales institucionales y se deriva hacia la negociación individual. Este estilo de dirección no hace madurar al grupo ni ayuda a crear un estilo compartido en la gestión, ya que casi todo depende de la influencia del líder.
- *Director/a de estilo administrativo:* Su modelo es el de administrador industrial y por ello se incorporan a la organización educativa estructura, relaciones y procedimientos de control propios de las fábricas. El funcionamiento de la escuela queda claramente formalizado en documentos y el director o directora forma parte de una máquina en la que todos y todas, incluido él o ella, tienen su misión encomendada. Es corriente encontrar a este tipo de director o directora encerrado en el despacho. “*El resultado de esto es una concepción cosificada y deshumanizada de la escuela como un sistema, un conjunto de comités, una estructura de deberes y responsabilidades*” (Ball, 1989, p. 111).
- *Director/a de estilo político* encierra dos estilos:
 - El estilo antagónico se fundamenta principalmente en el debate público, en el contraste de opiniones y criterios sin huir del conflicto o el enfrentamiento previos, aceptando intereses o ideologías contrapuestos. En “el modelo antagónico, la reivindicación del control reposa en las habilidades del director como un político activo y estratega en la

conducción del liderazgo, el uso de la conversación y en la elección de temas, aliados y adversarios” (Ball, 1989, p. 114).

- El estilo autoritario impone su criterio y no reconoce ni recoge aportaciones de los demás, buscando mil artimañas para mantener el control de la organización. Las diferencias de opiniones son tomadas por este tipo de directores como ataques personales y huyen del debate o contraste de ideas. No se reconocen los errores y se manipulan, si hace falta, los datos para que refrenden las decisiones tomadas por quien manda. El director/a autoritario no ofrece ninguna probabilidad de reconocer ideas e intereses rivales (Ball, 1989, p. 116).

No debemos olvidar que esta clasificación establecida por Ball está basada en el sistema educativo inglés, aunque podríamos extrapolar estas formas de actuar a los directores y directoras españoles.

En síntesis, nos gustaría reseñar que no existe un único estilo directivo para todos los directores y directoras, sino que cada uno desarrollará el propio. Asimismo, es importante resaltar que no todas las situaciones requieren el mismo estilo directivo, no obstante, no debemos olvidar que estamos inmersos en una sociedad democrática donde se apuesta por la colaboración y participación de todos los ciudadanos, lo que nos lleva a pensar que los directores y directoras deberán promover mecanismos participativos respetando el poder que le viene dado en la organización por el cargo y la competencia profesional que ostenta, así como las circunstancias favorables que rodeen su ejercicio de la dirección.

4.1.4. La formación para la dirección

Numerosas investigaciones tales como Antúnez (2000), Campo (2010), Delgado (2010), Fernández Serrat (2002), Gómez y Teixidó (2011), Inmegart (1988), López (1993), Sáenz y Debón (1998), muestran que la formación para el ejercicio de la dirección es necesaria y debe ser obligatoria. De esta forma, pensamos que éstas mismas muestran cómo los estilos y perfiles que definen la dirección y que la desarrollan se relacionan con la formación que para esta función han realizado las personas que la desarrollan.

En los últimos años, como consecuencia de la falta de candidatos o candidatas al cargo se plantea de nuevo la formación a través de la obligatoriedad de cursar, como segunda fase del proceso de selección de los directores y directoras, un Programa de Formación Inicial, que se habrá de superar, para poder obtener el nombramiento definitivo. Este modelo queda recogido tanto en la Ley de Calidad en la Educación (LOCE, 2002) como en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), quedando también especificada en la Ley de Educación Andaluza (LEA, 2007). Pese a mostrar en estas leyes

la apuesta por un modelo de formación inicial, en ninguna de ellas se recoge cómo deberá ser el modelo de formación que han de recibir los directores y directoras para fomentar el modelo directivo que se pretende potenciar. La formación queda en manos de las diferentes Comunidades Autónomas que organizarán los programas de formación en el ámbito de sus competencias.

Pensamos que hablar de formación implica plantearse tanto la formación inicial como permanente para la construcción de ese perfil directivo que demanda la escuela actual. Creemos que es necesaria una formación para ejercer la dirección, formación que pensamos no tiene porque llegar a la profesionalización de la figura del director o directora escolar.

Según Saenz Barrio y Debón (1998), es indudable que, aparte de las cualidades personales, se requiere cierto entrenamiento y un conjunto de destrezas técnicas para afrontar con solvencia las tareas derivadas de la dirección de los centros y los problemas que pueden plantearse.

La formación de directivos es un proceso complejo, a largo plazo, que requiere muchos recursos, una variedad de actividades e intervenciones y un esfuerzo considerable. Por tanto, la persona y su selección son aspectos claves; ya que las experiencias de la vida, educativas y de trabajo, así como los diversos tipos de formación y preparación son esenciales. La formación debe incluir posibilidades de puesta en práctica, para, de este modo poder evaluar las habilidades, conocimientos, y capacidad de desarrollo de los líderes y directores. Las experiencias y la aplicación de la formación deben incluir lecciones de éxitos y fracasos (Pascual e Immegart, 1996)

El objetivo fundamental de la formación debe ser liderar y dirigir. De ahí que la preparación formal debe abordar los contenidos más relevantes y apoyarse en la educación anterior general y específica, por lo que se debe aprovechar toda la experiencia previa y poder aplicar el conocimiento personal a la capacidad de dirigir, desarrollando las habilidades sociales, así como de los conocimientos y actitudes sociales. Entendiéndose la formación directiva en términos de un avance progresivo y un compromiso personal, que implica un desarrollo continuo antes, e incluso, durante todo el ejercicio directivo.

En estos momentos, la formación para la dirección es estudiada por múltiples autores que nos muestran diferentes modelos de formación resaltando la importancia de formar a los directivos en las relaciones interpersonales (Carames, 2001); las experiencias formales y no formales y capacidades (Pascual e Immegart, 1996); la dirección en general, el liderazgo y el conocimiento de las leyes (Antúnez, 1991, 1994); dinámicas de grupo y estrategias de trabajo en equipo (Gago, 2007); etc. además del uso de un modelo de formación basado en diferentes propuestas metodológicas y modelos (Campo, 2010;

Fernández Serrat, 2002), dándole importancia tanto a la formación inicial (Gómez, 2010) como a la continua (Caballero, 2003).

Además, pensamos, al igual que Antúnez (2007), que poseer y desarrollar habilidades sociales, constituye un requisito para un adecuado desempeño de la tarea profesional de los directivos, señalando que el estudio de las habilidades sociales en los programas de formación inicial y permanente de los directivos escolares contribuirá muy eficazmente en sus proyectos de desarrollo personal y profesional.

En esta línea, de acuerdo con Campo (2010), pensamos que el desarrollo personal de uno mismo ha de ser el motor del cambio y debe encontrarse en el centro de la dimensión de las finalidades y de la dimensión de los medios y estrategias. Por tanto, los coordinadores de actividades de formación de los directivos escolares deben ser capaces de responder a las necesidades de los centros y sus profesores, desarrollando el conocimiento, las destrezas y la actuación profesional de los implicados.

Destacamos que es importante la formación para dirigir escuelas inclusivas ya que los directivos, como nos muestra la autora en su tesis doctoral, necesitan de más formación para enfrentar las necesidades a las que se enfrentan en sus escuelas, en este caso para atender a la diversidad de la misma.

Teixidó (2011, p. 20) expone una serie de aspectos generales a considerar en la formación de directivos en España. Este autor considera que la formación de directivos tiene limitaciones (no hay contextualización), es más práctica cuanto más se aproxime a la realidad, las diferentes modalidades pueden ser útiles según los objetivos, la producción de una evolución hacia una formación más práctico-reflexiva.

De esta forma, él nos presenta un modelo formativo que parece interesante para formar a directores y directoras que se enfrentan cada día a la diversidad del alumnado. Este modelo ha sido llamado LAPICEROS es, por tanto, un método de formación de directivos escolares que (también se ha aplicado en el desarrollo de competencias docentes para el afrontamiento de situaciones de hostilidad en el aula) que ha sido construido, de manera emergente, en el seminario GROC⁹⁰ durante los últimos seis años.

⁹⁰ GROC (Group of Recerca sobre Organització de Centres) es un grupo de desarrollo profesional, compuesto mayoritariamente por directivos pero, también, por docentes, asesores y supervisores, coordinado por dos profesores universitarios especializados en organización y dirección educativa. Este grupo nace en el verano de 2004 como un grupo de amigos que comparten una idea básica: la importancia de la cohesión y la vertebración de las escuelas e institutos para la mejora de la educación. Los centros educativos y, por ende, las personas (sobre todo los profesionales) que los forman deben tener claros los objetivos que se proponen, el camino para llegar a ellos, la contribución que cada uno debe realizar, (y lo que es más difícil), deben actuar de manera coordinada para que se produzca una suma esfuerzos en torno a un proyecto común. Constituye, un factor básico: una dirección sólida, formada, con fundamento. Ellos consideran que una de las clave de la mejora está en adoptar una mirada organizativa, holística, que anteponga el progreso colectivo a los planteamientos e intereses sectoriales (Teixidó y García, 2007, p. 30).

Este método se ha secuenciado en nueve momentos o fases, que para favorecer su identificación y recuerdo, designaron con un verbo que, en una lectura transversal, da lugar al acrónimo de LAPICEROS⁹¹.

Este modelo no sólo es utilizado para la formación inicial de directores/as sino también para la formación continua de profesorado y otros agentes educativos. Es un modelo que fomenta la participación y la colaboración y la reflexión conjunta de experiencias que pueden dar lugar a una mejora en el ámbito escolar.

En definitiva pensamos que *«la participación y la implicación conllevan cambios para todos los implicados en la dirección del centro tanto mediante la democratización y la delegación de poderes, como por la simple participación e implicación. Además, hay retos prácticos y estratégicos así como consecuencias éticas para todos los que funcionan en un contexto participativo que va más allá de los retos normales y de las éticas de dirección y de trabajo según modelos y formulaciones del pasado»* (Immegart, 1996: 365-366).

En estos apartados nos hemos estado refiriendo al director/a, sus modelos, perfiles, estilos... describiendo rasgos y funciones. Pero tenemos que reflexionar como en ocasiones estas personas que ostentan el poder formal no siempre coinciden con aquellas que ejercen el liderazgo, dicho de otro modo, aquellas que ejercen el liderazgo no tiene porqué ser el director/a de la escuela, siendo estos dos conceptos o perfiles no coincidentes en ocasiones.

4.2. La dirección y el liderazgo educativo

La dirección escolar se enfrenta ante una escuela influenciada por una enorme fluencia de cambios que suceden en la sociedad. En los últimos años, el Sistema Educativo se enfrenta ante múltiples acontecimientos que suponen una reestructuración

⁹¹ Hacemos un resumen de las fases que se proponen en dicho método (Teixidó, 2011, pp. 23-24) para aclarar este modelo de formación:

- **Localizar** problemas, dilemas o situaciones de la vida cotidiana que sean de interés para los directivos.
- **Articular** conocimientos. Fundamental.
- **Particularizar**. Para que la formación sea útil debe incorporar un cierto grado de flexibilidad que permita la adecuación a las peculiaridades de cada centro.
- **Incorporar** las aportaciones de los participantes y/o de los directivos en el ejercicio.
- **Compartir**. El intercambio y contraste de las experiencias y pareceres entre los participantes.
- **Estructurar**. El volumen de conocimiento práctico aportado en la fase anterior es notable pero se encuentra en estado bruto; para que sea útil debe refinarse y estructurarse.
- **Revisar**. La versión inicial del documento anterior es revisada por los participantes quienes efectúan correcciones, matizaciones o aportaciones complementarias.
- **Operativizar**. Todo ello da lugar a un documento de notables dimensiones que requiere una lectura en profundidad, dado que se argumentan, justifican e ilustran las diversas opciones tomadas y se invita a la reflexión.
- **Socializar**. El trabajo realizado es puesto a disposición de los participantes y de las personas interesadas, de manera abierta y gratuita.

de la escuela y conlleva, a su vez, una nueva forma de entender la dirección escolar y el liderazgo educativo. El gran flujo de alumnado inmigrante, la constatación de las nuevas tecnologías de la información, la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico educativo, etc. son algunas de las realidades a las que se enfrentan los directivos de nuestras escuelas.

La palabra liderazgo suele ser nombrada habitualmente en los últimos años en todos los foros y jornadas sobre dirección escolar (Legorburu, 2009). Así, vemos como dirección escolar y liderazgo son dos palabras o términos que aparecen de la mano no sólo en congresos sino en múltiples investigaciones que se encuentran recogidas en la literatura actual. De esta forma, es necesario para nuestra investigación, hablar de la relación entre la dirección escolar y el liderazgo educativo con objeto de aclarar cuál es el papel del director o directora de un centro como líder del mismo.

Así, consideramos, como Pascual e Immegart (1996, p. 579) y English (2008, p. 13), que tras décadas de numerosos esfuerzos para distinguir entre liderazgo y dirección, para separar estos dos términos, la investigación indica la conveniencia de unir los dos conceptos y considerar la dirección y el liderazgo como complementarios. Aunque, a nivel teórico, sea posible diferenciar entre ellos, ya que el liderazgo implica, fundamentalmente, toma de decisiones y la dirección se refiere, sobre todo, a funciones normativas y operativas creemos que no es necesaria tal diferenciación.

En la literatura de habla inglesa existe el mismo dilema entre los términos “leadership” y “managment” (Busch, 2008; English, 2008). Cuban (1988) citado por Busch (2008) proporcionó una de las más claras distinciones entre el liderazgo y la gestión. Él entiende el liderazgo relacionado al cambio mientras que la gestión la ve como una actividad de mantenimiento. También hace hincapié en la importancia de ambas dimensiones en la actividad de cualquier organización.

Es fácil caer en la trampa de percibir el liderazgo con una visión positiva, es decir, como algo agradable, necesario, y deseable y percibir la dirección con una visión negativa, como algo que controla, impersonal, burocrática y que mantiene el status quo, pero sin embargo, existe una gran coincidencia respecto a las habilidades, actitudes y conocimientos que necesitan los directores y los líderes, y realmente no es posible ejercer lo uno sin lo otro. Los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores deben superar grandes dificultades si no lideran.

El tema que nos ocupa es, sin duda, complejo, pues ni existe consenso respecto a qué entendemos por liderazgo y cuál ha de ser la práctica más adecuada y eficaz del mismo en las escuelas, ni cabe pensarlo al margen de otros aspectos y cuestiones relacionados con los centros escolares, su funcionamiento y su mejora (González González, 2003, p. 4).

Para ello, creemos que es necesario estudiar el liderazgo desde las diferentes teorías que se han propuesto a lo largo de la historia.

4.2.1. Teorías sobre el liderazgo

Existen numerosas investigaciones dedicadas al estudio del liderazgo escolar, tales como Coronel (1996), Gunter y Fitzgerald (2008), Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), Lorenzo (2004, 2005, 2008), Kelly (2008), Murillo et al (1999), Leithwood, Harris, Hopkins (2008), Hargreaves y Fink (2008), Ladkin y Taylor (2010), Spillane (2010), Tonwsend (2011), etc. Partiendo de la revisión de la literatura, de acuerdo con González (1997) estamos de acuerdo en que han existido tres grandes perspectivas sobre el liderazgo educativo: la visión tradicional, la visión cultural y la visión crítica.

En la visión tradicional se circunscriben todas aquellas teorías desarrolladas básicamente en el ámbito empresarial, donde se entiende que el liderazgo es el proceso por el cual una persona que ocupa una determinada posición ejerce influencia sobre otras. Así, hace varias décadas se pensaba que el líder tenía una personalidad ideal, con unos rasgos físicos y de personalidad especiales (apariencia, inteligencia, etc). Esta aportación la realizó la *teoría de los rasgos* que hacía un especial hincapié sobre la personalidad ideal del líder. Aunque esta teoría tiene ciertas debilidades como la falta de pruebas científicas para tratar de hacer una teoría del liderazgo basada en la personalidad, no hay unas características determinadas para llegar a ser el líder ideal, no existe una fiabilidad entre los rasgos del líder y su posterior éxito, por lo tanto no existen rasgos de personalidad universalmente válidos.

En unos años se pasa a estudiar el liderazgo educativo en base a las distintas tareas que el líder tiene que realizar para llevar a cabo un liderazgo eficaz, a estas teorías se le llaman las *teorías de las funciones*. Se hace referencia a las funciones tales como la planificación, ejecución, dirección, disciplina interna, remuneración, castigos, etc.

La falta de fundamentos de la teoría anterior da lugar a otro estilo de liderazgo presentado por la *teoría de la contingencia o situacional*, según la cual los estilos que ponen los líderes en funcionamiento están condicionados más por una serie de factores que por la formación que posean; estos factores pueden ser las relaciones líder-miembro, el clima de la organización, la cultura organizativa y el ambiente. Para Ball (1989, p. 94) *“Un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es una realización individual, pero al mismo tiempo es esencialmente una forma de acción conjunta”*. Los estilos de liderazgo implican, pues, actuaciones de dominios y actuaciones de adhesión, es decir, adopta una expresión de la integración. Los diferentes estilos de liderazgo que se pueden adoptar dependiendo de las situaciones a las que se tengan que enfrentar. Pero un líder no hace frente a todas las situaciones, sino más bien trata de seleccionar aquellas que mejor se adaptan a sus

propias características. Pascual, Villa y Auzmendi (1993) entienden que el éxito del líder depende tanto de su estilo personal de liderazgo como de las características concretas de la situación. *“Existe menos probabilidad de que el líder pueda cambiar el estilo para controlar la situación y más probabilidad de que éste pueda lograr la eficacia en su gestión si es capaz de seleccionar adecuadamente situaciones acordes con su estilo dominante”* (Coronel, 1996, p. 125).

A partir de esta teoría sugen nuevas perspectivas que dan lugar a las teorías del liderazgo **transformacional o transaccional de Bass (1985)**. Esta teoría contiene dos tipos de liderazgo que son vistos hoy en la escuela: El *liderazgo transformacional*, el cual está relacionado con la actitud del líder, siendo ésta la que hace que todos los miembros de la organización se impliquen en ella y trabajen hacia la mejora de la misma sin ningún tipo de interés y sin exigir nada a cambio. El liderazgo transformacional en la escuela se apoya en dos presunciones, el liderazgo instruccional, cuya finalidad es el control, pero se requieren estrategias de compromisos más bien que estrategias de control y la reestructuración de la escuela, que requiere a su vez de cambios de primer orden, es decir, cambios en la tecnología esencial, y cambios de segundo orden, esto es, un liderazgo sensible al desarrollo de la organización.

Sin embargo, el liderazgo transaccional se entiende como aquel que trata que sus subordinados se impliquen en el trabajo para la mejora de la organización pero tienen que recibir a cambio una recompensa, de lo contrario no prestarían sus servicios para la posible mejora. Parece evidente como dice López y Sánchez, (1997) que la escuela requiere un liderazgo transformador, ya que un liderazgo interesado en la colegialidad y cooperación se convertirá en un indicador clave de la calidad y mejora de la educación.

Desde este momento, comienza una vorágine de nombres que diferentes autores agrupan en bloques. Nos parece relevante el análisis de Leithwood et al (1999), los cuales llevan a cabo un análisis exhaustivo del liderazgo educativo llegando a establecer seis categorías, según la importancia de los conceptos proceso, propósito e influencia. Las categorías son:

- **Liderazgo Instructivo:** La atención del líder se centra en las conductas que siguen los profesores y profesoras durante las acciones que afectan al aprendizaje de sus estudiantes. El líder es considerado el responsable del aprendizaje académico de los estudiantes y así lo reflejan las escuelas eficaces. La influencia en este modelo viene dada por el conocimiento experto que poseen y se asignan a personas que ocupan puestos administrativos formales principalmente el director o directora escolar. Se habla de liderazgo instructivo estratégico, pedagógico, o liderazgo directo o indirecto.

- **El liderazgo transformacional** incluye los conceptos de liderazgo carismático, visionario o cultural. El núcleo del liderazgo está en las capacidades de los miembros de la organización, de tal manera que es básico el compromiso del personal con las metas de la organización y las capacidades necesarias para el cumplimiento de tales metas: las necesidades son intrínsecas. La influencia no se encuentra necesariamente en las personas que ocupan formalmente posiciones de liderazgo, sino que los miembros de la organización en cada momento atribuyen el poder a quien se compromete con las necesidades de la organización en ese momento.
- El **liderazgo moral** es un término que incluye los conceptos de normativo, político/democrático y simbólico, y pone los valores como centro del liderazgo y de la práctica administrativa. La influencia será consecuencia de las concepciones que se tengan sobre lo que es bueno y lo que es malo. El eje del análisis estará por tanto en los valores que ostentan los líderes en sus procesos de toma de decisiones y en la forma en que se pueden resolver los conflictos entre valores.
- **Liderazgo participativo:** También es llamado de grupo y compartido o distribuido, asume como cualidad más importante la toma de decisiones del grupo y la influencia se basa en el conocimiento experto, en el derecho de elegir y el papel crítico en la realización de decisiones. El modelo se fundamenta en el hecho de que aquellas personas más cercanas a la realidad educativa poseen un mayor conocimiento para la toma de decisiones, y la participación del personal incrementa su compromiso con la ejecución.
- El **liderazgo administrativo o gerencial** incluye el organizativo y transaccional, poniendo el interés en las funciones, tareas y conductas de los líderes que será el encargado de facilitar el trabajo de los miembros de la organización. La influencia se localiza en las posiciones de poder que se ocupen dentro de la escala jerárquica de la organización. La gestión se utiliza para asegurarse de que los trabajadores hacen lo que se espera de ellos.
- El liderazgo contingente incluye los estilos de liderazgo y los procesos de resolución de problemas de los líderes. Importa la respuesta que los líderes dan a los problemas singulares con los que se enfrentan. La acción del líder dependerá del contexto en que se produzca, de manera que si cambia el contexto serán necesarias diferentes respuestas de los líderes, por tanto lo importante será que los líderes dominen un amplio abanico de prácticas de liderazgo.

Campo (2010) cit. por Zaitegi (2010, p. 61) señala que en el ámbito educativo sobresalen actualmente dos modelos de liderazgo. El liderazgo transformador que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo

intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado.

De aquí la segunda orientación del liderazgo: el pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los acontecimientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. En éste modelo, la dirección se preocupa y se ocupa del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas y del profesorado. Genera confianza y colaboración en la organización y se preocupa por elevar los resultados de aprendizaje y disminuir la distancia entre los que obtienen buenos resultados y los que los obtienen malos o mediocres. El impacto en la mejora de los aprendizajes se produce indirectamente mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza, y ello depende de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido, así como de construir una cultura centrada en el aprendizaje del alumnado.

A estos dos modelos de liderazgo, Hargreaves y Fink (2008, p. 28) añadirían el liderazgo sostenible, al cual dedican toda una obra en la cual lo definen. *“El liderazgo y la mejora educativas sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro”*⁹².

Ellos consideran que los siete principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son los de profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

En la literatura existente también se habla de liderazgo facilitador y liderazgo persuasivo. La idea central de que define el liderazgo facilitador, según Lashway (1995) cit. por García Carreño (2010a: 4), es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados. El liderazgo persuasivo, según García Carreño (2010:4) hace referencia (Invitational Leadership) a dos premisas básicas: confianza, dado que los seres humanos son interdependiente, la confianza se convierte en la más alta forma de

⁹² Esta definición la exponen en Hargreaves y Fink (2008:28) pero es extraída de HARGREAVES, A. y FINK, D (2003). “Sustaining leadership”. En *Phi Delta Kappan*. Vol. 84. Nº9. Pp. 693-700.

motivación humana y la intencionalidad los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

Otros autores como Gronn (2008) García Carreño (2010b), Harris (2008), Heck y Hallinguer (2009); Hartley (2010), Murillo (2006), Park y Datnow (2009), etc. apuestan en sus aportaciones por el liderazgo distribuido.

Todos ellos coinciden en la versatilidad del término de liderazgo distribuido y certifica que dicho término es sustituido en la literatura, en algunos casos, por otros como liderazgo colaborativo o liderazgo democrático. De esta forma, esta diversidad de conceptos hace que existan conceptos erróneos del término entendiendo que cualquier organización que trabaje en equipo, trabaja con un liderazgo distribuido (Harris, 2007; García Carreño, 2010b). Sin embargo, el liderazgo distribuido consiste en llevar a cabo el liderazgo por todas las personas que trabajan en la organización (exige la implicación de todos/as) (Harris y Chapman, 2002), sólo que éste no es ejercido por la misma persona del equipo en todo momento sino en cada situación es llevado a cabo por una. En este tipo de liderazgo no hace falta que existan estructuras formales en la organización (Spillane et al., 2004), que apoyen dicho liderazgo, las personas que ejerzan el liderazgo con carácter formal (el equipo directivo) serán las encargadas de velar porque se dé un verdadero liderazgo distribuido (Harris, 2008, p. 173).

Por su parte, Gronn (2008) entiende el liderazgo distribuido desde dos perspectivas diferentes: numérica y holística. La perspectiva numérica hace referencia a la suma de las conductas de muchas o todas las personas de la organización, y la perspectiva holística entiende el liderazgo como una acción concertada.

Todos los investigadores coinciden en que el liderazgo distribuido sigue las directrices o iniciativas de la dirección en un primer momento, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección, este estilo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro

Este tipo de liderazgo es apoyado por numerosos investigadores ya que se considera que éste es promotor de un clima que favorece el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas (Heck y Hallinger, 2009, p. 660; Hartley, 2010, p. 271).

Para nuestra investigación, es de vital importancia la concepción de liderazgo para la justicia social o el liderazgo para la diversidad (liderazgo inclusivo), el cual veremos con mayor profundidad en el capítulo siguiente. Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la justicia social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar un estilo de liderazgo por otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass,

2003; Muijs et al., 2007). Lo que nosotros entendemos es que se utilizará un determinado liderazgo según cada situación en la escuela. No obstante, hay una característica común en el liderazgo de las escuelas inclusivas, todas apuestan por un liderazgo democrático y participativo.

Una vez hemos visto brevemente las diferentes teorías que existen en la literatura sobre el liderazgo, pasamos a adentrarnos, sin profundizar, en el liderazgo dentro de las organizaciones educativas.

4.2.2. El liderazgo en las organizaciones escolares

Si partimos de la premisa de que gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer, y liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora en la organización, es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente, entonces creemos que para cada contexto, para cada situación puede ser necesario un líder diferente.

Nosotros consideramos que las organizaciones educativas necesitan líderes y no sólo agentes de la autoridad. Líderes que desarrollen una dirección participativa, impulsora y coordinadora de la actividad pedagógica (Fernández Serrat, 2010), que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos, que desempeñe roles de dinamizador de grupo, de mediador, de impulsor del desarrollo curricular y de la innovación en los centros. A través del liderazgo educativo el cual *“está mediatizado por el contexto organizativo”* (Coronel, 1996, p. 135) y, más concretamente, a través del liderazgo distribuido (Harris, 2008), se desarrolla una nueva visión de la escuela como cultura, donde se permite la construcción de normas colegiales y el concepto de escuela como comunidad.

Para nosotros, y en esto coincidimos con Soler (1998, pp. 272-273), no es posible hablar de calidad en educación pensando solamente en resultados académicos, la calidad en educación es sobre todo procesos y la satisfacción de las expectativas y necesidades de los alumnos y alumnas, siendo el protagonista el alumnado de tal forma que luchemos por una escuela inclusiva que de respuesta a las demandas y a las características de todos y todas nuestros alumnos y alumnas. Tampoco es posible hablar de calidad en un clima de crispación e insatisfacción docente. La calidad la produce básicamente un profesorado ilusionado y responsable con su trabajo que cuenta con recursos y apoyos suficientes, ya que la calidad está relacionada con la autonomía en la gestión de los presupuestos, de los currículos y del personal, lo que hace que al mismo tiempo esté relacionada con el ejercicio de un liderazgo responsable y compartido, que implique al profesorado y al personal no docente en un trabajo colaborativo alrededor de un plan de centro.

Pero no nos podemos olvidar, como dice Moureira (2004, p. 5) que una de las claves para la eficacia escolar se encuentra en el liderazgo. Según este autor, *“diferentes*

estudios relativos a la organización han señalado profusamente, que tanto la gestión como el liderazgo de la dirección son variables de proceso fundamentales que contribuyen significativamente al logro de los objetivos de las organizaciones”.

Siguiendo esta línea, Tintoré y Arbós (2010) consideran que las organizaciones escolares de hoy necesitan un cambio que sólo puede realizarse con un auténtico liderazgo transformacional muy ligado al trabajo en equipo y a la cultura colaborativa. Consideramos, por tanto, que las organizaciones educativas reclaman la puesta en marcha de un liderazgo transformacional complementado con las bases teóricas en las que se fundamenta el liderazgo distribuido o colaborativo.

Esta idea es complementada por estas autoras las cuales piensan que *las organizaciones no burocráticas, flexibles y descentralizadas del siglo XXI requieren este nuevo tipo de liderazgo múltiple y disperso dentro de una cultura fuerte y participativa pues en las escuelas del siglo XXI no habrá un solo líder sino muchos que quieran crear las condiciones para que los miembros de la organización encuentren su propio camino* (Leithwood, 1992) cit. por Tintoré y Arbós (2010, p. 4). Se trata de promover el liderazgo de todos en la organización, un liderazgo múltiple y variado.

En resumen, en este capítulo hemos realizado, en una primera parte, un análisis de la dirección en las organizaciones educativas profundizando en la complejidad de la escuela actual para entender así el modelo directivo actual, estudiando éste en las diferentes leyes educativas que se han dado en últimos años basándonos en tres aspectos (selección, competencias y formación), llegando al modelo propuesto por la LOE (2006) y destacando de éste la competencia pedagógica atribuida a los directores y directoras y la formación inicial que deben de realizar. Para complementar estos datos, y con objeto de tener una visión más amplia de los modelos directivos, hemos realizado un breve estudio de los modelos de dirección escolar en Europa haciendo referencia al Informe TALIS como principal fuente de documentación y centrándonos en el acceso al cargo y las competencias atribuidas a los directivos en los diferentes países. En una segunda parte, hemos analizado la dirección escolar y el liderazgo, paseando por las diferentes teorías del liderazgo que han surgido a lo largo de la historia y centrándonos en el liderazgo dentro de las instituciones educativas, defendiendo el liderazgo distribuido y pedagógico como el mejor para atender la situación actual de complejidad en nuestras escuelas.

CAPÍTULO 5: Una escuela inclusiva impulsada por la dirección escolar

CHAPTER 5: An inclusive school driven by the school management

"La justicia, edificará la paz cuando cada uno respete concretamente los derechos ajenos y se esfuerce por cumplir plenamente los mismos deberes con los demás".

Juan Pablo II.

Tras realizar un análisis de la literatura centrada en la dirección escolar, ahora llegamos al capítulo más importante de la revisión bibliográfica para nuestra investigación ya que en él revisaremos y contrastaremos la literatura existente en relación a la dirección escolar como factor clave para la mejora de la escuela y, por tanto, para la gestión de la diversidad. De esta forma, profundizaremos en el liderazgo distribuido y sostenible como forma para llegar a estilos de liderazgo inclusivos que promuevan la justicia social en las escuelas. Finalmente, describiremos y analizaremos las diferentes investigaciones que existen en cuanto a prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad en escuelas con gran heterogeneidad del alumnado, como son, las escuelas de Educación Compensatoria.

Abstract

After analysing the literature on school leadership, now we come to the most important chapter in the literature review for our research since it will review and contrast the literature related to school management as a key factor to improve school (Álvarez, 2007, 2010; González, 2008; Gunter, 2002; Murillo, 2004 y 2006; Northouse, 2004; etc.) and, therefore, for the management of diversity (Essomba, 2006). In this way, we will elaborate on the distributed leadership (Ainscow and West, 2008, Ainscow, 2009b; Ainscow, Fox and O'Kane, 2003; Ainscow, 2008a; Dyson, 2006; Gronn, 2008; Leithwood and Riehl, 2005; Riehl, 2000; Ainscow, 2000b; Castillo, 2008; González, 2008; Harris, 2009; Murillo, 2008, 2009; Powers, Rayner and Gunter, 2001; Ryan, 2003, 2006) and sustainable leadership (Hargreaves and Fink, 2008) as a way to reach inclusive leadership styles that promote social justice in schools (Garrison-Wade, Murillo and Hernández, 2011a; Harris and Chapman, 2002; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010; Sobel and Fulmer, 2007; Kugelmass and Ainscow, 2004; Ryan, 2006, 2010; Stevenson, 2007; Taysum and Gunter, 2008; Theoharis, 2007; Zembylas, 2010). Finally, we will describe and analyze the various investigations that exist in terms of inclusive management practices for managing diversity in schools with large a heterogeneity of the pupils (Ainscow, 2001, 2008; Flecha, Padrós and Puigdemíllivoll, 2004; González, 2008, Leithwood, 2005; Murillo and Hernández, 2011b; Murillo et al., 2010; Navarro Montaña, 2008) such as schools of Compensatory Education.

5.1.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 (Bellamy, 1999). 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 las políticas y las prácticas en una dirección más inclusiva (Ainscow, 2008b)

Por tanto, consideramos que es importante explorar las diferentes vías para mejorar la educación hacia caminos más inclusivos, de este modo la dirección escolar y el liderazgo juegan un papel fundamental para llegar a cumplir estos desafíos.

Cuando nos enfrentamos ante la tarea de dirigir centros educativos, es imprescindible recordar que las relaciones que éstos mantengan con sus entornos, las dinámicas relacionales que se desarrollen en el mismo, sus recursos o la capacidad para obtenerlos... y otros muchos aspectos singulares de los mismos, les confieren una singularidad que les convierten en únicos e irrepetibles. Por ello, es evidente que a partir de unas normas, leyes y reglamentos comunes a todos, que le confieren su estructura formal, haya que adaptar ésta en función de las necesidades e intereses de cada centro: “una nueva organización escolar para una nueva escuela” (López Melero, 1995), una nueva dirección escolar para una nueva escuela.

Esta concepción de la dirección escolar como agente promotor de una escuela que se adapta a las diferencias, adquiere hoy más entidad que nunca, cuando nos encontramos ante cambios sociales, económicos y culturales que, sin duda, y de una u otra forma, acaban reflejándose en la escuela. Por una parte, la escuela debe integrar esa diversidad que forma parte de su contexto y convertirla en un contenido de aprendizaje más; pero, al mismo tiempo, tiene el deber de formar ciudadanos con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en esa diversa y compleja sociedad que le rodea. Como consecuencia de esta doble funcionalidad, los centros educativos y, concretamente, los equipos directivos se ven en la necesidad de sustituir fórmulas anteriores, por exitosas que fuesen y buscar respuestas a los interrogantes y demandas que día a día la sociedad le presenta, lo cual se concreta en renovar sus

estructuras organizativas tradicionales haciéndolas más flexibles y funcionales, capaces de albergar diferentes ideologías, creencias, formas de vida...

La apertura de la escuela hacia otros supuestos y formas de actuación, le permitirá multiplicar sus posibilidades de proyección en el entorno, intensificará su vinculación con la vida misma e incrementará su capacidad de respuesta y compromiso con la realidad social a fin de abordar problemas y conflictos que afecten a los individuos y a los grupos (López López, 2001).

En este sentido se manifiesta la LOE (2006) en su Preámbulo cuando muestra que *“con el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas”*.

Para que la escuela sienta como obligación el atender a las demandas de la sociedad, se hace necesario diseñar actuaciones que partan de la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, (profesorado, padres y madres, alumnado...), creando un sentimiento de comunidad que facilite el éxito de sus miembros y constituya un requisito para la creación de una escuela inclusiva e intercultural (Carrasco, 2009).

El campo de la dirección escolar y el liderazgo ha sido muy estudiado en el campo educativo, ya que se ha considerado como un factor clave para el cambio y la mejora escolar. Sin embargo, encontrar investigaciones que nos muestren prácticas directivas ante la inclusión escolar es una tarea bastante ardua.

Si bien es cierto que, en general, las escuelas no mejoran, sin un liderazgo efectivo desde el interior y una buena influencia del contexto más amplio, el progreso hacia prácticas más inclusivas se ve afectado. Así, mientras que las escuelas tienen que ser más autónomas e ir mejorando por sí mismas, al mismo tiempo, es importante observar las prácticas de las escuelas de alrededor, porque éstas, como hemos dicho en el apartado anterior, pueden ayudar a dirigir nuestra propia escuela hacia las mejores respuestas para todo el alumnado de ella (Ainscow, 2009b).

5.2. La dirección escolar como factor clave de cambio para propiciar una escuela inclusiva

Como hemos visto anteriormente, la escuela se enfrenta día a día a nuevos retos, nuevos retos que hacen despertar necesidades que demandan respuestas. En este sentido, hemos comprobado que la diversidad se hace cada vez más patente en la escuela, ya no nos encontramos ante una visión de alumnado homogéneo sino que percibimos y admiramos un alumnado heterogéneo donde cada uno de ellos es diferente.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto, como dice Murillo (2006b) en la presentación del Monográfico sobre Dirección Escolar de REICE⁹³, que *“la investigación sobre dirección escolar resulta clave ya que detrás de una buena escuela siempre hay una persona que la lidera ejerciendo funciones de dirección; y no es posible el cambio de la escuela sin contar con el apoyo y compromiso del director o directora. Por lo tanto, si abordamos la temática de la dirección escolar y su incidencia en el cambio y la mejora, estamos contribuyendo a elaborar un modelo de dirección que contribuya a transformar la escuela; estamos, sin duda, realizando una aportación significativa”*. De esta forma, basándonos en esta cita, podemos decir que necesitamos una escuela que atienda a la diversidad, y por tanto, consideramos que la dirección escolar es un medio para llegar a conseguir que ésta pase de ser un mito a una realidad, es decir, que exista una transformación de la escuela, convirtiendo ésta en un lugar donde las diferencias de todo el alumnado sean consideradas como fruto para el enriquecimiento de la institución y de las personas que la componen. Por lo tanto, entendemos que la escuela debe apostar por la educación en la diversidad, teniendo en cuenta los principios que se proponen desde la inclusión escolar, y creemos que, la dirección escolar como factor que influye en el cambio y mejora de la escuela, puede ser la herramienta para llegar a conseguir una escuela de todos y por todos.

Como hemos señalado, existen multitud de estudios que demuestran que la dirección escolar es un factor clave para conseguir una escuela eficaz (Álvarez, 2007; González, 2008; Gunter, 2002; Murillo, 2004 y 2006; Northouse, 2004; etc.). Estas aportaciones consideran que la dirección supone un factor importante para el cambio y la mejora de la escuela, pudiendo así conseguir una escuela que dé lugar a una educación de calidad. Su labor se hace imprescindible si consideramos que su función es mediadora entre todos los elementos de la comunidad educativa, por lo tanto es la persona que mejor los conoce y quien está más capacitado para adquirir recursos; en consecuencia, quien mejor situado se encuentra para dotar al profesorado de impulso y apoyo para realizar su trabajo (Fernández Serrat, 2002). Esta postura queda rebatida por aquellos que, como expone González (2008), advierten que no se puede circunscribir el liderazgo dentro de la

⁹³ Es el diminutivo de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

escuela únicamente al director o directora, es decir, a quién ocupa un rol formal, sino también a los demás integrantes de la organización escolar y en los procesos democráticos de reflexión que en ella desarrollan.

Comenzando por un análisis sobre el movimiento de las escuelas eficaces, vemos como distintos autores consideran, entre las variables o los factores que influyen en el cambio y la mejora de la escuela, la dirección escolar, ya que se empieza a entender la importancia de las variables organizativas asociadas con la potenciación, desarrollo o impedimento de procesos relacionados con el cambio en las escuelas. Este movimiento considera que el escenario organizativo juega un papel importante a la hora de explicar las diferencias en los logros de los alumnos (Coronel, 1996). Esta corriente representa *“un cambio de enfoque, al girar de la consideración de que el problema está en el alumno (en la educabilidad de éste –psicología de las diferencias individuales–), al nuevo planteamiento de que el problema está en la institución escolar (convertida en unidad de análisis), pero no en los recursos disponibles, sino en el modo en que todos éstos se utilizan u operan”* Rivas (1986, p. 704).

Este movimiento se inició (años 70) a partir de la publicación del Informe Coleman (Coleman et al.; 1966), en el cual se abordó la temática de la igualdad de oportunidades en educación y los resultados generaron polémica académica y científica. Este estudio dio lugar a las críticas de los investigadores iniciándose así el movimiento de escuelas eficaces (Murillo et al., 1999).

A continuación, exponemos una serie de aportaciones que hemos encontrado en la literatura y que ponen de manifiesto esta idea de que la dirección escolar es uno de los aspectos que influyen en la eficacia de la escuela.

Crisci, March y Peters (1986, p. 11-15) consideraron como variables asociadas con las escuelas eficaces el compromiso institucional, el clima escolar, *liderazgo instructivo*, expectativas de los profesores, seguimiento del progreso de los alumnos/as y la implicación o apoyo de los padres.

Por otra parte Weindling (1989) expuso que los elementos que identifican a las escuelas eficaces son: énfasis en lo académico, gestión de la clase, condiciones ambientales, *gestión de la escuela*, metas claras y seguimiento, desarrollo del profesorado, apoyo de las autoridades educativas e implicación y apoyo de los padres.

El análisis de contraste entre alumnos/as de diferentes estatus socioeconómico llevado a cabo por Hallinger y Murphy (1986), les llevó a identificar catorce factores de eficacia muy en conexión con los señalados anteriormente.

Schwille, Beeftu, Navarro y otros (1986) y Teddlie, Kirby y Stringfield (1989) presentan una clasificación de factores que influyen para construir una escuela eficaz; pero todos centran la importancia en la eficacia del profesor en clase. (Hoy, Tarter y Bliss, 1990).

Los estudios de Reid, Hopkins y Holly (1988) son de gran importancia para nuestro estudio ya que ellos dieron especial importancia al liderazgo del director/a como factor clave para cambiar la escuela, de hecho, colocaron estos factores en los dos primeros lugares de la lista que realizaron. Así, resumieron algunos aspectos asociados con la eficacia escolar vinculados al ámbito de países desarrollados y fruto de trabajos publicados en el período que va desde comienzos de los 70 y principios de los 80. Nosotros enumeramos los dos primeros que son los relevantes para nuestra investigación.

- a) *El rol de liderazgo del director y del equipo directivo es vital*, aunque existe poca evidencia científica que apoye esta idea frecuentemente enunciada.
- b) *Es crucial que las escuelas sean organizaciones bien gestionadas*. En este contexto, un profesorado "feliz" y eficiente es de importancia clave. Aquí juega un papel relevante la formación durante el ejercicio. Un profesorado actuando a partir de estrategias consensuadas y unificadas aparece como lo más eficaz.

De esta forma, Coronel (1996, p. 99) puso de manifiesto una serie de características organizativas de los centros eficaces. Remarcamos estas características, concretamente las dos primeras, porque este autor también señala la gestión de la escuela y el liderazgo en los primeros puesto de la lista. Así, éstas son:

- a) *Gestión de la escuela*: la necesidad por parte de los centros de tener cierto control sobre su destino o devenir. Expresa la cuestión de la autonomía escolar, elemento básico en la generación de cooperación y colaboración entre el profesorado.
- b) *Liderazgo: uno de los factores clave en una escuela eficaz*. Prácticamente todos los estudios, de una forma u otra han reconocido la importancia de este componente. Si bien la tendencia se dirige hacia la figura del director, muchos trabajos reconocen la necesidad de contemplar este aspecto de forma más colectiva e implicando a otros miembros del centro.

En los años 80 aparece una nueva línea en el movimiento de escuelas eficaces, abriendo camino a la estadística, ya que consiste, básicamente en utilizar nuevas técnicas estadísticas. Esta nueva línea abrió el abanico de factores influyentes en la eficacia de la escuela ya que, aunque se seguían haciendo los estudios en escuelas atípicas, se utiliza una nueva técnica, la observación. De esta manera, se han llegado a modelos comprensivos que se basan en dos características básicas (Murillo et al., 1999):

- Todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto).
- Recogen no solo resultado de las investigaciones empíricas sino también factores hipotéticos.

Entre los modelos más aceptados, según estos autores, se encuentran el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992) y los modelos de Scheerens (1992) y Creemers (1991), que tienen en común una serie de factores (Murillo, Barrio, y Pérez-Albo; 1999, p. 83-84): el nivel de alumno (aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza); en el aula (calidad, adecuación, uso de incentivos, y tiempo para la enseñanza); en el nivel escolar (metas significativas y comprendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, coordinación de programas, etc.; y los niveles de mayor alcance de la escuela (la comunidad, el distrito, etc.).

MODELO INTEGRADO DE EFICACIA DE LAS ESCUELAS DE SHEERENS (1999)

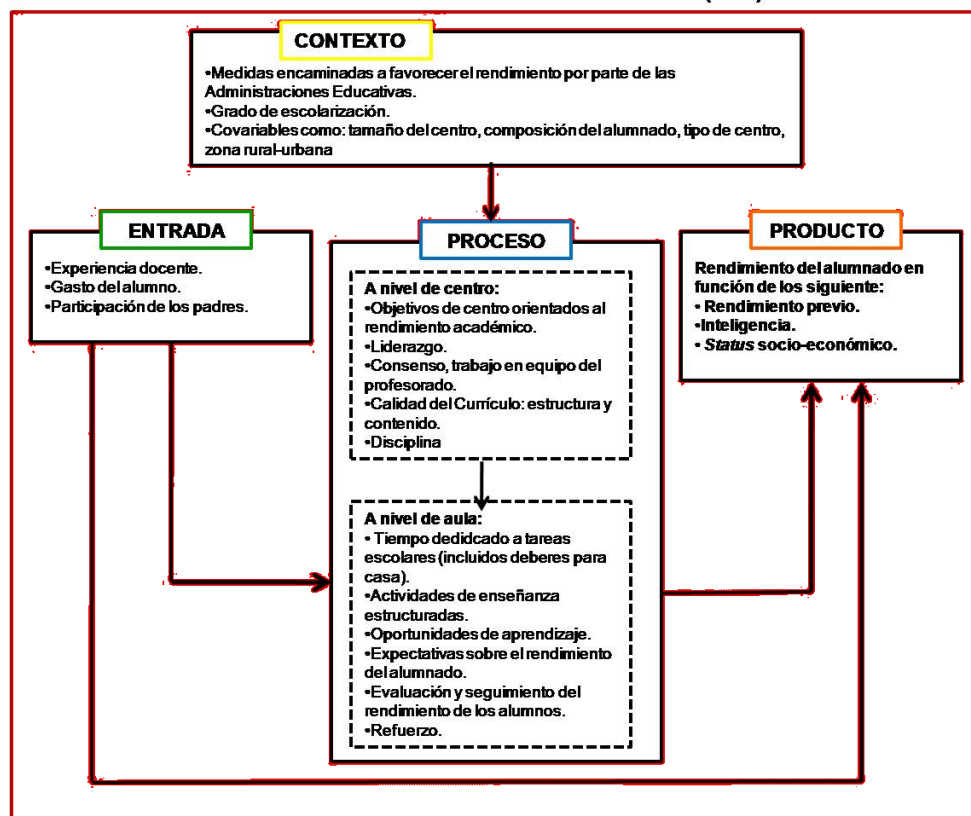


Figura 12: Modelo Integrado de Eficacia de las escuelas de Sheerens (1999). Fuente: Murillo (1996).

De éstos, el modelo más aceptado en la década de los 90, que propone una serie de factores que influyen en la eficacia escolar, es, según Murillo (1996, p. 66), el modelo de Jaap Scheerens (1992). Este modelo teórico global flexible es importante porque permite que el sistema de factores o indicadores pueda ser modificado, es decir, sea flexible para poder acomodar nuevos factores y dimensiones de eficacia. Para ello, clasificó los indicadores en cuatro grupos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En la figura que vemos en la página anterior encontramos una representación gráfica del propio autor sobre este modelo integrador de factores.

Una vez más, este autor pone de manifiesto el liderazgo como uno de los factores claves para propiciar la eficacia de las escuelas, insertándolo dentro de los indicadores de proceso. A partir de este modelo, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), basándose en el estudio *Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management*, ha elaborado un modelo de funcionamiento de los centros educativos españoles considerando una serie de aspectos como determinantes para saber si una escuela es eficaz (Muñoz-Repiso, y otros, 1995 cit. por Murillo, 1996), y haciendo, por primera vez, distinción entre Educación Primaria y Educación Secundaria. Entre estos factores se encuentran los valores del equipo directivo, lo que nos hace constatar que, de nuevo, éste es considerado como factor clave para el cambio educativo de la escuela.

Sin embargo, Murillo et al., (1999), destacan el modelo de Bert Creemers (1994, 1996), en el cual se distinguen, al igual que en los modelos anteriores, cuatro factores generales: alumno, aula, escuela y contexto.

Como ya hemos visto en todos estos modelos la dirección escolar es uno de los factores que aparecen como claves para conseguir la eficacia de la escuela. Así, dicen Murillo, et al., (1999) que desde la década de los sesenta, la dirección escolar y el liderazgo educativo se destacan como uno de los factores clave relacionados con la eficacia escolar. Así, ponen como ejemplo los estudios realizados por Reid, Hopkins y Holly (1988), los cuales resaltan el rol del liderazgo del director/a y del equipo como elemento vital para la eficacia escolar aunque hay poca investigación empírica que valide el dato hasta los años ochenta. Por otra parte, los estudios de Austin y Reynolds (1990), según ellos todas las investigaciones realizadas en el campo han puesto de manifiesto, de un modo u otro, la importancia de la dirección escolar como factor clave de calidad para la educación; estos mismos dicen que existe una tendencia hacia centrarse en la figura del director pero muchos trabajos apoyan la importancia de todos los miembros del centro.

Asimismo, Murillo et al (1999, p. 84) ofrecen una serie de características, elaboradas a partir de la revisión de diferentes estudios, de la dirección como factor de eficacia:

- Liderazgo compartido con el claustro por parte del director (Mortimore, 1993). Este tipo de liderazgo se da cuando el director concibe las necesidades de la escuela y comparte la autoridad con sus compañeros.
- Liderazgo estable (Teddlie y Stringfield, 1993).
- Liderazgo fuerte. Significa selección y sustitución adecuada de docentes, orientación de los disidentes y resolución de conflictos, seguimiento frecuente y personal de las actividades escolares, dedicación de tiempo y energía a acciones de mejora escolar, etc (Levine y Lezotte, 1990).
- Liderazgo de apoyo a los docentes (Rallis y Phelgar, 1990).

Estos mismos autores (1999, p. 85), nos ofrecen los rasgos que según Benjamin (1991), tienen los directivos de las escuelas eficaces: toman iniciativas y priorizan; se conciben como responsables de los logros de sus alumnos; comprenden los programas educativos por dentro y por fuera; están presentes en las aulas; se preocupan más por los avances académicos del centro que por las relaciones humanas entre compañeros; seleccionan los miembros de su personal; y crean expectativas altas. Estos rasgos nos pueden servir más adelante para compararlos con los requisitos que expone (León, 2001) sobre los equipos directivos ante la escuela inclusiva.

Por otra parte, (Gunter, 2002; Álvarez, 2007, 2010; Murillo, 2004; 2006; y Northouse, 2004) también apoyan esta idea y consideran que la dirección escolar supone un factor importante para el cambio y la mejora de la escuela, pudiendo conseguir así una escuela que dé lugar a una educación de calidad.

Este movimiento de escuelas eficaces que aparece con el objetivo de mejorar el rendimiento o el aprendizaje de los alumnos y alumnas, es seguido por una serie de experiencias de mejora escolar para identificar y tener presente algunos elementos clave en la articulación de las dinámicas y procesos de innovación y cambio desarrollados en las escuelas como organizaciones.

Este paradigma llamado movimiento de mejora de la escuela tiene también, gran incidencia en la dirección escolar (Hopkins, Ainscow y West, 1994 cit. por. Murillo et al. 1999). Este movimiento, dicen estos autores, fue desarrollado por docentes que querían dar respuesta a necesidades que encontraban en su centro, es decir, pretendían cambiar su centro. En España, esta corriente está muy poco desarrollada y es desconocido hasta el término.

Este movimiento, igual que el de escuelas eficaces, tiene treinta años de existencia. En un primer momento se perseguía la elaboración y adopción de materiales didácticos, se buscaba así, la innovación en el currículum. En una segunda fase, se dedicó a publicar documentación sobre el fracaso anterior (años setenta); y es en los años ochenta cuando comienza a darse una etapa de éxito, ya que se establecen las

características de las escuelas eficaces, lo que contribuye a que se aprenda mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. La última fase (mediados de los ochenta) persigue la unión de la investigación con la práctica.

Más recientemente, se ha definido la mejora de la escuela basándose en palabras de Hopkins, el cual, la concibe no tanto como una situación final sino como un proceso de cambio que se puede considerar como un medio para el cambio educativo, apropiado en momentos de sobrecarga de ideas, un proceso que requiere apoyo externo, una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, que mejora los resultados de los alumnos y que tiene un enfoque específico del proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo et al., 1999).

La dirección escolar, en este movimiento, es señalada en todos los estudios como factor clave para el cambio y la mejora educativa, ya que considera al director o líder escolar como uno de los más importantes ejes para el cambio. Estudios señalados por los autores ya referidos en el párrafo anterior como los de Hopkins y Lagerweij (1997); Louis y Kruse, (1995); Vanderbeghe y Van der Vegt, (1982) consideran que *"el director o directora del centro debe mostrar su habilidad como líder e innovador, saber cómo debe aplicar los cambios en la práctica, determinar el alcance de cambio, la capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que suma el aprendizaje."* (Murillo et al., 1999, p. 89).

En definitiva, estos mismos autores, (Murillo et al., 1999, p. 89-90), afirman que *"en todos los modelos de mejora aparece el directivo como un elemento fundamental y las intervenciones del director como un elemento claramente diferenciador de la capacidad de cambio de la escuela. El movimiento de mejora escolar, por tanto, destaca especialmente las tareas que realizan el directivo y sus aptitudes como un elemento clave en el desarrollo del centro docente. Así pues, en todo intento de mejorar las escuelas y hacerlas más eficaces es necesario considerar como tema clave de investigación la figura del directivo en los centros docentes."* Por tanto, podemos decir que cambiar la escuela para conseguir que ésta se base en principios inclusivos, necesita que se tenga en cuenta como factor fundamental el papel de la dirección escolar o los equipos directivos.

De esta forma, como hemos visto, el movimiento de Eficacia Escolar ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas son más eficaces que otras buscando qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las más eficaces; y el movimiento de Mejora de la Escuela ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha un proceso de cambio para optimizar su calidad (Muñoz Repiso et al., 2000, p. 13). Asimismo, estos autores comentan que desde principios de los noventa se comienza a barajar la idea de la unión de ambos enfoques.

En resumen, apoyándonos en los estudios y análisis de otros autores que hemos presentando en este apartado y destacando otros como Gunter, 2001; Moureira, 2006; Muñoz-Repiso y Murillo, 2002, 2003; Murillo, 2004, 2006; Northouse, 2004; etc., podemos afirmar que la dirección escolar ha sido considerada y es un factor clave para mejorar la escuela, lo que nos ayuda a justificar el estudio del papel de los equipos directivos en la mejora de la escuela para conseguir que en ella se den los principios de la inclusión escolar y todo el alumnado reciba una educación de calidad.

Estamos de acuerdo con Gómez Delgado (2010) en los motivos por los cuales la dirección escolar en un centro educativo es esencial:

- Es clave su papel respecto a la autonomía del centro puesto que dicha autonomía permitirá priorizar unos principios sobre los que el centro fomentará su actividad. Paralelamente, el ejercicio de la autonomía supondrá un compromiso continuo al servicio de la comunidad educativa y un proceso de reflexión y evaluación sobre lo que se está haciendo para mejorarlo.
- El director o directora deberá proponer el resto de miembros del equipo directivo que le ayudarán a poner en marcha su proyecto de dirección. Igualmente deberá poseer un profundo conocimiento del entorno y del clima del centro, sobre los que actuar.
- Teniendo en cuenta que los centros escolares deberán elaborar proyectos educativos con fórmulas organizativas propias, estos pueden convertirse en estructuras complejas difíciles de dirigir y organizar.
- La satisfacción del profesorado se halla altamente relacionada con el estilo de liderazgo del equipo directivo, sintiéndose más satisfechos cuando se promueve la participación y el compromiso.

Consideramos, como Antúnez (1996, p. 351), que desde la dirección se puede promover algo más que invocar a los preceptos legales, porque probablemente éstos no resolverán nuestros problemas en la escuela. Pensamos que el aumento de la autonomía en los centros escolares debiera aprovecharse para resolver internamente los problemas de comunicación y a través de nuestras propias iniciativas y soluciones, pero probablemente no se ha sabido preparar suficientemente al enseñante para ser miembro eficaz en una organización, formándole para la colaboración o el trabajo en equipo. Tampoco parece que se haya acertado plenamente con los sistemas de capacitación, selección y acceso a la función directiva que favorezcan la promoción y el desarrollo de aquellas conductas colaborativas, basadas en la comunicación... Si las personas que ocupan cargos directivos tienen como tarea principal obtener resultados a través del trabajo de otros dinamizándolo, coordinándolo, proporcionando los medios, aglutinando iniciativas... deberían ser las

primeras interesadas en tratar de conseguir un sistema relacional adecuado que lo haga posible.

Por tanto, desde este punto de vista, pensamos que los equipos directivos, en concreto los directores y directoras, cumplen un papel fundamental en la consecución de este adecuado sistema relacional de los centros, ya que ellos se encuentran en medio de la vida académica y política de la escuela. A ellos corresponde, por un lado, animar los proyectos educativos, diseñar y dirigir la política de personal del centro y del resto de miembros de la comunidad educativa y, por otro, mantener las relaciones con el medio donde el centro se encuentra ubicado (Baz, Bardisa y García, 1994, p. 30), además de ser el representante de la Administración.

5.3. La gestión de la diversidad desde el liderazgo distribuido y sostenible: Hacia el liderazgo inclusivo

Haciendo referencia al término liderazgo podríamos comenzar diciendo que dicho término tiene multitud de sinónimos que nos pueden llevar a confusión, tal es el caso del concepto de autoridad, poder, gestión, etc. Así por ejemplo, el director de un centro ejerce la autoridad, papel fundamental y decisivo; pero la autoridad no es la única fuente de poder en la escuela, ni siquiera la que puede influir de manera más decisiva, existen otros muchos agentes individuales o grupos que disponen de poder en base a su personalidad, su carisma, sus conocimientos técnicos, su ideología o simplemente, su esfuerzo decidido por adquirir ese poder (Mintzberg, 1992). Esta capacidad de influencia que es adquirida y ejercida sobre y desde bases informales la podemos denominar liderazgo.

El poder de naturaleza formal es un poder legítimo, de cumplimiento de normas establecidas por la organización pertinente. En cambio, el liderazgo es de carácter informal, establecido según las características personales del sujeto, así como de su experiencia en otros ámbitos, de sus conocimientos sobre la materia, de sus destrezas de comunicación a la comunidad, etc. La diferencia que existe, pues, entre el poder de naturaleza informal y el de naturaleza formal, es que el primero surge en los grupos a través de relaciones espontáneas entre los miembros de la organización; mientras que el de naturaleza formal lo establecen las organizaciones pertinentes para un mejor aprovechamiento de los recursos y una buena distribución del trabajo.

El liderazgo forma parte de la comunidad, vive en ella; representa el conjunto de ideas compartidas y transferidas entre los líderes y sus seguidores. *“Los líderes operan dentro de culturas organizativas, en un contexto cultural; por lo tanto, el liderazgo es una cualidad de las organizaciones”* (López y Sánchez, 1997, p. 184). El liderazgo es visto como una construcción social de la realidad, en el marco de la interacción entre los

miembros de la organización; es un proceso que implica tensiones y contradicciones y ocasiona la continua transformación de las relaciones. Así pues, un líder es aquella persona que mediante sus prácticas transformadoras es capaz de cambiar las estructuras sociales y las formas de la comunidad. Debe ser crítico haciendo énfasis en la práctica de la libertad y democracia como ideales importantes; debe ser transformador de la sociedad; educativo y ético donde presta sus servicios.

No obstante, de acuerdo con Lorenzo Delgado (1996, 2004), el liderazgo es una función estratégica para toda la organización, es compartida, está inmersa en la cultura de centro (López y Sánchez, 1997) y reside en el grupo. No hay un líder para todas las ocasiones, sino que en cada contexto y en cada situación surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo. El liderazgo se encarna, por tanto, en personas distintas, que no nacen líderes, y en situaciones o contextos también distintos. Cualquier persona dentro de la organización puede constituirse o ser percibido por los demás como un líder (López, 1992).

Pero el término de liderazgo, como dijimos a comienzo, puede llevar a confusión, es decir, las definiciones suelen ser confusas, poco claras e incluso contradictorias con las definiciones de los conceptos anteriormente mencionados. Por lo tanto, liderazgo es algo más que desempeñar un rol o roles convencionales previamente mencionado. Así pues, el líder es una persona central con la que te quieres asemejar e identificar. El líder es preferido por todos los demás miembros de la organización, es capaz de conducir al grupo hacia sus objetivos, es el que dirige al grupo, es decir, es el jefe institucional. El líder es el más influyente, capaz de modificar la conducta implícita o explícita de los miembros de la organización y, por último, el líder es aquel que realiza las funciones de estructuración o mantenimiento del grupo.

En resumen, consideramos que el liderazgo es definido como *la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido* (Lorenzo Delgado, 2004, p. 196).

De acuerdo con esta idea pensamos, como Pareja Fernández (2009, p. 139), que tras realizar una revisión de la bibliografía podemos decir que ha existido una evolución en el concepto de líder en las instituciones educativas. Podríamos decir que se ha pasado de ese “chamán” al que se recurría cuando algo no funcionaba, y que podía ejercer cierta manipulación en función de intereses particulares, a pensar que el líder de un centro educativo ya no es necesariamente su director o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder, y viceversa. En esta transición, y desde las interpretaciones más actuales, está perdiendo sentido, incluso, hablar de líder, en tanto que es más apropiado referirnos al liderazgo, aludiendo a una función compartida en la organización.

Fischer y Schratz (1993) citado por Gento y Ruiz (1996, p. 632) piensan que en la gestación del líder confluyen de modo interactivo tres componentes con importante repercusión: la individualidad del/la líder, con su propio equilibrio personal, su capacidad, su experiencia y perfil axiológico; las peculiaridades de los seguidores, entre ellas: el ajuste individual de los miembros, la propia capacidad de los mismos, etc.; y la situación actual del liderazgo, es decir, las tareas a llevar a cabo y las condiciones reales aquí y ahora.

Owens (1976, p. 203) basándose en los estudios de Ralph White y Ronald Lippitt (1960) y de Hubert Bonner (1959) distingue cinco estilos principales de liderazgo: el autoritario, el democrático, el de no intervención (*laissez-faire*), el burocrático y el carismático. Según este autor, en cada estilo el líder puede elegir de entre una lista de cuatro métodos clave para dirigir o influir en el grupo.

1. *La fuerza*. La fuerza de que dispone el líder puede provenir de varias fuentes. La posición oficial y la situación del administrador dentro de la burocracia de la escuela son en sí factores suficientemente poderosos para asegurar la obediencia de los profesores.
2. *El paternalismo*. Este método tiende a no hacer tan evidente el poder del líder. La influencia suele centrarse en la expectativa de que los profesores serán leales y mostrarán respeto hacia el administrador complaciéndole en sus deseos.
3. *Negociación*. Este tipo de liderazgo sugiere un arreglo recíproco por el que los profesores obtendrán ciertas satisfacciones a cambio de mostrarse deferentes hacia el liderazgo del administrador.
4. *Recursos mutuos*. En este método de liderazgo, tanto el grupo como el líder tienen objetivos idénticos; esta congruencia evita, por supuesto, la necesidad de usar la fuerza y el poder para influir en el grupo.

Pensamos que el auténtico líder, como plantea (Gento y Ruiz, 1996, p. 631), es aquel individuo capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección. El líder es aquella persona capaz de liberar la energía interior de otras seres humanos, para que estos, voluntariamente, se esfuercen hasta alcanzar sus propias metas del modo más eficaz y confortable posible. Su potencialidad liberadora lo convierte, por tanto, en el servidor de sus seguidores, en cuanto que asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar sus obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos.

Es importante destacar, por tanto que el liderazgo puede ser entendido desde gran cantidad de visiones, imágenes, y, en consecuencia, concepciones diferentes del mismo. Esto es llamado por Lorenzo Delgado (2008, p. 163) como un caleidoscopio. Esta palabra

hace referencia a un juego de espejos, dentro de un tubo, en el que unos cuantos cristalitos de colores generan, cada vez que se gira el tubo, una figura diferente. Estas figuras son las diferentes visiones que hoy tenemos ante el liderazgo. Refiriéndose a estas visiones este autor pone de ejemplo a varios autores relacionándolos con diferentes formas de entender el liderazgo. Entre ellos destaca a Matthew Kelly (2008), en *“El gerente de los sueños”*, quien propone un modelo de líder definido como la persona capaz de conocer las aspiraciones de las personas de su equipo y motivarlas para que las consiga; por otra parte, John C. Maxwell y Hooper (2007) o Potter (2006) los cuales hablan del “líder de 360”, es decir, la persona capaz de ejercer su influencia desde cualquier puesto de la organización. En definitiva, estamos de acuerdo con este autor en que estas ideas refuerzan las ideas expresadas desde Leithwood (2004), considerando el liderazgo no como exclusivo de jefes y directores.

La literatura acerca de las organizaciones, a menudo define el liderazgo como un proceso de influencia que da forma a la conducta de los individuos y grupos hacia el logro de los objetivos (Yukl, 2006). ¿Quién ejerce dicha influencia?, ¿cómo se definen los objetivos y los medios por los cuales los individuos, equipos y miembros de la organización puedan avanzar hacia las metas?... todo esto ha sido fruto del estudio de diferentes investigadores. (Bass and Bass, 2008; Yukl, 2006).

Lorenzo (2005) en una investigación dedicada a la revisión de la evolución del liderazgo, y Lorenzo y Pareja (2006) cit. por Pareja Fernández (2009, pp. 139-140) recogen los tres grandes enfoques que describen esta transición, y que pueden resumirse en:

- a) Una primera perspectiva caracterizada por entender que el líder venía determinado por las cualidades del individuo. Desde esta visión, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana –profesional o personal–. No obstante, esta visión no se reduce a una mera descripción de los rasgos del sujeto, en tanto que, también, se integran otras características que centran su análisis en la acción de los líderes y que dan como resultado unos comportamientos más o menos estables, propios de cada tipo; por ejemplo, Lewin, Lippitt y White (1939) diferenciaban modelos comportamentales en los líderes, como autoritario, democrático y laissez-faire, en tanto que Blake y Mouton (1964) aludían a líderes orientados a la tarea y orientados a las personas.
- b) Otra corriente, distinta, ha venido justificando sus razonamientos atendiendo a las limitaciones de la propia “naturaleza humana”, y evidenciando que una sola persona sea capaz de sacar adelante, por sí misma, a una organización entera. Así, debe tenerse en cuenta también el

contexto en el que se desarrolla la organización, por lo que el liderazgo trasciende de la unicidad de las dimensiones personales. Dado que “la situación” es la que hace al líder, existirá más de uno en las organizaciones. Esta perspectiva puede verse completada en una transición hacia lo que Leithwood (2000) denominaba organizaciones que aprenden dando paso a la siguiente vertiente.

- c) Una tercera postura, mucho más actual, que entiende el liderazgo como un fenómeno coyuntural determinado por la conexión entre las características personales de los individuos y el ecosistema en el que conviven. Esta relación hará que, en función de una situación concreta, ciertos rasgos de la persona resulten, o no, idóneos a la hora de liderar una organización determinada, y no a otra cualquiera. Pero además esa conexión debe girar en torno a la construcción de un proyecto compartido y común.

Esta última forma de entender el liderazgo se corresponde con nuestras ideas previas sobre el mismo, ya que consideramos que éste debe estar adaptado al cada momento o situación de forma que de respuesta a la necesidad de cada acontecimiento.

En consecuencia, el liderazgo viene entendiéndose como (Lorenzo, 2004 y 2005):

- Una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a concebirlo menos como una característica individual y carismática, y a verlo más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano. Debe asumirse como una función patrimonio del grupo, no de una persona, y menos aún de un cargo en el organigrama de un centro.
- Uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización.
- Es un ejercicio, o actividad, que supone dominar procesos de una triple naturaleza. En primer lugar, hay que dominar ciertas técnicas (ahí es donde se quedan los gestores), pero también se han de encontrar claves de interpretación de los significados de lo que ocurre en el centro (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas, etc.) y, además, también transformadores de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el centro se ve abocado.
- Una función compartida. Nunca existe un líder en el vacío sin un grupo de gente que participe de su proyecto.

Uniéndonos a Spillane (2010, p. 21) consideramos que el liderazgo se refiere a las actividades vinculadas a la labor básica de la organización que han sido diseñadas por

miembros de la misma para influir en la motivación, el conocimiento, el afecto o la práctica de otros miembros de la organización.

5.3.1. El equipo directivo y el director como líder de la escuela

Siguiendo la línea de nuestro trabajo, nosotros consideramos que el liderazgo que hoy demandan las escuelas no es un liderazgo centrado exclusivamente en las estructuras formales sino que es un liderazgo apoyado en fundamentos que apuestan 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.

Como dice Álvarez (2010, p. 21) *“es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y de futuro, educadas en aulas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida era convergente con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir”*. Nos enfrentamos ante una escuela diferente, con características distintas, una escuela diversa con una nueva normativa que la regula, nuevos procesos para la dirección de los centros, nuevas formas de ser maestros y maestras, nuevas metodologías, etc. En definitiva, una escuela que debe avanzar hacia el futuro buscando caminos esperanzadores para conseguir una educación de calidad que responda a las necesidades de todo el alumnado.

El director de hoy, según este autor, se enfrenta a numerosos retos y desafíos impensables tan sólo hace treinta años. La escuela hoy día se enfrenta a lo que Jurjo Torres (2009) cit. por Álvarez (2010, p. 21) denomina las “doce revoluciones” que, como especial impredecible, le afectan directa o indirectamente y que el autor enumera así: la revolución tecnológica, la revolución científica, la revolución urbana o de estructuras de poblaciones, la revolución social, la revolución de las comunicaciones, la revolución económica en el marco de la globalización, la revolución ecológica, la revolución cultural, la revolución de los valores y de las conciencias, la revolución de las relaciones laborales, la revolución del ocio y la revolución pendiente del sistema educativo.

El director o directora escolar actual gestiona un clima de cambio impredecible innumerables proyectos de los que debe dar cuenta periódicamente a la Administración y a las familias, debe velar por la implantación de las reformas educativas y los innumerables proyectos institucionales que le vienen dados de las administraciones

locales; y todo ello en un contexto de presión social por el cambio y en un clima social de conflicto (Álvarez, 2010).

Frente toda esta vorágine de funciones y competencias que se le atribuyen al director o equipo directivo del centro se nos plantea una cuestión, es necesario el ejercicio del liderazgo en la escuela de hoy.

Apoyándonos en las ideas que hemos expresado anteriormente, estamos de acuerdo con Hopkins (1997, p. 85) en que *“el liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen en la práctica escolar, determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje”*. Somos defensores de que el liderazgo es esencia en la escuela, sin embargo, consideramos que dicho liderazgo debe ser extendido a toda la comunidad educativa siendo el director/a y su equipo directivo uno más en el ejercicio directivo.

Álvarez (2010) piensa que desde el punto de vista de los grupos, hoy día se asume también como un indicador de eficacia del grupo de trabajo el ejercicio de un liderazgo integrador y animador que proporcione al grupo consistencia e implicación.

Todo esto conlleva una apuesta fuerte por el liderazgo distribuido desde el cual se intenta que no exista un solo líder de la escuela y, que éste no esté unido al líder formal (director/a), de tal forma que toda la comunidad educativa participe en el liderazgo.

Centrándonos en la asociación del liderazgo con el director/a o equipo directivo, que es el objeto que nos atañe, estos tienen que planificar, organizar, coordinar y controlar, puesto que deben administrar el centro, por lo que creemos como De Vicente (1994, p. 57), que el liderazgo no es totalmente independiente del cargo formal que se ocupe en la organización. Eso sí, deben hacerlo desde posiciones personales y sociales que le permitan un acercamiento al trabajo de los demás miembros de la comunidad educativa, con respeto ante posturas diferentes y en una actitud de diálogo permanente. Es decir, debe ser un administrador que utilice, en el ejercicio de sus funciones, las estrategias del líder, lo que resulta en muchos casos muy difícil de ahí que Owens (1976, p. 195) distinga tres categorías en los esfuerzos del liderazgo: liderazgo intentado, liderazgo conseguido y liderazgo eficaz.

Como dice Carrasco (2002), no nos gustaría caer en el error de ubicar a directores y directoras como simples administradores-gestores o líderes-animadores, por lo que coincidimos con Davis (1995, p. 37) cuando afirma que *“necesitamos directivos-líderes que protejan y defiendan competentemente los valores de la organización, y también ayuden a los demás a hacer lo mismo, no por vía de una imposición ciega -aunque en algún momento concreto pueda ser necesario- sino, prioritariamente, porque los*

colaboradores llegan a entender el sentido de estos valores”. Sobre todo porque hoy la dirección está cuestionándose continuamente, y así los directores/as llamados débiles son criticados profundamente y los directores/as llamados fuertes son igualmente problemáticos, puesto que se aferran a sus ideas y no aceptan la opinión de los demás, no escuchan las críticas que los demás miembros le puedan aportar con el fin de que pueda mejorar, y no toman en cuenta las ideas alternativas. Por ello pensamos que los directores y directoras de nuestras escuelas deben ser capaces de mejorar sus propias ideas y opiniones, y deben tener en cuenta las ideas y opiniones del resto del personal, ya que *“el estilo del director es interpretado y la tarea de la dirección es una forma de acción conjunta, basada en una unión colectiva pero discontinua de significados y acciones”* (Ball, 1989, p. 163).

Hemos ido dejando ver que el papel del director/a es fundamental para comprender el sistema educativo y la vida de cada centro. Actualmente el papel de director o directora ha ido transformándose poco a poco, es decir, hemos pasado de un director o directora tradicional que ejercía el liderazgo desde el poder a la autoridad, para llegar a un director o directora, que apoyado en su equipo directivo, no sólo tiene que desempeñar su rol como líder realizando funciones de regulación de conflictos y tensiones, sino que tiene que desarrollar estrategias y estilos de liderazgo acordes con los principios organizativos, estableciendo mecanismos que promuevan un liderazgo compartido por toda la comunidad educativa. De esta forma, debe liderar no en base a la autoridad sino más bien a través de una red de relaciones interpersonales. Es el director o directora junto a su equipo directivo el que tiene que encontrar el equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa.

Los diferentes enfoques que se están desarrollando sobre cómo debe ser el director o directora y los equipos directivos se derivan del hecho de que su función es altamente compleja y abarca múltiples responsabilidades, como ya hemos comentado, y porque las personas que desempeña el rol directivo se encuentran divididas entre su responsabilidad institucional y su solidaridad con el profesorado, dado que ha salido de ese grupo y a él ha de volver (Martín-Moreno (2000, p. 395). Por ello creemos que cuando el director/a se caracteriza por un auténtico liderazgo pedagógico o educativo, es más fácil que todo el equipo directivo llegue a constituir un grupo heterogéneo orientado hacia este tipo de liderazgo, y que incluso ello se extienda al resto de los profesores del centro, por ello creemos que *“en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas”* (Bolívar, 2010, p. 43). Ello supone que su preocupación fundamental ha de ser la promoción de la responsabilidad e ilusión de los miembros del centro orientada a

lograr una educación de calidad en un centro que, en su conjunto y pormenores, responda a una institución educativa de calidad.

Los directivos escolares necesitan buenas oportunidades de desarrollo profesional para afrontar la complejidad de la tarea que les ocupa, centrando su formación continua en las diferentes necesidades que tiene cada momento. Es bueno que el director/a y equipo directivo comprenda que el verdadero núcleo del liderazgo está en el aprendizaje como finalidad central del centro escolar y al que contribuya toda la comunidad educativa: profesorado, familia y alumnado de tal forma que se atienda a la diversidad propia de la organización (Campo, 2010).

Pollard (2007) cit. por Campo (2010, p. 67) propone un conjunto de subtarear del liderazgo pedagógico como base para atender a la diversidad que permiten discernir por dónde deben orientarse tanto los contenidos como los métodos de las actividades de apoyo y formación:

- Clasificar la comprensión del aprendizaje. Hace referencia a los conocimientos y creencias que tienen las personas que trabajan en el centro sobre el aprendizaje.
- Promover una cultura fuerte de aprendizaje. El equipo directivo del centro debe tener conocimientos de cómo vive un alumno o alumna en el centro.
- Crear las condiciones para que se produzca aprendizaje. El equipo directivo junto con toda la comunidad educativa debe formarse para adquirir diferentes métodos para crear un clima agradable que promueva el aprendizaje.
- Poner en marcha la evaluación para el aprendizaje. El equipo directivo debe estar formado para poner en marcha estrategias para evaluar el trabajo del alumno o alumna.
- Desarrollar estrategias para la discusión sobre el aprendizaje. El equipo directivo debe adquirir conocimientos sobre las estrategias necesarias para el meta-aprendizaje.
- Implicar a los que aprenden en el proceso de aprendizaje. El director o directora apoyado en su equipo directivo. debe aprender a tener en cuenta la voz del alumnado.

Siguiendo esta línea, pensamos como López y Sánchez (1997, p. 146), que el líder ha de disponer de distintos conocimientos para gestionar la diversidad de su centro:

- Conocimiento de las personas: observando sus actuaciones en distintos momentos, ofreciendo diversas oportunidades para desempeñar tareas, favoreciendo encuentros, contrastando ideas...

- Conocimiento de la práctica docente: poseer experiencia, conocedores de la realidad del propio centro y de otras escuelas...
- Conocimiento de las teorías organizativas: de la sociología de la educación, de las teorías curriculares, de la investigación evaluativa...
- Conocimiento de modelos y técnicas de organización: técnicas y destrezas de comunicación, coordinación, gestión, investigación...

Según Scheerens (1996, pp. 800-801), hay autores que definen el liderazgo educativo hablando sobre las condiciones estructurales que rodean al proceso instruccional, mientras que otras definiciones están enfocadas en los aspectos culturales. Irwin (1986) citado por este autor, pertenece a la primera categoría al mencionar los siguientes aspectos del líder escolar: funciona como iniciador y coordinador del programa instruccional de mejora; plantea una clara visión del centro; tiene una actitud orientada a la tarea; establece objetivos claros; apoya estrategias de innovación; estimula la instrucción eficaz; está bastante visible en la organización; se preocupa de que el progreso de los estudiantes sea controlado, funciona como iniciador y coordinador del programa instruccional de mejora regularmente; delega tareas de rutina a otros; y regularmente observa el trabajo de profesores y alumnos.

Este mismo autor menciona los siguientes aspectos más culturales del liderazgo educativo: estimulación de una política docente orientada al logro; compromiso con todos los tipos de decisiones educativas en el centro; estimulación de la relación cooperativa entre el profesor para realizar un compromiso de unión con la misión escolar orientada al logro; difunde la misión central del centro y obtiene el apoyo de agentes externos.

Nosotros que consideramos una de las tareas más importantes que debe realizar el director/a o el equipo directivo como líder está la de dinamizador y promotor del cambio educativo. El liderazgo, aquí actúa como agente interno, así pues el líder debe posibilitar los elementos que contribuyan a capacitar al centro a autorenovarse. En los centros educativos cualquier cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros del mismo hasta lograr institucionalizarse, formando parte de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción habitual. Estudios llevados a cabo sobre la calidad de las instituciones escolares (Gento y Ruiz, 1996, p. 634) han puesto de manifiesto la importancia que el liderazgo ejercido por el director/a tiene para el logro de dicha calidad, sin embargo, en otros estudios se ha visto que no existe una relación directa entre el liderazgo ejercido por el director/a y el rendimiento académico de los alumnos.

En la actualidad, la comunidad académica, investigadores y educadores parecen estar de acuerdo en que el liderazgo es un factor interno de naturaleza cultural que a nivel escolar muestra su potencialidad para la mejora (Coleman, 2004; Muijs, 2006; Reezigt y Creemers, 2005; Wong, y Evers, 2001).

Centrándonos en concreto en el liderazgo pedagógico del director/a de un centro educativo, competencia recogida hoy en la Ley de Educación en vigor, podemos distinguir los siguientes tipos de liderazgo según Gento y Ruiz (1996, pp. 635 y ss.):

- a) *Liderazgo carismático*: el director/a del centro tiene que ser una persona cuyo atractivo personal-profesional determine que otras personas se sientan a gusto a su lado, potenciando la confianza.
- b) *Liderazgo afectivo*: el director/a a de mostrar tanto con las personas de la institución educativa como con aquellas ajenas a la misma una especial delicadeza, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas.
- c) *Liderazgo visionario*: el director/a a de tener una visión anticipadora de los planteamientos necesarios para la solución de los retos y alternativas del futuro, así como las consecuencias que puedan derivarse.
- d) *Liderazgo profesional*: el director/a impulsa la trayectoria del centro y de sus miembros hacia los aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad de un centro educativo. Es decir, el director tiene que implicarse activamente con las tareas de los profesores.
- e) *Liderazgo participativo*: a de promover la participación activa de cuantos están implicados en el proyecto global del centro.
- f) *Liderazgo cultural*: el director del centro debe consolidar la cultura particular dentro del propio centro educativo, para que sea asumida por todos los miembros de la comunidad.
- g) *Liderazgo formativo*: el director/a debe promocionar la formación continua de sus colaboradores.
- h) *Liderazgo de gestión*: es el tipo de liderazgo de menos carácter pedagógico. Para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se reduzcan, y se supediten a las de mayor contenido educativo.

Pensamos, como dice Owens (1976, pp. 203-204), que cualquier estilo de liderazgo es complejo y todos ellos abarcan métodos no tan definibles como los sugeridos. Sin embargo, en la medida en que el líder es capaz de alterar su estilo para acomodarlo a su contexto, determinará su éxito. Ya que para él el administrador escolar, (en nuestro caso director escolar) es un líder burocrático y «*un líder burocrático es el que ocupa un cargo burocrático y ejerce el liderazgo. Su estilo es típicamente una combinación de autoridad, de democracia y de laissez-faire. En qué forma se integran, mezclan, equilibran y ajustan los distintos componentes de su estilo, en armonía con la situación,*

el grupo y su modo personal de ser, determinarán en gran parte su impacto como líder en la escuela».

Por eso, porque cada persona es distinta y tiene sus propias características individuales, cada líder igualmente tiene su propia idiosincrasia, por ello cada uno adopta un estilo de dirección diferente, cada líder tiene su determinado estilo. Los estilos de liderazgos emanan de los estilos directivos. (Ball, 1989, p. 97).

Consideramos que puede haber directores o directoras que muestren una mezcla de los estilos anteriormente citados, dependiendo del problema, la situación o el clima político del centro. Por ello defendemos un liderazgo pedagógico en los siguientes términos: aquel que se gana a los maestros y maestras implicándolos en el proyecto educativo del centro, que conoce, orienta y valora el trabajo de cada maestro o maestra, que mantiene centrados al profesorado en tareas relevantes para el aprendizaje discente, que otorga participación en la adopción de decisiones y que promueve el perfeccionamiento continuo de los profesores.

Esto hace referencia a un estilo de dirección con unas características básicas, como el trabajo en equipo de los maestros o maestras, lo que Álvarez (1996, p. 334) denomina liderazgo pedagógico en equipo, donde las competencias que tiene la dirección serían tener un proyecto que es capaz de transmitir a toda la comunidad escolar; intervenir en el ámbito curricular colaborando estrechamente con el profesorado; crear un ambiente ordenado y un clima escolar que facilita la enseñanza y aprendizaje; trabajar activamente con el profesorado para mejorar su capacidad profesional y supervisar y evaluar el rendimiento del centro.

Estas competencias implican el desarrollo de roles diversos dentro de la institución, rol de cabeza visible, rol de liderazgo institucional, rol de enlace, rol de portavoz, rol de innovador, rol de posibilitador de recursos, rol negociador... Estos roles, extraídos de los que Mintzberg (1992, p. 86) relaciona con el líder humanista y de relaciones humanas, están latentes en el liderazgo directivo que defendemos, un liderazgo promotor de una cultura participativa de centro (donde se estimule mayores niveles de colegialidad docente), gestor del cambio (si es necesario), e impulsor de una escuela creadora e innovadora.

De esta forma, estamos de acuerdo y apostamos por un liderazgo distribuido y pedagógico capaz de conseguir la mejora escolar. Zaltegui (2010, p. 59) expone que para promover una dirección que ejerza el liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico, requiere:

- Dotarla de atribuciones necesarias y capacidad real para gestionar los proyectos educativos y estratégicos del centro.

- Que la dirección se sienta parte de la administración educativa. Para lo que ha de tener a su disposición todos los servicios de la misma, información adecuada y puntual de los planes y proyectos, interlocución continua y directa con ella como corresponde a un puesto de su importancia y responsabilidad.
- Reconocimiento, valoración y transmisión positiva del desempeño del liderazgo como desarrollo profesional y personal compartido.
- Incentivar el puesto profesional y económicamente.
- Reconocer la valía del proyecto que se dirige y la labor del equipo directivo comprendiendo su tarea y siendo consciente de las dificultades que ésta entraña.
- Conocimiento profesional profundo y competencia pedagógica que permitan promover la innovación educativa.
- Capacidad para leer el contexto, externo e interno del centro. Conocer lo que pasa en las aulas y ser capaz de plantear objetivos a medio y largo plazo, y gestionar los cambios necesarios para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado.
- Motivación, creatividad y compromiso con el centro y el alumnado.
- Articular intereses diversos, escuchar voces diferentes, aprovechar las potencialidades de toda la comunidad educativa para ponerlas al servicio del alumnado y su desarrollo personal, social y académico.
- Una formación para el desarrollo competencial, obligatoria y con carácter teórico/práctico (que permita fundamentar con rigor las actuaciones y contar con estrategias y herramientas para ello), orientada a desarrollar e incrementar las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz.

Defendemos un liderazgo que ha de ser crítico, transformador, educativo y ético, basado en la colaboración y en la mejora de la institución escolar. Ésto nos lleva a afirmar, como Villa y Morales (1993, p. 250), que *“el comportamiento directivo en la educación española debe dar un cambio radical, no dedicándose exclusivamente a los aspectos administrativos y burocráticos sino ejerciendo un liderazgo educativo, comprometiéndose y comprometiendo al profesorado en una verdadera renovación de la enseñanza”*. Es cierto, que hoy ya hemos conseguido que los directores/as tengan obligación de ejercer la competencia pedagógica, ahora estamos ilusionados en que de la ley pase a la práctica.

En definitiva, consideramos que el liderazgo educativo es esencial en la organización de la escuela. Apostamos por un liderazgo pedagógico y distribuido, lo que

conlleva que entendemos el liderazgo como una función que puede ejercer cualquier persona de la comunidad educativa, siempre teniendo en cuenta que debe ser el equipo directivo y, concretamente, el director o directora el que vele y promueva un liderazgo compartido y distribuido que además se complementa con un liderazgo pedagógico.

5.3.2. El liderazgo distribuido y sostenible en las escuelas inclusivas

Numerosos investigadores destacan el liderazgo distribuido o colaborativo y sostenible como principales para dar una adecuada respuesta al alumnado y dar una atención individualizada y centrada en las características de cada cual.

La investigación de Ainscow y West (2008) nos da una visión general de algunas prácticas directivas en escuelas inclusivas que se basan en el liderazgo colaborativo en Inglaterra. Esta investigación llevó a los autores a formular una clasificación de los tipos de relaciones que pueden existir dentro de las redes escolares, de las cuales ya hemos hablado en el capítulo anterior. Esto sugiere que el objetivo debe ser impulsar a los miembros de los equipos directivos y de las autoridades locales para que estos puedan promover la colaboración entre y dentro de las escuelas de tal forma que fortalezcan la capacidad de las escuelas para plantear estrategias educativas que ayuden a responder efectivamente a la diversidad de los estudiantes. Concretamente, estos autores exponen un capítulo donde explican algunas estrategias para mejorar las prácticas directivas en escuelas diversas basadas en experiencias concretas llevadas a cabo en Inglaterra y que tienen como pilar la colaboración.

Su estudio se centraba particularmente en cómo podía influir la dirección en la conducta de los alumnos/as, un tema que el National College for School Leadership había considerado prioritario para los profesionales de la educación. Para ello, realizaron un estudio con diez directores escolares que se dividió en dos grandes fases (Ainscow y West (2008, p. 129):

- Fase 1: durante los dos primeros años del estudio, un grupo de diez directores escolares expertos, interesados en llevar a la práctica este plan en sus centros, se reunió para intercambiar sus ideas. Sus conversaciones se centraron en esta cuestión: ¿qué formas de práctica de la dirección promueven conductas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos/as de un centro escolar? Durante este periodo los investigadores actuaron de cara al grupo como facilitadores y amigos críticos, registrando e interpretando los procesos que tuvieron lugar. Estas experiencias mostraron que, en ciertas condiciones, pueden utilizarse “informes sobre la práctica” para estimular una forma de reflexión que haga uso de la experiencia y de los conocimientos que existen en un grupo de líderes educativos. También demostró que las visitas conjuntas a los centros para elaborar esos informes pueden tener efectos similares.

- Fase 2: durante la segunda fase del estudio, cuatro redes de centros (26 en total) utilizaron los materiales y procedimientos durante un año para revisar y desarrollar sus prácticas de dirección. Los directores y otros docentes de categoría superior de estos centros formaron grupos locales de aprendizaje-acción, adoptando un procedimiento similar al utilizado en el grupo de expertos. Un director del grupo original de expertos moderó y apoyó a cada grupo. Al mismo tiempo, se animó a los participantes a que utilizaran los materiales para facilitar una revisión y procedimientos similares de formación con los equipos directivos de sus propios centros.

De esta forma, los investigadores mediante los informes de práctica de los directores/as, llegaron a la conclusión de que para mejorar la dirección de un centro en relación con la mejora de los alumnos/as hay que tener en cuenta los siguientes temas (Ainscow y West, 2008, p. 131):

- Comprender el contexto: importancia de desarrollar prácticas de dirección que sean sensibles a los contextos concretos. Esto subraya la importancia de que los directivos recojan y se interesen por las evidencias que les ayuden a profundizar su comprensión de las circunstancias de un centro, tanto interna como externamente.
- El entorno físico: importancia de centrarse en las mejoras del entorno físico en el que tienen que trabajar profesores y alumnos. En relación a esto está la importancia patente de crear un sentido de identidad en el centro escolar, por ejemplo, mediante el uso de un estilo característico del centro en las exposiciones, avisos y documentación. De esta forma, esto se relaciona con la creación de una imagen que fomente la sensación de formar parte de algo especial, instantáneamente reconocible por alumnos/as y profesores/as y, en realidad, por quienes visiten el centro.
- Estructuras y sistemas: establecer procedimientos que creen una sensación de certidumbre parece un factor importante, sobre todo en contextos en los que el comportamiento de los alumnos ha sido significativamente difícil.
- Conducta de liderazgo: la cuestión de cómo deben emplear su tiempo los líderes es, inevitablemente, un tema clave. El análisis de los centros en los que ha habido progresos indica que su presencia visible en el centro durante la jornada es un factor importante. De este modo, pueden prevenir problemas y apoyar al profesorado que pueda tener dificultades, al tiempo que ejemplifican formas positivas de interactuar con los alumnos.
- Apoyo: parece que el tema del apoyo estaba siempre presente en los diálogos acerca de cómo mejorar el comportamiento en los centros. También hacia su

aparición en relación con distintos niveles de actividad organizativa. Se llegó a la conclusión de que una práctica eficaz surge de formas de liderazgo que permitan que esos recursos humanos adicionales trabajen de forma coordinada y adecuada. En otras palabras, quienes estén para brindar apoyo, también necesitan apoyo.

- Cambio cultural: Cuando los directores escolares trataron la cuestión de las prácticas de liderazgo necesarias para fomentar una conducta más adecuada de los alumnos, era frecuente la mención de la necesidad de cambiar la cultura. Y entonces, cabe preguntarse ¿cómo pueden los directores cambiar la cultura de un centro? Diversos directores insisten en la importancia de trabajar directamente con los alumnos, convenciéndolos de que el centro está mejorando y que eso les beneficia. Se dice que, de este modo, los cambios de actitud y de comportamiento de los alumnos pueden utilizarse como palanca para producir cambios en las actitudes y conducta del profesorado.
- Sostenibilidad: Los directores insistieron en la necesidad de persistencia. En otras palabras, hay que hacer hincapié en ciertas ideas fundamentales para la estrategia de mejora del centro a largo plazo y que, ocurra lo que ocurra, no se abandonaran.
- Cuestiones apremiantes: según los investigadores, es obvio que, cuando los líderes escolares concentran sus esfuerzos en las mejoras de la conducta y del aprendizaje en sus organizaciones, no pueden permitirse perder de vista los factores externos que influyen en su trabajo. Algunos factores potencialmente negativos, en el contexto político inglés, son: la agrupación de datos de rendimiento, que puede animar a algunos profesores a sacrificar a ciertos grupos de alumnos para mejorar las puntuaciones en tests y exámenes de sus departamento; la libertad de elección de centros, que puede llevar a que los directores sientan la necesidad de actuar de manera que atraigan a alumnos de ciertos tipos de hogares, y la fragmentación de diferentes normativas nacionales, que lleven a desperdiciar recursos ya que se pierdan oportunidades de mejoras significativas.

Estos ocho temas son, por tanto, un resumen de las conclusiones colectivas de los directores que participaron en la primera fase de este estudio. Estos estaban también de acuerdo en que la estrategia desarrollada por los investigadores había tenido una poderosa influencia en su pensamiento y en su práctica. Muchos de ellos tenían la seguridad de que estos cambios habían conducido a mejorar las relaciones y la conducta en sus comunidades escolares.

Esta experiencia demuestra que la dirección escolar de forma colaborativa puede dar lugar a grandes cambios en las comunidades escolares y, por lo tanto, puede ser un factor decisivo para atender a la diversidad del alumnado. A raíz de los resultados de este estudio, se produjeron una serie de materiales con el fin de guiar a otros grupos de directores que quisieran utilizar los informes realizados en el proceso como recurso para su formación. Estos materiales se centran en diez descripciones de prácticas. Facilitan también un marco general de revisión para reflexionar sobre la dirección de un centro docente, basado en los ocho temas anteriores. Así, este material estimula nuevas reflexiones, cuestiona y encuentra de otra manera la reflexión y conceptualiza el aprendizaje.

Estos materiales fueron probados en la segunda fase donde se puso a prueba la transferibilidad de la estrategia, centrándose en cuestiones como: ¿los procedimientos y materiales pueden transferirse a otros grupos de liderazgo? De esta forma, se elaboraron cuatro redes de centros que centraron su trabajo en la evaluación de su centro.

Después de esta fase, los investigadores concluyen que las formas de trabajo más colaborativas como las que ellos llevaron a cabo con estos directores, pueden influir en la forma de percibirse ellos mismos y de percibir su trabajo. En concreto, las comparaciones de la práctica dentro de cada centro y entre los centros pueden llevarlos a repensar sus aspiraciones, en relación, entre otras cosas, con su forma de ver a la diversidad de los alumnos. Así, es preciso fomentar tanto el apoyo como los retos formando grupos de aprendizaje-acción. Para ello, los autores exponen una serie de factores importante a la hora de llevar a cabo este tipo de estrategias (Ainscow y West, 2008, p. 140):

- Compromiso: El progreso requiere el compromiso de los miembros del grupo tanto con el grupo como con el proceso.
- Buena disposición: Junto con este sentido de compromiso, es necesario que quienes participen estén preparados para tener, al menos, una mente abierta para seguir el modelo de aprendizaje adulto implicado.
- Relaciones: Las formas de autocuestionamiento implicadas requieren cierto grado de apertura y de confianza entre los miembros del grupo.
- Fines aceptados por todos> parece que la motivación surge de la sensación de que los procesos involucrados repercutirán en beneficio de las personas.
- Poder: Es mejor tener grupos cuyos miembros tengan un estatus similar, ya que durante el proceso de negociaciones a veces se darán tensiones y están podrán ser superadas mejor si el grupo es de estatus similar.

Basándonos en este estudio, podemos decir que la base de una dirección encaminada a la atención a la diversidad de todo el alumnado está en el desarrollo de

comunidades de práctica que trabajen en colaboración pudiendo estimular la reflexión y el aprendizaje mutuo entre grupos de líderes escolares.

En la apuesta por una dirección escolar basada en el liderazgo colaborativo, Ainscow (2009b) plantea la importancia de distinguir entre colegialidad y colaboración, apoyándose en la distinción hecha por Fielding (2001). Se caracteriza a la "colaboración" por ser impulsada por un conjunto de preocupaciones comunes, estrictamente funcionales, centrándose en las ganancias que se obtienen. En tales contextos, los socios de una actividad de colaboración se consideran como un recurso o una fuente de información. Fielding va a sugerir que la colaboración es, por tanto, una forma plural de individualismo en el que los participantes suelen ser intolerantes con el tiempo dedicado a otra cosa que la tarea en mano. Argumenta que, una vez que la tarea se ha completado o han cambiado las prioridades, la unidad detrás de la colaboración y modalidades de trabajo se debilita, por tanto, la colaboración será más tenue, y puede desaparecer por completo. "Colegialidad", por otra parte, se caracteriza por establecer una relación mucho más sólida. Es recíproco y abrumadoramente comunal, y se basa en los ideales y aspiraciones comunes, y en los valores y fines sociales. La colegialidad es, por tanto, por definición, menos dependiente en la consecución de los objetivos estrictamente definidos o ganancias, se basa más en un compromiso más profundo de cambio y desarrollo.

Estos investigadores encuentran que, en la práctica, los casos de escuelas que trabajan juntas, por lo general, no se extienden a la actividad colegial. Por supuesto, puede ser que la colaboración sea el precursor de la colegialidad, y lo que estamos viendo son grupos de escuelas que intentan unirse de forma sostenible para mejorar sus prácticas. Sin embargo, los autores piensan que la colaboración puede ser el comienzo de la colegialidad y además ésta también produce beneficios considerables, por lo cual no hay que descartarla. En esta investigación, Ainscow y West (2008) muestra que, en muchos casos, los interesados han experimentado los beneficios prácticos de la colaboración, aunque en contextos donde los resultados tienden a ser en sentido estricto. También hay pruebas de que el éxito alcanzado a través de acuerdos de colaboración puede conducir a la elaboración de un lenguaje común y aspiraciones compartidas que podrían, a largo plazo, proporcionar una base para las comunidades más colegiadas.

Dentro de las comunidades escolares, aún queda mucho por hacer para fortalecer las actividades de colaboración y entendimiento, para que estos puedan desarrollar un genuino sentido de la colegialidad. Esto se logrará, en parte, alentando a los directores y directoras a asumir la responsabilidad colectiva para el cumplimiento de todas las escuelas dentro de un grupo o red. Apoyando esta idea del autor, pensamos que esta es la base de la cual parte la necesidad de investigar la importancia de la dirección escolar para promover escuelas inclusivas. En concreto, el objetivo debe ser desarrollar relaciones más

colegiadas, basadas en un compromiso común de mejora en las escuelas, y los principios de equidad y justicia social.

Siempre que los directores y directoras realmente sientan que llevan el control de las prioridades que surgen de ese proceso, Ainscow (2009b) considera que podemos tener una visión optimista hacia el cambio de la escuela. En las conversaciones con los directores escolares, existen algunos que no creen que el principio de colaboración pueda ser un factor clave para el cambio de la escuela, porque muchos consideran que la necesidad de maximizar el rendimiento de sus propias escuelas (medido por resultados de la prueba de rendimiento escolar) en el corto plazo milita contra el desarrollo sostenido de las relaciones de colaboración, es decir, la preocupación de estos directores no es más que el que promover la colaboración para responder a la diversidad pueda afectar a los niveles académicos: idea que nos muestra de nuevo la preocupación por los niveles académicos en el Sistema Educativo Inglés.

Parece, por tanto, que las perspectivas y capacidades de los directores y directoras y demás personal de la escuela son fundamentales para la comprensión de lo que debe suceder para que el poder potencial de la colaboración pueda ser movilizado. Sus visiones de sus escuelas y de la educación, sus creencias acerca de cómo se puede fomentar el aprendizaje de todos sus estudiantes, y su compromiso con el poder del aprendizaje interdependiente, parece que es una influencia clave para el cambio hacia una escuela “más de todos”. Todo esto significa, por supuesto, que la reaplicación de estos procesos de colaboración en las escuelas, será difícil, sobre todo, si los responsables no están dispuestos o no pueden hacer cambios fundamentales en las creencias establecidas y las pautas de trabajo.

En Inglaterra, el énfasis en el liderazgo como factor de cambio basado en la idea de que la combinación de sólidas políticas nacionales y una gestión escolar fuerte es la manera más segura de avanzar en relación con la excelencia y la equidad, tiene implicaciones muy importantes para las funciones de las Autoridades Locales. Esto significa que tienen que ajustar sus prioridades y formas de trabajo en respuesta al desarrollo de acuerdos de colaboración que son dirigidas desde dentro de las escuelas (Ainscow, 2009b). Es cierto, que estas fuertes relaciones entre los directores escolares y las Autoridades Locales pueden llevar a fuertes conflictos que deriven en un empeoramiento de la educación en contraposición a la mejora educativa.

A pesar de estas dificultades, de acuerdo con el autor, no podemos concebir una forma de colaboración que no actúe como elemento central para desarrollar sistemas educativos más inclusivos, sin alguna forma de coordinación con las autoridades locales, en nuestro caso, con las delegaciones de educación o la Consejería. Por lo tanto, en Inglaterra y también en nuestro país, cada parte tiene unas funciones diferentes que si cohesionan pueden dar lugar a la mejora de la atención del alumnado de nuestras escuelas.

Las autoridades locales, en el caso de Inglaterra, y las delegaciones, en nuestro caso, pueden apoyar y desafiar a las escuelas en relación con los objetivos convenidos en las actividades de colaboración, mientras que los directores comparten la responsabilidad de la gestión global de los esfuerzos de mejora dentro de sus escuelas.

Esta distinción agudiza la comprensión de la clase de funciones que el personal de las autoridades locales, en nuestro caso, de las delegaciones, deben tomar en los procesos de colaboración para promover la inclusión escolar:

- No gestionar y liderar el cambio, sino más bien trabajar en colaboración con las personas del equipo directivo en las escuelas para fortalecer las formas de colaboración de trabajo.
- Pueden asegurar que los desafíos específicos que se derivan de su conocimiento a través de la autoridad se tratan, y también contribuyen a la claridad de propósitos y de los arreglos prácticos, además de jugar un papel importante en el seguimiento y la evaluación de progreso.
- Debe actuar como la conciencia del sistema para asegurar que cada niño y joven está siendo tratado con justicia. En el contexto de Inglés, ésta es una función esencial de las AL en lo que respecta al compromiso de las políticas del gobierno del Every Child Matters (es un programa del Department children, schools and families que se dedica a promover los cambios para mejorar los resultados de todos los niños/as y los jóvenes.)
- Pueden ayudar a negociar la distribución de los recursos y conocimientos. Los cambios en la actitud y la práctica que esto implicará un reto para el pensamiento actual de muchos empleados experimentados de las Autoridades Locales. En consecuencia, ellos también necesitan oportunidades de desarrollo profesional que les ayuden a replantearse su forma de trabajar y apoyar a las escuelas.

Al considerar el liderazgo como agente clave para la colaboración entre escuelas, también existe la necesidad de llegar a tener en cuenta a todos los interesados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños/as y jóvenes. En particular, es importante garantizar que los padres/tutores, los políticos, los gobernadores y los organismos o asociaciones de la comunidad local y las organizaciones sean conscientes y tengan confianza en este nuevo enfoque para mejorar la escuela para que así se pueda dar la colaboración auténtica.

Esta investigación aportada por Ainscow (2009b) proporciona una fuerte evidencia de que la colaboración dentro de las escuelas puede fortalecer la capacidad de mejora para la atención de la diversidad de alumnado. También ilustra cómo la

interdependencia entre las escuelas tiene un enorme potencial para promover la mejora de todo el sistema, sobre todo en contextos difíciles. La evidencia es que la colaboración entre diferentes escuelas puede ayudar a reducir la polarización del sistema educativo, en beneficio sobre todo de los estudiantes que están en los bordes del sistema y tienen resultados relativamente bajos. Para ello, es importante la transferencia de conocimientos existentes y la generación de nuevos conocimientos específicos del contexto. Esto puede fortalecerse aún más cuando las escuelas colaboran con una amplia gama de organismos de fuera de las escuelas.

Esta corriente de liderazgo colaborativo viene de años posteriores. Por ejemplo Ainscow, Fox y O’Kane (2003) realizan una revisión bibliográfica con el apoyo de un grupo de directores que trabajaban en escuelas de educación especial donde el éxito era una característica visible. En ella, se centran en los retos y dilemas a los que se enfrentan los líderes en las escuelas de Educación Especial durante un período de cambio considerable. Más concretamente, focalizan la revisión en torno a esta cuestión: ¿Qué formas de ejercer el liderazgo puede permitir que las escuelas de educación especial puedan proporcionar una alta calidad en las circunstancias actuales, mientras que al mismo tiempo se desarrollan nuevas funciones en relación con la aplicación del nuevo programa nacional propuesto en la reforma? Esta investigación, puede suponer el comienzo del estudio de la importancia de los líderes en escuelas inclusivas, comenzando por escuelas de Educación Especial que llevan a cabo un trabajo con niños y niñas diferentes visiblemente, para continuar con el estudio de la dirección escolar en escuelas de Educación Primaria ordinarias e inclusivas. De esta forma, este informe presenta resúmenes de textos y enlaces de interés a literatura sobre la dirección en general y esbozando algunas líneas futuras de trabajo en este campo de la dirección escolar como factor clave para la escuela inclusiva.

Asimismo, este estudio nos proporciona un análisis sistemático y crítico de lo que se conoce acerca de liderazgo y gestión en las escuelas de Educación Especial en Inglaterra como punto de partida para entender el liderazgo inclusivo en las escuelas ordinarias, algunas ideas sobre temas y cuestiones útiles para un liderazgo efectivo en escuelas de educación especial que pueden ayudar a los profesionales y por último algunas líneas de trabajo para futuras investigaciones en el campo de la dirección escolar inclusiva.

De esta forma, vamos a exponer las ideas más importantes para nuestro estudio, de esta investigación realizada por Ainscow, Fox y O’ Kane (2003).

Para comenzar hemos de destacar que es difícil hablar de la dirección escolar en escuelas de Educación Especial en Inglaterra. Estos autores se apoyan en las palabras de Tolimson et Al (1999), Rayner and Ribbins (1999) y en Powers et al (2001), para concluir que las cuestiones de liderazgo en las escuelas de educación especial no han sido

muy desarrolladas en la literatura por distintas causas que están relacionadas con algunos factores que podemos ver en la práctica de estas escuelas, como son:

- Los factores físicos, tales como el tamaño y la posición de las escuelas fuera de la comunidad social de los niños y niñas.
- Cambios en las características de la población de los alumnos/as que asisten.
- El impacto de la LEA en el liderazgo de las escuelas de educación especial.
- Las alianzas con los servicios sociales y de salud.
- El desarrollo curricular en relación con las escuelas ordinarias.
- El énfasis en las relaciones estrechas entre niños y adultos.
- Los sistemas de planificación que se centran en las necesidades individuales percibidas de los alumnos/as.
- El trabajo en equipo de los profesores y el personal de apoyo.
- La participación de personal de apoyo externo de los diferentes servicios.
- Los vínculos estrechos con los padres y las familias.

Estos factores hacen que cada escuela sea diferente y, por tanto, el liderazgo debe ser diferente, lo que supone un camino arduo para el estudio de una dirección escolar de calidad para responder a las necesidades de la escuela.

De este modo, apoyando esta idea, en el análisis de toda la documentación sobre la práctica de liderazgo, los autores de este estudio realzan la importancia del contexto. El liderazgo adopta diferentes formas en distintos lugares. Por tanto, estos autores han tratado de evitar el peligro que supone la generalización de las conclusiones. Más bien, han tratado cada fuente individual, intentando poner algo en claro del contexto del cual emergen. Así, estos autores intentan realizar un proceso de comparaciones y contrastes, de manera que nos ayude a todos los profesionales a reflexionar sobre el pensamiento y la práctica en cada una de las escuelas. Considerando estas ideas, el estudio nos presenta una serie de cuestiones guía que representan los retos importantes a los que actualmente se enfrentan los líderes de las escuelas de Educación Especial en Inglaterra:

- Influyen en los valores, creencias y normas dentro de una escuela
- Las prácticas deben responder positivamente a la diversidad de los alumnos/as a través de la colaboración.
- Conducir al desarrollo de alianzas amplias con los centros ordinarios.
- Propiciar la creación de vínculos con las comunidades locales.

- Llevar a una mejora sostenible de la escuela
- Crear las condiciones en las que los funcionarios respondan positivamente a los cambios.

Para responder a estos retos, los autores realizan un listado de aquellas investigaciones que pueden ayudarnos a entender el liderazgo o la dirección escolar de las escuelas de educación especial. De esta forma, nosotros hemos realizado una búsqueda de los documentos aportados por estos autores que nos han parecido que podían aclarar mejor y que son fundamentales para entender la dirección de las escuelas de Educación Especial en Inglaterra.

Powers, Rayner and Gunter (2001) sostienen que hay una brecha importante en el desarrollo profesional de los papeles del liderazgo en la educación especial en Inglaterra. Estos autores, realizan un estudio en el cual se perciben las de necesidades de los directores y el personal implicado en labores directivas. Los resultados que obtienen revelan una preocupación significativa por aspectos relacionados con la organización del centro, el apoyo a la escuela y la LEA (cursos y educación superior). Por otro lado, también se percibe la falta de formación financiada por el Gobierno para cuestiones relacionadas con las necesidades que se dan en los papeles de liderazgo en la educación especial. Como dato más importante, cabe resaltar que esta investigación llega a la conclusión de que el gobierno inglés apuesta por una gestión efectiva basada en la visión del líder de la escuela como visionario y los demás como participantes en la educación, mientras que este tipo de liderazgo es incongruente en las escuelas de educación especial ya que en estas se intentan gestionar a partir de las necesidades de los alumnos.

Estos mismos autores en 2002, Rayner, Gunter and Powers (2002), realizan un artículo en el cual se muestra la preocupación de los profesionales de las escuelas de educación especial en cuanto al liderazgo y la gestión de las escuelas de Educación Especial. Este artículo presenta los resultados de una encuesta en los que se muestran distintas experiencias y necesidades percibidas por los maestros/as en cuanto al desarrollo profesional de los líderes en las escuelas de Educación Especial y en las escuelas ordinarias. De esta forma, se argumenta que los profesionales que ejercen la dirección de los centros no perciben la necesidad de seguir formándose para dar respuesta a las nuevas necesidades, teniendo en cuenta que el desarrollo profesional viene dado por la realización de estudios superiores que promueven el compromiso de los profesionales con el aprendizaje propio. Asimismo, se pretende que los directores y líderes de las escuelas descubran que la respuesta a las necesidades de todos los alumnos/as están en la persecución de competencias y capacidades generales para todo el alumnado, apoyándose en la de toda la comunidad educativa. Este estudio concluye que no debemos preguntarnos como debe ser un líder en una escuela inclusiva sino, qué formación debe tener para atender a las necesidades de todo el alumnado.

Por último, de los estudios recomendados por Ainscow, Fox y O'kane (2003), cabe destacar la investigación realizada por Rayner y Ribbins (1999). Éstas presentan un estudio en el cual los propios directores escolares narran sus experiencias como líderes escolares en escuelas de Educación Especial. Todas estas experiencias llevan a los autores a la conclusión de que dirigir escuelas de educación especial en un período de cambios continuos supone un camino arduo, sin embargo, el liderazgo es un importante factor para el cambio de conceptualización de la escuela de Educación Especial y del trabajo que se realiza en ella.

Volviendo a la investigación realizada por Ainscow et al (2003), es importante resaltar las conclusiones de estos autores después de realizar esta revisión bibliográfica. Así, estos consideran que se desprende de la revisión el concepto de inclusión escolar como reto clave para los líderes de la educación especial. Es importante señalar que una preocupación similar permea gran parte de la literatura más general sobre el liderazgo educativo. Teniendo en cuenta la escasez de la literatura más especializada, sería razonable que los profesionales puedan hacer uso de algunas fuentes más amplias, en particular las que apuntan a las ideas relacionadas con el concepto de que el liderazgo puede fomentar las respuestas a las diferencias de los alumnos/as. Así, Ainscow et al (2003) nos ofrecen algunos datos apoyados en distintos estudios. Por ejemplo, Leithwood et al (1999) sugieren que en el futuro de todas las escuelas que necesitan para prosperar en la incertidumbre, tienen una mayor capacidad para resolver problemas colectivos y ser capaz de responder a una gama más amplia de los alumnos/as. Con esto en mente, Fullan (2001) describe cinco componentes que se refuerzan mutuamente, necesarios para un liderazgo efectivo en tiempos de cambio: propósito moral, comprensión del proceso de cambio, la construcción de relaciones, crear y compartir conocimientos y la coherencia de decisiones.

Por otro lado, Lambert et al (1995) abogan por lo que ven como un punto de vista constructivista de liderazgo. Este es definido como "los procesos de reciprocidad que permiten a los participantes en una comunidad educativa construir significados comunes que conducen hacia un objetivo común sobre la escuela". Ellos usan esta perspectiva para argumentar que el liderazgo implica un proceso interactivo celebrado por los estudiantes y los profesores. En consecuencia, y como más adelante veremos, comienza a haber una necesidad de un liderazgo compartido, con el director visto como un líder de líderes. Las estructuras jerárquicas tienen que ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad que se caracteriza por los valores acordados y espera, por ejemplo, que muchos de las funciones de control asociadas con el liderazgo de la escuela se hacen menos importantes o incluso contraproducentes.

Gran parte de la literatura sobre el papel de liderazgo en relación a la escuela hace especial énfasis en las relaciones sociales entre los individuos (Hopkins, Ainscow y

West, 1994). Johnson y Johnson (1989), dos figuras claves en el campo de la psicología social, argumentan que los líderes pueden estructurar las relaciones del personal, que trabaja de una de estas tres maneras: competitiva, individualista o de forma cooperativa.

Dentro de una estructura competitiva, los maestros/as trabajan unos contra otros para lograr una meta que sólo unos pocos pueden alcanzar, una estructura individualista, se da cuando los profesores trabajan solos para alcanzar las metas que no están relacionadas con los objetivos de sus colegas, una estructura cooperativa existe cuando los maestros coordinan sus esfuerzos para lograr objetivos comunes. Así, estos autores citados por Ainscow et al (2003), argumentan que para maximizar la productividad de las escuelas, los directores de escuela tienen que:

- Desafiar el estado de la escuela tradicional y los enfoques individualistas de enseñanza.
- Inspirar una visión común clara de lo que la escuela debe y podría ser y promover la autonomía personal mediante el trabajo cooperativo en equipo.
- Asumiendo los riesgos mediante procedimientos de cooperación.
- Promover una actitud de lucha en todo el personal implicado en la escuela para mejorar sus competencias.

Así, estos autores consideran que el trabajo en equipo es vital para que las escuelas de educación especial puedan tener la flexibilidad necesaria para responder con flexibilidad a las nuevas oportunidades que son evidentes y, también, a las incertidumbres a las que se enfrentan. Los beneficios a largo plazo de la puesta en marcha del trabajo colaborativo se hicieron evidentes en una escuela de educación especial en particular para los alumnos/as con discapacidades físicas y dificultades de aprendizaje moderadas (Fox, 2001). Allí, la directora se coordinaba con los profesionales de la salud y la educación, para compartir sus prácticas y para trabajar en una nueva forma de colaboración dentro de una cultura multidisciplinaria. Una de las características clave en este proceso fue la forma en que ella modeló su visión para el personal. Personal desarrollaba una mayor flexibilidad en los métodos de trabajo que les permitió hacer frente a los cambios más allá de su control, tales como la escasez de personal y de la reestructuración organizativa. De esta manera, su liderazgo puede ser descrito como de transformación. Southworth comenta que "El liderazgo transformacional implica considerables habilidades sociales en las actividades de promoción, las relaciones entre grupos, trabajo en equipo, sin dominación" (Southworth, 1999). Esta directora se ha comprometido a fondo en el cambio de sus concepciones y en la organización que llevaba. De esta manera, ella iba por delante, modelando el desarrollo de trabajo en colaboración con su personal.

Podría decirse que la fuente más relevante, según Ainscow et al (2003), en relación con el futuro de la educación especial, es proporcionada por un estudio estadounidense llevado a cabo por Riehl (2000), que desarrolla "un enfoque global de la administración de la escuela y la diversidad" centradas específicamente en la labor de los directores de escuela, del cual hablaremos más adelante.

La investigación de Spillane, Halverson y Diamond (2001) amplía estas cuestiones. Su trabajo examina la complejidad del liderazgo de la escuela y ofrece un marco más teórico. Su estudio de "Liderazgo distribuido", desafía la idea de que el liderazgo de la escuela no reside en ningún individuo. Señala que si bien las tareas pueden ser realizadas por una sola persona, el impacto de su acción sobre la organización refleja una variedad de tipo características socioculturales y muestra como "el contexto social es un componente integral, no solo contenedor para la actividad inteligente (Spillane, Halverson y Diamond, p 23). Su investigación pone de relieve la importancia de mirar más allá de los directores y otros oficiales desarrollando el papel de líderes escolares.

De acuerdo con los autores de este artículo, Ainscow, Fox y O'kane (2003), nosotros pensamos que es interesante que gran parte de la literatura más reciente sobre la educación inclusiva pone de relieve similares temas (por ejemplo, Ainscow, 1999, 2005; Ainscow y West, 2008; Booth y Ainscow, 2002; Corbett, 2001; Kugelmass, 2001). Reflexionando sobre este punto, estos autores apoyados en palabras de Ainscow (2002) consideran que las consecuencias para aquellos que han desarrollado su carrera en el campo de la educación especial, en particular en el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas ordinarias. Ellos llegan a la conclusión de que la educación especial tiene una tradición de bastante importancia para el desarrollo de estas prácticas. Recordando la educación de los "mejores contextos de educación especial", señalan que siempre parecen implicar una particular, forma de trabajar. En esencia, esto significa la creación de una forma de solucionar los problemas creando una cultura en la que los participantes aprendan a utilizar las experiencias unos de otros y los recursos para inventar mejores formas de superar los obstáculos para el aprendizaje.

En relación al liderazgo para las escuelas inclusivas, estos autores concluyen, apoyándose en lo anterior, que quienes están en posiciones de liderazgo en las escuelas, en este caso de educación especial, deberían tratar de desarrollar culturas de organización que fomenten la experimentación y la solución colectiva de problemas como respuesta al desafío de la diversidad de los alumnos/as. Tales culturas son necesarias para poder responder de manera eficaz a las poblaciones cada vez más desafiantes dentro de las escuelas de educación especial y también a las ordinarias. Esto puede suponer un gran paso por parte de las escuelas de educación especial para promover el movimiento de

prácticas inclusivas no solo en dichas escuelas sino también, y donde es más importante, en las escuelas ordinarias.

Este estudio pone de manifiesto que diversas escuelas de educación especial en Inglaterra ya están intentando trabajar de esta manera que hemos explicado. De esta forma, también es importante resaltar que en estos contextos ingleses, es particularmente alentador ver la forma en que algunos directores de escuelas de educación especial están tomando la delantera en la exploración de nuevas relaciones con los centros ordinarios. Eso se ha dado gracias a la implicación de algunos factores. Ha contribuido, por ejemplo, que las políticas gubernamentales recientes, como la Excelencia en la Ciudades, Zonas de Acción Educativa y la concesión de incentivos de liderazgo, estuvieran tratando de fomentar las asociaciones entre las escuelas ordinarias. Sin embargo, en muchos casos las escuelas de educación especial son excluidas de esta evolución, reforzando así la sensación de aislamiento. Esto también significa que las oportunidades para compartir conocimientos se pierden. En cuanto a algunas de las iniciativas que se comenzaron en este tiempo, es posible distinguir tres tipos principales de actividad. Estas son las siguientes:

1. El desarrollo de lo que podría describirse como enclaves de dentro de las escuelas ordinarias para que los alumnos/as de las escuelas de educación especial puedan tener experiencia en el currículum ordinario.
2. Estrategias para proporcionar apoyo directo individual a los alumnos que se consideran vulnerables a la exclusión o la remisión para su posible transferencia a la disposición especial.

Estas estrategias, según las palabras de los profesionales que han intervenido en este estudio, tienen muchos inconvenientes pero el más importante son las distintas actitudes que tienen los participantes en el proceso de la educación. De esta forma, es difícil cambiar las actitudes pero, como veremos en estudios posteriores, existen centros escolares ordinarios que tienen actitudes positivas ante la diversidad y que, por tanto, desarrollan un liderazgo y unas prácticas congruentes para llevar a cabo la inclusión escolar y responder a las necesidades de todo el alumnado.

Partiendo de esto último, cabe resaltar el trabajo de Ainscow (2008a), el cual considera que la cultura de la escuela afecta a cómo los maestros y maestras perciben su trabajo y, de hecho a la visión de sus estudiantes (Skidmore, 2004). Esto remarca la idea de que el desarrollo de enfoques más incluyentes no surge de un mecánico proceso en el que cualquier reestructuración de la organización o la introducción de un conjunto de estrategias generen mayor participación y más atención a la diversidad del alumnado. Más bien, sostiene el autor, el desarrollo de prácticas inclusivas requiere de procesos de

aprendizaje social dentro de los contextos de la organización apoyados por un liderazgo efectivo, como ya decíamos anteriormente.

De este modo, este autor lanza una pregunta que nos sirve para arrancar el tema de la importancia de la dirección escolar en el desarrollo de prácticas inclusivas. Éste se plantea, ¿cuáles son entonces las condiciones que requiere una organización que pueda ayudar a fomentar el aprendizaje social? En otras palabras, ¿cómo pueden las escuelas llegar a ser más inclusivas? Multitud de autores han intentado responder a estas cuestiones, centrándose sobre todo en las características que tienen que tener las escuelas para estimular y apoyar los procesos de reflexión de las prácticas de éstas mismas. De esta forma Skrtic (1991) cit. por Ainscow (2008) sostiene que las escuelas con lo que él llama “adhorocratic” configuraciones, son más propensas a responder a la diversidad del alumnado de manera positiva y creativa. Estas escuelas hacen hincapié en la puesta en común de la experiencia profesional en diferentes procesos de colaboración. Los estudiantes que no pueden fácilmente ser educados dentro de las rutinas establecidas de la escuela no son vistos como “con problemas”, sino como un reto para los maestros/as a volver a examinar sus prácticas con el fin de hacerlas más receptivas y flexibles.

Por otro lado, Ainscow (1999) señala que las condiciones para una organización que atienda a la diversidad deben encerrar un liderazgo distribuido, altos niveles de personal y de participación de los estudiantes, la articulación y la planificación y un compromiso con la investigación; es decir, todo aquello que dé lugar a la colaboración y a la resolución de problemas entre el personal y que, por lo tanto, lleve hacia un enfoque más integrador de la diversidad. Los estudios recientes sobre multiculturalidad también destacan la mejora de la atención a la diversidad con el fomento de la creación de la innovación centrándose en las de necesidades de cada niño y dando a los maestros la libertad necesaria para llevar a cabo sus propias iniciativas (Ainscow, 2008).

Ainscow (2008a) nos ofrece las conclusiones de unos estudios, realizados por Dyson, Howes and Roberts (2002) y Dyson et Al (2004), que hacen referencia al análisis de la literatura internacional que examina la eficacia de las acciones de la escuela en la promoción de la inclusión. Estos estudios llegan a la conclusión de que existe una limitada pero significativa relación entre la acción de la escuela y la participación de todos los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de sus escuelas. En resumen, se sugiere que (Ainscow, 2008, p. 5):

- Algunas escuelas se caracterizan por tener una cultura inclusiva. Dentro de estas escuelas, se forja un grado de consenso entre los maestros y maestras alrededor de los valores de respeto a la diferencia y del compromiso de ofrecer a todos los alumnos y alumnas las mismas oportunidades de aprendizaje. Este consenso, normalmente, no es total ni puede eliminar todas las tensiones de la práctica. Por otra parte, es probable que el alto nivel de colaboración entre el personal, la

solución de problemas de forma conjunta y el tener unos valores similares, puede hacer ampliar los compromisos en los alumnos, en los padres y en otros participantes de la comunidad educativa.

- La medida en que tales culturas inclusivas lleva a mejorar la participación en los alumnos. Las culturas que se definen como participativas se basan en el respeto por la diversidad de los profesores ya que ésta puede ser en sí entendida como una forma de promover la participación de los niños dentro de la comunidad escolar. Por otra parte, estas escuelas se caracterizan por ser susceptibles a favorecer formas de organización que atiendan a la diversidad de alumnado y prácticas (como enfoques constructivistas de enseñanza y aprendizaje) participativas.
- También son escuelas con culturas inclusivas las que se caracterizan por la presencia de líderes que están comprometidos con los valores inclusivos y con un estilo de liderazgo que anima a una serie de personas a participar en estas funciones de liderazgo. Estas escuelas tienden a tener buenos vínculos con los padres y con sus comunidades. Este punto es el que nos va ayudar a defender la idea de que la dirección escolar es fundamental para desarrollar practicas inclusivas en las escuelas inglesas y en las escuelas de todos los países del mundo.
- Las políticas locales y nacionales pueden actuar para apoyar o socavar la puesta en práctica de valores inclusivos.

En base a estas conclusiones, los autores, sugieren que los intentos por desarrollar escuelas inclusivas deben centrarse en el desarrollo de culturas inclusivas y, en particular, a la construcción de algunos grados de consenso en torno a los valores inclusivos dentro de las comunidades escolares. Esto les lleva a sostener que los líderes escolares deben ser seleccionados y entrenados a la luz de su compromiso con los valores inclusivos y de su capacidad para promover la participación.

Al resumir la base de los conocimientos actuales sobre el liderazgo educativo, Leithwood y Riehl (2005) concluyen que en los diversos ambientes, formas particulares de liderazgo puede ser eficaz en la promoción de la escuela la calidad, la equidad y la justicia social a través de formas más poderosas de la enseñanza y el aprendizaje, creando fuertes las comunidades de estudiantes, profesores y padres, y fomentar las culturas educativas entre las familias. En sus deliberaciones sobre el liderazgo educativo y la diversidad, Gunter (2006) presenta un marco teórico, mirando a las conceptualizaciones de la diversidad, para la orientación de los valores que las rigen y el ejercicio de la agencia que influye en la práctica. Ella sugiere que hay un creciente interés sobre la forma de conceptualizar de los seres humanos y su potencial en torno a las capacidades de liderazgo dentro de la práctica educativa, a fin de evaluar la forma en que conectamos

el aprendizaje y las oportunidades de vida de los estudiantes individuales con fines sociales más amplio en el tratamiento de las necesidades de una población diversa (Ainscow, 2008a).

Centrándose más en el liderazgo como factor favorecedor de prácticas inclusivas, Ainscow (2008a), realiza un estudio de la importancia de los líderes eficaces, como factor clave de las organizaciones educativas, para la creación de culturas inclusivas en las escuelas.

De esta forma, el autor, se apoya en una serie de estudios realizados por distintos autores para defender la cultura como factor fundamental en la creación de una escuela inclusiva. Así, éste nos aporta las siguientes asunciones:

Schein (2004) sugiere que las culturas son los supuestos básicos más profundos y las creencias compartidas por los miembros de una organización, de funcionamiento inconscientemente, para definir cómo se ven a sí mismos y cómo ven sus contextos de trabajo. La medida en que estos valores incluyen la aceptación y el reconocimiento de la diferencia, y el compromiso con una oferta educativa que dé oportunidades a todos los estudiantes, junto con la medida en que se comparten en el personal de la escuela, dan lugar a la medida que se le da a los estudiantes para participar en la escuela (Kugelmass 2001).

Hargreaves (1995) sostiene que las culturas se pueden ver como una realidad definida en función de que permitan a los dentro de una institución dar sentido a sí mismos, a sus acciones, y a su entorno. Una corriente sugiere que la cultura es definida, en muchos casos, como solución a los problemas que se han dado en el pasado.

De este modo, Ainscow (2008) apoyado en Fullan (1991), considera que el cambio de las reglas y normas establecidas dentro de una escuela es difícil de lograr, especialmente en un contexto donde existen competencias y donde los profesionales tienden a trabajar solos en el tratamiento de los problemas que surgen. Por otra parte, este autor piensa que la presencia de niños que no responden a “los prototipos adecuados” para el menú actual de la de la escuela, puede proporcionar el estímulo para explorar una cultura de mayor colaboración en el que los profesores se apoyan unos a otros en la experimentación con las respuestas de enseñanza. De esta manera, se pueden dar actividades que pretendan resolver los problemas que se van dando formando así una nueva cultura más orientada a fomentar estrategias inclusivas de trabajo.

La consecuencia de todo esto, expone el autor, es que la inclusión escolar es una cuestión cada vez más vigente y, por lo tanto, en la cual hay que pensar y hablar cada vez más, de forma que las prácticas se amolden y se hagan intentos por desarrollar una cultura con miras a atender el derecho a la educación de todo el alumnado. Todo lo anteriormente

descrito por este autor nos lleva a pensar que la cultura no puede separarse del contexto en el cual se desarrolla (Dyson, 2006).

Esta conceptualización significa que la inclusión no puede separarse de los contextos en que se desarrolla, ni el social, las relaciones que puedan mantener o limitar ese desarrollo (Dyson 2006).

Por otro lado, Ainscow (2008) nos aporta que Nias (1989) describe una cultura de colaboración, fruto del desarrollo de los productos y causas sociales y de las creencias morales. Hopkins et al (1994) que en las organizaciones que luchan por el cambio, la cultura escolar está en constante evolución. Esta evolución se lleva a cabo mediante la interacción de los miembros de una escuela con los demás y, a través de sus reflexiones sobre la vida y el mundo alrededor de ellos (Coleman y Earley, 2005).

En líneas similares, comenta el autor, otros investigadores sostienen que, a fin de lograr el cambio cultural que la inclusión demanda, es esencial tener en cuenta los valores subyacentes a los cambios previstos (Corbett 2001; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth, y Dyson 2006; Carrington, 1999; Kugelmass 2001). Así, el cambio cultural se dirige hacia una "visión transformadora de la inclusión, en el que la diversidad es vista como una contribución positiva a la creación de centros educativos de respuesta " (Ainscow, Booth, y Dyson 2006, p. 15). Esto implica el desarrollo de la capacidad de los de dentro de las escuelas de revelar y cuestionar puntos de vistas profundamente arraigados del déficit de la «diferencia», que definen ciertos tipos de estudiantes como "algo que falta" (Trento, Artiles, y Englert, 1998). Los escritores que están involucrados en la facilitación y la evaluación de dichos procesos en las escuelas, en varias ocasiones han identificado el papel del liderazgo como crítico para el sostenimiento de tales cambios (Ainscow, 1999; Leo y Barton, 2006; Kugelmass y Ainscow, 2003; Lipsky y Gartner, 1998; Zollers, Ramanathan, y Yu, 1999).

Todas estas asunciones sobre la cultura que nos ofrece Ainscow (2008a), nos llevan a este último punto, considerar que el liderazgo y la dirección escolar por tanto, son aspectos básicos para producir cambios en las culturas de los centros y, de este modo, los cambios hacia una cultura donde la inclusión del alumnado sea prioritaria.

Este mismo autor indica que la investigación en el ámbito de la inclusión sugiere que las creencias de los profesores, las actitudes y acciones son las que crean los contextos en los que los niños y jóvenes deben aprender. Siendo este el caso, la tarea debe ser el desarrollo de sistemas de educación en el que los profesores se sientan apoyados, así como cuestionada en relación con su responsabilidad de seguir explorando formas más efectivas de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Así, nosotros apoyamos la idea de este autor considerando junto a él que estos aspectos tienen importantes

implicaciones para la organización escolar y el liderazgo y para la política educativa en general.

De esta manera, nos preguntamos, apoyándonos en Ainscow (2008) qué acciones son necesarias para mover el pensamiento y la práctica hacia el cambio, o como expone Ainscow (2005a) “cuáles son las palanca para el cambio”.

Para responder a estas cuestiones, Ainscow (2008) nos aporta una serie de estudios que demuestran la importancia del liderazgo y la dirección escolar para desarrollar la inclusión escolar y atender a la diversidad de todo el alumnado que está presente en las escuelas. A continuación, exponemos los diferentes estudios que este autor nos ofrece.

Senge (1989) ve "palancas" como las acciones que se pueden tomar a fin de cambiar el comportamiento de una organización y los individuos dentro de ella. Él va a argumentar que aquellos que desean promover el cambio dentro de una organización deben ser inteligentes para determinar cuando la palanca se encuentra. Demasiado a menudo, él sugiere, los enfoques que se entienden como apalancamiento se utilizan para producir cambios a gran escala en las organizaciones, es decir, tienden a cambiar la forma de las cosas que se ven, pero no la forma de trabajo. Mientras que tales iniciativas pueden hacer una contribución, no suelen conducir a cambios significativos en el pensamiento y la práctica (Fullan 1991). Apoyado en esto, Ainscow (2008a) establece que el objetivo, por tanto, debe ser identificar lo que puede llegar a ser más sutil, menos evidente y, sin embargo, un mayor apalancamiento centrado en hacer esfuerzos para lograr un cambio en las escuelas. Parece, según el autor que, entonces, el principio de la inclusión es probable que requiera el desafío de la reflexión de los dentro de una organización en particular e, inevitablemente, esto plantea preguntas sobre las formas de liderazgo. Una revisión de los la literatura llegó a la conclusión de que la cuestión de la inclusión es cada vez más como un reto clave para los líderes educativos (West, Ainscow, y Nottman 2003). Por ejemplo, Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) sugieren que, con la continua diversidad, las escuelas necesitan prosperar en la incertidumbre, deben tener una mayor capacidad para la solución de problemas colectivos, y ser capaz de responder a una gama más amplia de los alumnos. Por otra parte, Sergiovanni (1992) da su punto de vista también al reto de la diversidad del alumnado y sostiene que los enfoques actuales de dirección de la escuela puede ser en el camino de las esfuerzos de mejora. Una preocupación particular relieve en la literatura reciente es también para entender cómo el liderazgo y se vinculan el comportamiento de los estudiantes. Ainscow y Fox (2005) afirman que las formas de liderazgo que pueden facilitar la mejora en el comportamiento de los estudiantes son particularmente importantes en la promoción de la inclusión educativa.

Lambert y sus colegas (2002) abogan por el liderazgo constructivista como una estrategia para responder a la diversidad del estudiante. Se trata de procesos de reciprocidad que permiten a los participantes, en una comunidad educativa, la construcción de significados que conducen hacia un propósito común acerca de la escolarización. Ellos usan esta perspectiva para argumentar que el liderazgo implica un proceso interactivo celebrado por los estudiantes y profesores. En consecuencia, hay una necesidad de un liderazgo compartido, con el director visto como un líder de líderes. Las estructuras jerárquicas tienen que ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad que se caracteriza por los valores acordados y esperanzas, de tal manera que muchas de las funciones de control asociadas con el liderazgo de la escuela se vuelven menos importantes o incluso contraproducentes.

Gran parte de la literatura sobre el papel de liderazgo en relación con la mejora de la escuela hace hincapié en la importancia de las relaciones sociales (Hopkins, 2001). Johnson y Johnson (1989), dos figuras clave en el campo de la psicología social, sostienen que los líderes pueden estructurar las relaciones de personal que trabaja en una de tres maneras: competitiva, individualista, o cooperativa. Dentro de una estructura competitiva, los maestros/as trabajan estando en contra unos de otros, para lograr un objetivo que sólo unos pocos pueden alcanzar, una estructura individualista existe cuando los maestros trabajan sólo para alcanzar las metas que no están relacionadas con los objetivos de sus colegas y, una estructura de cooperación existe cuando los profesores coordinan sus esfuerzos para lograr objetivos comunes. Ellos van a argumentar que para obtener la productividad de una escuela, los directores tienen que desafiar el status quo de la competencia tradicional y los enfoques individualistas de la enseñanza, e inspirar una visión común clara de lo que la escuela debe y puede ser; habilitar al personal a través del trabajo cooperativo de equipo, liderado por ejemplo, utilizando los procedimientos de cooperación y alentar a los miembros del personal de subsistir y seguir luchando para mejorar sus conocimientos. Dentro de todo esto, los autores ponen especial énfasis en la formación de equipos cooperativos.

Leithwood y Riehl (2003) se refieren a dos enfoques de la dirección de la escuela, uno con una orientación al estudiante el logro y el otro con un enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades de los individuos. Sostienen además que los líderes de diversas escuelas necesitan utilizar ambos métodos para llevar a cabo su función con eficacia. Gross, Shaw y Shapiro (2003) apoyan la idea de que los líderes escolares tienen la necesidad de lograr un continuo equilibrio entre la preocupación por las personas y la rendición de cuentas (Hargreaves 2004 para la discusión de los profesores de respuesta al cambio educativo). Johnston y Hayes (2007), entre otros, sostienen que el aprendizaje del estudiante está relacionado con el aprendizaje profesional, y que los estudiantes pueden tener más éxito en la escuela si sus profesores participan activamente en el

aprendizaje de cómo enseñar en el contexto de la escuela. Como resultado de su investigación en las escuelas más desfavorecidas, estos autores afirman que el aprendizaje profesional requiere de una pedagogía que rompe los "modos predeterminados de la escolaridad". En consecuencia, como lo indican, los profesionales en las escuelas, la necesidad de "aprender cosas nuevas", no sólo a "hacer cosas nuevas", la conceptualización de aprendizaje profesional como la práctica pedagógica de los líderes educativos.

Las derivaciones teóricas y empíricas más útiles, sin embargo, son proporcionados por Riehl (2000), que, tras una extensa revisión de la literatura, desarrolla "un enfoque integral de administración de la escuela y la diversidad". Ella llega a la conclusión de que los líderes escolares necesitan para atender a tres tipos de tareas: el fomento de nuevos significados acerca de la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas, y creación de conexiones entre las escuelas y comunidades. Va a considerar cómo estas tareas pueden ser logradas, explorando cómo el concepto de la práctica, de la práctica discursiva en particular, puede contribuir a una mejor comprensión de la labor de los directores en la escuela. Este análisis lleva a la autora a ofrecer una visión positiva de la posibilidad de que los directores de escuela participen de la evolución transformadora de la escuela hacia las bases inclusivas.

Todos estos estudios propuestos por Ainscow (2008a) certifican el valor de la dirección escolar como factor de cambio hacia una escuela inclusiva y ponen hincapié en formas de liderazgo basadas en el liderazgo compartido y en la creación de redes de colaboración. Estamos de acuerdo con estos autores en que hay que concebir al director del centro escolar como líder de líderes porque de esta forma estamos entendiendo que la escuela es dirigida por todos e impulsada por uno. De estos estudios, podemos concluir que la función principal del director escolar es la de dinamizar e impulsar una serie de valores que puedan llegar a reflejarse en las prácticas que se den en la escuela, prácticas que serán inclusivas si los líderes creen en el respeto a la diferencia como valor principal. Dada la importancia del último estudio presentado por este autor, Riehl (2000) más adelante analizaremos detenidamente los datos que éste nos aporta.

Ainscow (2008a) nos habla, también, de la importancia de las redes de colaboración entre escuelas promovidas por un liderazgo compartido como consecuencia de todo lo que hemos expuesto anteriormente.

De esta forma, él argumenta la importancia de las formas de liderazgo que fomenten procesos de aprendizaje social en contextos particulares. Estos procesos pueden, sostiene, ser estimulados por la investigación que fomente una mayor capacidad para responder a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, el autor comenta que el logro de una cultura más profunda y el impacto más sostenible de ésta misma en las escuelas es, sin embargo, mucho más difícil. Esto requiere a más largo plazo, las estrategias de persistencia para la creación de capacidad a nivel de escuela (Harris y Chrispeels 2006). También requiere de un pensamiento nuevo y, de hecho, nuevas relaciones a nivel del sistema. En otras palabras, los esfuerzos para fomentar el desarrollo de la escuela inclusiva es más probable que sean eficaces cuando forman parte de una estrategia más amplia (Ainscow, 2005).

Esto ha llevado a un creciente énfasis en la idea de compartir conocimientos y recursos entre las escuelas, y a vincular el desarrollo de la educación con el desarrollo de la comunidad en general. Este enfoque es coherente con lo que Stoker (2003) denomina "gestión del valor público", con su énfasis en la gobernanza de la red. Stoker sostiene que los orígenes de este enfoque se remontan a las críticas al énfasis actual en muchos países sobre las estrategias extraídas de la experiencia del sector privado. Él va a sugerir que la formulación de lo que constituye un valor público solo puede lograrse a través de la deliberación participación de los actores clave y las acciones que dependen de la mezcla de una manera reflexiva una gama de opciones de intervención. En consecuencia, las redes de deliberación y la entrega son vistas como estrategias fundamentales. En los servicios de educación, se refiere a lo que implica la negociación de las cosas nuevas, las relaciones de dependencia entre las escuelas, las administraciones y las comunidades (Hargreaves, 2003 y Ainscow, 2008).

Asimismo, Ainscow (2008a) hace referencia a un estudio realizado por Fullan (2006) el cual es de gran interés para nuestro estudio sobre la dirección escolar como factor clave para responder a la diversidad en Inglaterra ya que propaga un nuevo tipo de liderazgo que va más allá de los éxitos de incrementar el aprovechamiento académico y avanzar hacia las principales organizaciones de la sostenibilidad. Con esto en mente, aboga por un "sistema de pensadores en la acción", en la que los líderes deben ampliar su ámbito de compromiso de interactuar con otras escuelas, a fin de desarrollar lo que llama la creación de la capacidad lateral hacia el desarrollo sostenible. En medio de muchos esfuerzos van en esta dirección, Ainscow y Fox (2005), los cuales proporcionan una visión de la creación de la capacidad lateral en el nivel de los directores y las escuelas, mediante el desarrollo de una la comprensión reflexiva de la naturaleza de las prácticas de liderazgo y el movimiento hacia las futuras, utilizando los principios de la acción del aprendizaje. Hay algunas pruebas en Inglaterra, ya expuestas en el apartado anterior sobre prácticas inclusivas en Inglaterra, que muestran la eficacia de la colaboración entre escuelas puede fortalecer la capacidad de las distintas organizaciones para responder a la diversidad del alumnado (Ainscow y Howes, 2007; y Howes y Ainscow, 2006).

Este trabajo realizado por Ainscow (2008) concluye que no se trata de la introducción de determinadas técnicas o modalidades de organización. Más bien es poner

énfasis en los procesos de aprendizaje social en contextos particulares. Se debe apostar por las redes de colaboración entre escuelas apoyándose en las ventajas que se describen en las experiencias narradas por este autor. Además, este autor apoyándose en Copland (2003) sugiere, que la investigación puede ser el «motor» para promover la distribución de liderazgo que se necesita con el fin de fomentar la participación y el "pegamento" que pueda enlazar la comunidad en torno a un propósito común. Asimismo, en lo referente al liderazgo como promotor de la inclusión el autor expresa que todo esto tiene importantes implicaciones para la práctica de liderazgo en diferentes niveles dentro de las escuelas y los sistemas de educación, apostando por un liderazgo compartido donde el director sea el líder de líderes.

Ainscow (2001b) nos ofrece un estudio en el cual nos presenta una serie de ingredientes para crear contextos educativos en los cuales se atienda el aprendizaje de todo el alumnado, ingredientes ya expuestos en el apartado de la inclusión escolar en Inglaterra. Además, es interesante para nosotros esta investigación porque aporta una serie de ideas interesantes que nos pueden ayudar a comprender la dirección escolar en Inglaterra para escuelas inclusivas.

De esta forma, este autor considera que las escuelas que se mueven con éxito hacia formas más inclusivas de trabajo proporcionan evidencia de lo que es actualmente considerado como un cambio en el pensamiento sobre el liderazgo (Ainscow, 1999). Este cambio implica un énfasis en lo que han sido llamados enfoques de transformación, que están destinados a difundir y potenciar, en lugar de enfoques transaccionales, que sustentan los conceptos tradicionales de la jerarquía y el control (Sergiovanni, 1992). Normalmente, esto requiere que el director escolar fomente entre los interesados una visión global de la escuela que da lugar al reconocimiento de que la individualidad es algo que hay que respetar y, de hecho, que se celebra. Esta visión es generalmente creada a través de un énfasis en los procesos de grupo que se utilizan también para facilitar la solución de problemas climáticos. Todo esto ayuda a crear un contexto en el que las funciones de liderazgo puedan ser extendidas a todo el grupo de personal implicado en el contexto educativo. Esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que muchos miembros del personal contribuyen, en lugar de un conjunto de responsabilidades que recaen en un pequeño número de individuos. También parece implicar enfoques dirigidos al desarrollo de las prácticas y la mejora, basado en la reflexión de las propias prácticas comentadas entre compañeros.

Para que esto suceda necesitamos líderes educativos. Estos líderes reconocen que el crecimiento de la escuela depende de la capacidad de los maestros y maestras a desarrollar. Además entienden que el desarrollo de los profesionales debe ser tanto sobre de las personas como de la colegialidad, teniendo que ver con el aumento de la confianza y competencia de cada maestro y con el aumento de la capacidad de trabajar juntos como

un equipo. El liderazgo educativo ha demostrado ser un elemento clave en la creación de más culturas escolares de colaboración, porque los líderes son instrumentales en el establecimiento de ciertas creencias en los que estos cultivos se basan (Nias et al, 1989). Esto significa que los individuos tienen que ser evaluados y, debido a que son inseparables de los grupos de los que forman parte, también deben ser evaluados los grupos. También parece que la manera más eficaz de promover estos valores es a través de formas de trabajo que fomenten la apertura y un sentido de seguridad mutua. Estas creencias también son fundamentales para el establecimiento y mantenimiento de las escuelas que están tratando de ser más inclusivas.

Como sabemos, el cambio educativo no es fácil ni sencillo. Se trata de una compleja trama de hebras individuales y micropolíticas que adoptan formas idiosincrásicas dentro de cada contexto escolar. Por consiguiente, se trata de mucha negociación, de arbitraje y de la creación de coaliciones, así como de la sensibilidad hacia las opiniones de los profesionales y de los sentimientos personales. Se trata de cambiar las actitudes y las acciones, creencias y comportamientos.

Así, el autor de este artículo considera que el liderazgo que debe proporcionarse en las escuelas que están tratando de ser más inclusivas no es para aquellos que tienen miedo ante los nuevos retos de la educación. Tampoco es cómodo para otros colegas en estas escuelas. Los maestros y maestras que trabajan en estas escuelas tienen que ser capaces de aceptar y hacer frente a cuestiones que van surgiendo de la práctica y hacen que se replanteen sus creencias, ideas, planes y prácticas de enseñanza. En este contexto, el desafío se convierte en una meta común interprofesional. Por lo tanto, el modelo de liderazgo debe basarse en la voluntad de todo el personal a participar en discusiones y debates, y también a tener una disposición abierta ante las preguntas y retos que pueden surgir en el proceso. Para ello, es necesario que el personal pueda sentirse seguro de sus prácticas para hacer frente a los desafíos que se encuentran.

Este estudio realizado por Ainscow (2001) concluye considerando la importancia de la formación de líderes para el sistema educativo, en particular, formación para desarrollar la labor de los directores, concretamente, las funciones que estos tienen que desarrollar para promover escuelas inclusivas. De esta forma, el autor sugiere la necesidad de más investigación para aportar claridad y orientación en este tema de liderazgo inclusivo y termina con tres interrogantes de gran interés para el desarrollo de nuestra investigación sobre las escuelas inclusivas impulsadas por la dirección escolar. Estos son: cómo pueden desarrollarse prácticas, políticas y culturas inclusivas en las escuelas, qué habilidades de liderazgo son necesarios para fomentar esta evolución y cómo pueden estas habilidades de liderazgo ser desarrolladas.

En esta misma línea de liderazgo distribuido, Ainscow (2005b), describe un trabajo realizado con un grupo de directores de escuelas en Inglaterra para conocer qué

formas de prácticas de liderazgo promueven un comportamiento que facilita el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula, llegan a la conclusión que el liderazgo escolar tiene que entenderse como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales y situacionales de una escuela, denominándole liderazgo transformacional.

Los líderes de las escuelas inclusivas e interculturales deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades (Ainscow, 2005c). Podemos decir que el liderazgo que debe desarrollarse en los centros para llevar a cabo la inclusión ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que la comunicación, el diálogo, la colaboración, el trabajo en grupos, etc. son las bases que lo sustentan. Las imágenes de líderes heroicos transformando escuelas “problemáticas” han sido reemplazadas de forma gradual por afirmaciones que vienen a decir que cuantos más profesores se involucran en el liderazgo de la escuela mayor es el potencial de ésta para conseguir la mejora educativa (Fink, 2000 citado por Hargreaves y Fink, 2006).

En el modelo de escuela inclusiva en el cual creemos, el docente debe sentirse líder del proceso de transformación que perseguimos y agente activo en el impulso de las acciones estratégicas. En este sentido, apostamos, como el Essomba (2007), porque cada docente se sienta un *líder intercultural*, entendiéndolo como un sujeto que moviliza y armoniza los distintos recursos y dimensiones en que participa, con el fin de desarrollar acciones de transformación en la construcción de la escuela intercultural e inclusiva. Este estilo de liderazgo, según este mismo autor, es una síntesis de distintos modelos de liderazgo que los docentes deben llevar a cabo para conseguir un liderazgo distribuido y pedagógico.

- El liderazgo postmoderno nos proporciona una perspectiva útil para proponer orientaciones al profesorado sobre cómo interactuar y posicionarse en el escenario escolar con respecto a la propia ideología.
- El liderazgo cooperativo, entendido como una fuerza de transformación cultural y desarrollo de la dinámica de los docentes, donde el líder toma las iniciativas deseadas para participar con sus colegas en la exploración y explotación de su espacio de autonomía individual y colectiva.
- Liderazgo inclusivo, donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro.

- Liderazgo ecológico, aquel en el que el líder tienen en cuenta los distintos elementos y dinámicas sociales que afectan a su cometido y no menosprecia el impacto de los procesos de los macro contextos en su labor y la de sus colegas.

Castillo (2008) plantea como plataforma para liderar y promover la diversidad en los centros de secundaria la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), cuyo objetivo es la planificación y seguimiento de las actuaciones necesarias para atender la diversidad y las necesidades educativas del alumnado. Esta comisión será la encargada de determinar las actuaciones que se llevarán a cabo para atenderlas, así como los procedimientos que se emplearán. Dada la variedad de miembros que la forma dispone de interdisciplinariedad y diversidad de itinerarios formativos, lo que puede dar lugar al debate y la reflexión dentro de su seno. Aunque también considera que esta comisión tiene limitaciones como pueden ser la falta de capacidad de comunicación e intercambio con los equipos docentes, dado que es un órgano creado institucionalmente, cuyas convocatorias son formales y no demasiado frecuentes, por lo que muchas de sus decisiones recaen directamente en la coordinación de estudios, que las soluciona a su criterio. La creación de este órgano puede ser positiva para promover un liderazgo distribuido en la comunidad aunque, en cierto sentido, puede suponer la exclusión de algunos miembros de la misma.

Ryan (2003, 2006) realiza un estudio profundo del liderazgo inclusivo constatando las ideas ya expuestas ut supra, haciendo referencia y apoyando la idea de liderazgo distribuido, colaborativo o democrático, ya que lo entiende no como las tareas relacionadas directamente con un individuo sino como un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. Este autor indica que un error muy presente en nuestras escuelas que dificulta la inclusión en las mismas radica en una visión muy individualista del liderazgo, una tendencia ligada a entender que ésta está ligado a individuos particulares, que ocupan una determinada posición formal en la organización, que actúan de un determinado modo y sentido, a los que se les supone capacidad de influir en los demás y de los que se esperan grandes cosas. Dicho autor, considera que esto es una visión heroica del liderazgo que pasa por alto que grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurren en las escuelas que un solo individuo, e imposibilita ver este proceso como uno de naturaleza colectiva e inclusiva, en el que están implicados todos los miembros de la escuela.

“Las escuelas no tienen porque confiar en individuos poderosos y talentosos para que las cambien por la fuerza de sus deseos y visiones singulares. Más bien, la inclusión puede ser lograda por personas que trabajan conjuntamente aceptando y reconociendo las contribuciones modestas pero importantes de cada uno en sus comunidades escolares. No es necesario decir que los directores pueden hacer contribuciones importantes a tal proceso. Pero los directores no tienen porque llevar el peso del mundo a sus espaldas:

ellos pueden y deberían compartir el liderazgo con otros (Ryan, 2003: 9) cit. por (González, 2008, p. 91).

En nuestro caso entendemos el liderazgo que desarrolla el director o directora no como ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de otros, sino como *“la energía que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas”* (González, 2008, p. 90).

Como dice Murillo (2009, p. 4) *“el enfoque “de abajo a arriba” ha quedado claramente superado por una visión en la que, sin perder la escuela como núcleo básico de los procesos de cambio, se resalta la necesidad de una relación “inteligente” entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan.”* Por tanto, nosotros nos posicionamos ante la idea de un liderazgo inclusivo basado en liderar las escuelas de forma colaborativa y democrática, creando además redes de colaboración con otras escuelas, entidades, organismos... En definitiva, formando una red de colaboración con el entorno, donde los equipos directivos tengan un importante papel como promotores y dinamizadores pero no un papel definitivo que suponga la relación directa de equipos directivos y directores con liderazgo educativo.

Estamos de acuerdo con Murillo (2008, p.162) en que debemos promover un liderazgo colaborativo y distribuido que se fundamente en la participación entendida *“en su sentido de mayor implicación y compromiso; es decir, participación de la comunidad en la toma de decisiones relativas a las cuestiones de organización, de gestión de recursos y pedagógicas.”*

Cuando se encuentra arraigada la escuela en una cultura escasamente participativa y cerrada a la comunicación e interrelación con el entorno, los cambios en los equipos directivos no son fáciles de conseguir y se hace inexcusable el contar con un perfil directivo que crea en la escuela inclusiva y trabaje colaborativamente por su consecución.

Por tanto, en consonancia con Harris (2009) pensamos que el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar que resulta especialmente adecuado para crear y desarrollar una escuela que trabaja en y para la Justicia Social.

5.3.3. El liderazgo educativo para la justicia social en escuelas inclusivas: Por un liderazgo inclusivo

El propósito de la educación para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003).

El liderazgo para la justicia social se centra en luchar contra prácticas de enseñanza injustas y promueve políticas para la inclusión y equidad para todos los estudiantes (Zembylas, 2010)

De acuerdo con Ryan (2006), pensamos que nuestras escuelas se enfrentan cada día más a una fuerte preocupación por la justicia social, ya que la diversidad se ha vuelto más evidente en nuestras escuelas y comunidades, y se acrecientan las divisiones que separan a los más favorecidos de los más desfavorecidos.

Este mismo autor, considera que el concepto de justicia social tiene diferentes formas o perspectivas desde las cuales puede ser entendido, una de ellas es la inclusión. Según esta perspectiva, la justicia social puede lograrse si todas las personas están incluidas de manera significativa en las prácticas y procesos institucionales.

En esta investigación se pone de manifiesto que liderazgo e inclusión no son conceptos que van unidos de forma natural. Los lazos entre el liderazgo y la justicia social o inclusión dependen de la forma que sea concebido el liderazgo, es decir, en la forma que se dan las relaciones entre los miembros de las instituciones, las funciones que se le dan a los individuos o grupos, y cuáles son las prácticas directivas o de liderazgo que se llevan a cabo.

Las teorías sobre el liderazgo, según este autor, no ha sido coherentes con los principio inclusivos o de justicia social, ya que se han mantenido durante años posturas muy individualistas sobre el liderazgo, relacionando éste directamente con un solo individuo o grupo de individuos dentro de un grupo mayor que constituía la organización.

Dicho autor considera que para desarrollar un liderazgo inclusivo debemos tener en cuenta algunas prácticas propias para llevar a cabo este tipo de liderazgo. Entre ellas se destacan (Ryan, 2006, p. 9):

- Defender la inclusión escolar. Los procesos deben ser organizados de forma que se abogue por la inclusión. Esto se debe a que sí es así, se pueden evitar posturas de enfrentamiento ante las ideas inclusivas.
- El liderazgo es educativo. Es importante educar a toda la comunidad educativa en temas relacionados con la inclusión ya que hay maestros y maestras, personal de administración y servicios, familias y estudiantes con diferentes características que, generalmente, no tienen conocimientos de unos de los otros esto hace que se den prácticas de exclusión tales como el racismo entre ellos, en contraposición de las prácticas inclusivas que queremos que se lleven a cabo (Ryan, 2003).
- Educar a la comunidad educativa desarrollando una conciencia crítica. Esta conciencia crítica es más fácil de adquirir si se encuentra dentro de la cultura escolar del centro.
- Promover el diálogo. Para que se dé un verdadero liderazgo inclusivo las escuelas deberán proporcionar oportunidades para que la gente pueda

comunicarse entre sí de manera eficaz consiguiendo verdaderos diálogos de éxito.

- Dar voz a todos. Es importante asegurarse de que todo el mundo tiene voz en la escuela. Todos y todas deben tener las mismas oportunidades de hablar y sentirse respetados cuando hablan. Todas las ideas deben ser escuchadas, respetadas y valoradas.
- Dar importancia al aprendizaje y la práctica en el aula. La inclusión se lleva a cabo de forma más efectiva en escuelas donde se hace especial hincapié en el aprendizaje del estudiante y en la docencia por parte del profesorado. Todos se deben esforzar y tener el compromiso de mejorar.
- Adoptar políticas inclusivas. Para ello, se establecen dos mecanismos. Primero, mediante la promoción de los valores inclusivos y el segundo mediante la organización de procesos inclusivos donde todos y todas tengan las mismas oportunidades.
- Incorporación de los mismos enfoques en toda la escuela. Para que la inclusión sea una realidad, ésta debe ser vista en el día a día de la escuela. Para ello, es importante la participación de toda la comunidad educativa de tal forma que ésta no sea responsabilidad de una sola persona y cuando ésta no esté la inclusión no se lleve a cabo.

En conclusión, según Ryan (2006) el liderazgo inclusivo es uno de los enfoques más prometedores para trabajar la justicia social en nuestras escuelas. Sin embargo, poner este tipo de enfoques y otros similares al mismo en práctica no es una tarea fácil.

Stevenson (2007) lleva a cabo un estudio sobre cómo los líderes escolares tratan de promover programas de justicia social dentro de escuelas inglesas situadas en contextos con diferentes culturas. A través de diferentes estudios de caso, llega a la conclusión de que los directores y directoras en estas escuelas tienen fuertes compromisos con los valores sociales, valores que se pueden ver en las políticas y prácticas que desarrollan, aunque esto se ve influenciado, en algunos casos, por las políticas educativas del país, impulsoras de la competición y no de la equidad y la justicia social en las escuelas. De esta forma, esta investigación pone de manifiesto la necesidad de que exista plena consonancia entre las políticas nacionales y las políticas de las escuelas luchando todas ellas por una educación para la justicia social facilitando así una escuela que pueda enfrentar las desigualdades.

Desde nuestra perspectiva, comparándolo con nuestro país, consideramos también necesario que la normativa establezca cauces verdaderos que promuevan una escuela justa para todos, donde verdaderamente exista la igualdad de oportunidades y el mismo derecho a la educación. A veces podemos parecer utópicos o poco realistas, pero verdaderamente soñamos con una escuela para todos y todas.

Theoharis (2007) resalta tres aspectos importantes de su investigación en cuanto al liderazgo para la justicia social, aspectos que le hacen que su estudio sea peculiar. En primer lugar, la selección de los directores estudiados ya que todos ellos apuestan por la justicia social antes de ser directores. En segundo lugar, la apuesta por una escuela para la justicia social basada en que los estudiantes con discapacidad también deben ser incluidos en la misma. Y por último, la aportación de nuevas teorías y prácticas para que los directivos puedan luchar por escuelas inclusivas que apuesten por la justicia social. Destacamos de esta investigación, el segundo aspecto ya que cuando hablamos de liderazgo inclusivo, estamos de acuerdo con el autor, en que no podemos hablar de escuela para la justicia social sin entender que son escuelas donde están dentro todos los alumnos y alumnas.

Kugelmass y Ainscow (2004) llevan a cabo una investigación en tres escuelas inclusivas situadas en diferentes países (Inglaterra, Estados Unidos y Portugal), cada una con un contexto distinto y una diversidad de estudiantes propia. Ellos concluyen que el liderazgo están dentro de las diferentes culturas escolares que han desarrollado cada escuela, consideran de vital importancia el ejercicio de un liderazgo inclusivo ya que ha sido éste, según dichos autores, el que ha llevado a la escuela al desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la cultura que hoy derivan en la atención adecuada de las características de cada alumno o alumna.

Garrison-Wade, Sobel y Fulmer (2007) realizan una investigación cualitativa que pretende demostrar que para dar una respuesta a la diversidad del alumnado que hay en las escuelas de Educación Especial, es necesario formar a los directores y directoras hacia un liderazgo más inclusivo y no sólo dar estrategias a los docentes. Estos investigadores llegan a la conclusión de que un liderazgo inclusivo se apoya en prácticas directivas donde el director/a esté informado de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, ayude a los maestros y maestras a formarse, proporcione orientación a los mismos, promueva y organice tiempos de coordinación entre profesionales y establezca lazos con las familias para llegar acuerdos sobre las líneas educativas para el alumnado.

Por otra parte, ellos consideran que las brechas ante las personas por su etnia, raza, cultura, género, lengua, religión, etc. no es sólo una tarea educativa sino es un aspecto a resolver por toda la sociedad. Estamos de acuerdo que la escuela debe ser un lugar donde se promueva la inclusión escolar desde un liderazgo inclusivo (Ainscow y Kaplan, 2004) que lleve también a la inclusión social de todo el alumnado.

Taysum y Gunter (2008) llevan a cabo un estudio con catorce directores ingleses, en el cual tienen como objetivo investigar cómo estos líderes entienden la justicia social a partir de su experiencia. De esta investigación, nos gustaría resaltar una de las conclusiones a las cuales llegaron que puede hacerse extensible a nuestra situación en España. Dichas investigadoras exponen que los líderes ingleses consideran que las políticas nacionales del país producen cada día más escuelas que no apuestan por la

justicia social sino que remarcan la discriminación, marginalización y la construcción de guetos, de tal forma que, las prácticas de los líderes se ven limitadas por las políticas del país.

Ryan (2010) realiza un estudio en el cual explora las formas utilizadas por los directores y directoras para promover la justicia social en sus escuelas. La investigación analiza los esfuerzos por los directores y directoras para entender los contextos políticos a los cuales se enfrentan, utilizando éstos sus conocimientos y estrategias para conseguir la equidad en sus escuelas. El estudio concluye que los directores y directoras junto con sus equipos directivos deben reconocer la importancia de participar en las políticas de sus organizaciones. Sin embargo, pone especial énfasis en la capacidad que deben tener los directivos para combinar sus habilidades intelectuales y estratégicas con sus cualidades personales y sociales para establecer lazos fuertes colaborativos que le permitan desarrollar un liderazgo inclusivo para conseguir la justicia social en sus escuelas.

Nosotros pensamos que es necesario que los directivos establezcan estrechas relaciones y promuevan las mismas dentro y fuera de la escuela, de forma que se puedan atender las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que están en la escuela, no sólo de estos, sino de todos los que participan en la misma, buscando no sólo el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas sino también el de sus familiares, maestros/as y todas las personas implicadas.

En estos momentos, uno de los investigadores más importantes en el ámbito de la dirección escolar comprometida con la justicia social en nuestro país es el profesor Dr. Javier Murillo. Es por esto, que vamos a exponer sus aportaciones más importantes en este campo.

Apoyándonos en las ideas aportadas por Murillo y Hernández (2011a, p. 20), nosotros consideramos que *“el papel que adoptan los y las líderes es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social. El equipo directivo tiene, en última instancia, la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la justicia social. Sin embargo, este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.”*

Estos investigadores apoyan el liderazgo distribuido como una opción para promover escuelas inclusivas. Nosotros pensamos, apoyados en sus palabras, que esta idea es coherente ya que una escuela para todos sólo se puede conseguir desde la participación de todos.

Murillo et al (2010) nos ofrecen un trabajo en el cual se analiza el rol de las escuelas para la inclusión y la justicia social. Además, y realmente lo más interesante para nuestra investigación, es su dedicación de una parte de dicha contribución en relación a las características, que a la luz de la investigación, parecen compartir aquellas personas que lideran escuelas inclusivas exitosas.

Para entender el papel de los líderes inclusivos en las escuelas para la justicia social, previamente debemos hablar, según este autor, de las escuelas inclusivas para la justicia social. Por tanto, la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris y Chapman, 2002; Muijs et al., 2007) cit. por Murillo et al (2010, p. 172):

- Integridad y honestidad.
- Justicia y equidad.
- La promoción del respeto por todos los individuos.
- El reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades.
- Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes.
- Todos los estudiantes pueden aprender.
- La escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante.
- El punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta.
- La diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

Como hemos visto en el capítulo 2, el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001). Aquí, según Theoharis (2007), está implícito el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, de ahí que ahora la escuela se plantea ser una institución más equitativa y más justa.

Para ello, según Murillo et al (2010, p. 173), una escuela inclusiva justa socialmente debe atender a diferentes aspectos:

- La inclusión debe ser el núcleo que centre la atención en todo el alumnado.
- El discurso del profesor tiene que tener en cuenta la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículum debe ser representativo en cuanto a género, clase, capacidad, etc.

- La rotación de papeles de acuerdo con el género se debe realizar efectivamente durante la clase y en cualquier otra práctica escolar.
- La familia y los diferentes antecedentes de los estudiantes deben ser un referente para el centro.

Partiendo de estas ideas previas, estos autores realizan un análisis del liderazgo inclusivo para la justicia social, considerando que *“el papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.”* (Murillo et al., 2010, p. 174).

Diversos estudios, (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010), llevados a cabo para describir las características propias de líderes para la inclusión y la justicia social llegan a la conclusión de que no hay prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan.

Sin embargo, González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo y Hernández, 2011; etc. consideran que es importante favorecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas ya que éste propone la participación de toda la comunidad en un liderazgo entendido como competencia y no relacionado exclusivamente con una estructura formal. Más concretamente, los dos primeros autores, sin contradecir la postura anterior, realizan algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar algunas pautas sobre algunos modelos o prácticas de liderazgo interesantes que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo.

Así, Murillo y Hernández (2011) y Murillo et al (2010) piensa que tras pasar planteamiento clásicos basado en el liderazgo pedagógico y transformacional surgido del estudio de líderes exitosos, nos dirigimos hacia interesantes propuestas, como hemos vistos anteriormente, de liderazgo sostenible, sistémico para el aprendizaje, inclusivo o distribuido (Murillo, 2006). Estos autores dicen que pese a las importantes diferencias que existen entre ellos todos coinciden en la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad, un liderazgo democrático.

Ellos destacan que el liderazgo debe considerar dos elementos: tener en cuenta que una dirección democrática por sí sola no busca la inclusión ya que debe tener además contenidos vinculados a la justicia, la equidad, al respeto por la dignidad del individuo el trabajo por el bien común. Y, por otro lado, considerar que el liderazgo inclusivo es tanto

un proceso como una meta, y ambos no pueden estar separados, es decir, un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

Por tanto, estamos de acuerdo con estos autores que, existen múltiples estudios, como hemos visto en el capítulo anterior, que apuestan por diferentes teorías de liderazgo, sin embargo, cuando nos enfrentamos ante escuelas con una heterogeneidad alta en el alumnado, nos apoyamos, como vimos *ut supra*, en teorías del liderazgo sostenible, sistémico, distribuido o colaborativo. González (2008, p. 92), llega a la conclusión de que todas estas teorías, tienen algo en común y expone que *“un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral”*.

De acuerdo con Murillo y otros (2010, p. 177) llegamos a la conclusión de que *“es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008, p. 94), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.”*

Nosotros creemos como dice Juan Carlos Tedesco en una entrevista realizada por Nélida Zaitegui de Miguel (2011) en la Revista de Organización y Gestión Educativa, que *“en esta sociedad de la información y del conocimiento, la educación es la variable clave para la justicia social”* (Zaitegui, 2011, p. 37).

5.4.Respondemos a la diversidad desde la dirección escolar

A lo largo de este apartado vamos a intentar describir las aportaciones de las investigaciones más relevantes que existen en los últimos años sobre el objeto de nuestro estudio.

Las escuelas diversas, como veremos en el informe de la investigación, han sido entendida por los expertos que han realizado el muestreo, en general, como aquellas escuelas que se encuentran situadas en contextos desfavorecidos, esto ha hecho que tengamos que reformular también este apartado, dándole vital importancia a las prácticas

directivas y al liderazgo propio en contextos donde las características económicas, culturales y sociales son más bien bajas.

Ante esto, basándonos en las teorías planteadas en el capítulo 2, nosotros consideramos que la atención a la diversidad en la escuela debe estar ligada a la promoción de una escuela inclusiva donde todo el alumnado tenga cabida, considerando las características individuales de cada cual y su propia idiosincrasia como agente potenciador del aprendizaje y motor del enriquecimiento del grupo del cual formamos parte, que en este caso es la escuela.

Asimismo, consideramos que la dirección escolar, como hemos visto, puede ser un factor clave en la puesta en práctica de los principios de la escuela inclusiva, siendo fundamental que ésta se apoye en la comunidad educativa apostando por posicionarnos ante un estilo de liderazgo distribuido donde el director/a y su equipo directivo sean los promotores de este tipo de liderazgo.

De esta forma, vamos a realizar un recorrido por aquellas investigaciones que nos aporten experiencias previas en prácticas directivas inclusivas y nos ofrezcan los modelos de liderazgo que nos permitan dar una respuesta a la diversidad desde la justicia social, atendiendo las características de todo el alumnado y la comunidad educativa de la escuela.

Ya exponíamos al principio del capítulo la importancia de que los centros educativos interioricen e integren en su cotidianidad la diversidad cada día más emergente, en el sentido de que estarán capacitando a sus miembros a desenvolverse con éxito en su entorno, ya que les posibilita un desarrollo más integral y una mejor inserción en la vida sociolaboral, ayudándoles a “aprender a ser” y a “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). Sin embargo, este reto al cual se enfrentan las instituciones educativas no carece de importantes obstáculos para su consecución (Carrasco, 2009): tradicionalmente se organizan los centros siguiendo desfasadas medidas tecnocráticas que se muestran incapaces de resolver los actuales problemas, entre otros motivos por la ausencia de una actuación autónoma que se ve habitualmente limitada por medidas legislativas. Por otra parte, no se ha conseguido aún esa comunicación fluida y constante entre los miembros de la comunidad educativa y el entorno en el que se encuentran ubicados, bien por ese aislamiento en que se sumerge el profesorado o bien porque el entorno no ha llegado a comprender la necesidad de esta comunicación.

Ante esta situación en que parece ser nos encontramos en la actualidad, en la que por una parte, se manifiesta la necesidad de acondicionar una escuela como espacio inclusivo donde se dan cita diferentes intereses, valores, manifestaciones, etc.; en definitiva, diferentes características que hacen que cada individuo sea único. Pero, por otra y en el terreno práctico, esta imagen no llega a consolidarse por comodidad, por una baja autoestima, dando por supuesto que no se puede conseguir, o por políticas educativas

que no la impulsan lo suficiente. En este contexto, insistimos, se hace más ineludible que nunca el contar con una persona o con un equipo capaz de liderar ese necesario proceso de cambio; en este sentido, el director se perfila como un agente clave en la construcción de una cultura escolar menos discriminatoria y más inclusiva (Aguirre, 1998).

De acuerdo con Whithaker (1998), pensamos que se requiere un cambio en la imagen de la dirección de forma que prime el liderar sobre el dirigir; las estructuras horizontales y participativas sobre las verticales; la flexibilidad de funciones para poder responder con agilidad a las nuevas demandas, a las rígidas; utilizar la responsabilidad compartida sobre la individual; pasar de un liderazgo con “poder sobre” a un liderazgo con “poder para”.

Navarro Montaña (2008) en una investigación cuyo objetivo era *conocer los planteamientos y las necesidades de los Equipos Directivos para atender a la diversidad desde el gobierno de los centros educativos, para realizar propuestas de mejora fundamentadas* (Navarro Montaña, 2008, pp. 326-327), apuesta por un enfoque colaborativo y democrático de la dirección escolar para atender a la diversidad. Ella considera que atender a la diversidad conlleva tomar conciencia de las diferencias individuales de cada alumno o alumna. Por tanto, para esta autora, es importante promover una escuela dirigida por la comunidad, donde cada cual tiene una misión importante dentro del liderazgo distribuido que en ella se desarrolla.

“La idea de comunidad, adquiere especial relevancia en las escuelas y aulas inclusivas centradas en las formas de organización social, donde se prioriza el respeto hacia las diferencias y el bien común. El aula constituye la comunidad básica y todos sus miembros han de tener sentido de pertenencia a ella. El sentido de la responsabilidad que cada individuo asume, es fundamental para vivir en comunidad y practicar la democracia, y tiene importantes implicaciones para la educación. La democratización de la educación, necesariamente conlleva concebir la escuela como un instrumento al servicio de los ciudadanos, que ha de promover la igualdad de oportunidades educativas.” (Navarro Montaña, 2008, p. 322).

De esta forma, nosotros pensamos, de acuerdo con esta autora que para que se lleve a cabo una dirección escolar basada en un enfoque democrático, comprensivo e inclusivo, se requiere un análisis profundo de temas esenciales (Navarro Montaña, 2008, p. 322):

- La educación se concibe como un proceso de construcción personal y social, inconcluso que además requiere interacciones personales que promuevan la socialización en ambientes normalizados.
- El currículum se entiende como una propuesta flexible, que tiene que irse concretando dependiendo de las realidades donde tenga que desarrollarse.

- La diversidad se considera un valor educativo donde se concretan diferentes realidades, que es necesario valorar y aceptar, por lo que la tolerancia y el respeto mutuo, se consideran pilares esenciales para la diversidad.
- Los centros educativos se abren a la comunidad e intentan responder a sus peculiaridades con una respuesta educativa adecuada.
- La organización trata de adaptarse a las características idiosincráticas de cada centro, donde adquiere sentido la autonomía necesaria.
- El funcionamiento de los centros se rige por criterios de máxima participación e implicación.
- Los estudiantes se integran en grupos flexibles, heterogéneos donde la diversidad se considera una ventaja, no un inconveniente para el desarrollo de estrategias de colaboración, cooperación y apoyo mutuo.

Consideramos que estos siete temas son fundamentales para poder fomentar una dirección basada en la inclusión escolar, ya que en todos ellos vemos reflejado la colaboración y participación por parte de toda la comunidad educativa y del entorno. Queremos destacar que estamos a favor de una escuela con autonomía, otro de los factores resaltados por la autora, ya que dicha autonomía permite la adaptación de la escuela a su contexto social y a las características individuales que no sólo ofrece el alumnado sino toda la comunidad educativa.

De esta forma, conseguir fomentar la participación en cuestiones relacionadas no solo con la atención a la diversidad, sino con el propio gobierno de los centros, conlleva que la dirección debe tener un carácter compartido. Esto significa que los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, han de asumir responsabilidades e implicarse en cuestiones vinculadas al gobierno del centro. Ante esto, tenemos que tener en cuenta, que existen algunas dificultades a las que se enfrenta la dirección en nuestros días, las cuales están relacionadas con la falta de interés que tienen tanto docentes como otros sectores de la comunidad educativa, para participar en la organización y el funcionamiento de los centros (Navarro, 2001).

Asimismo, Navarro Montaña (2008) considera que para que la participación sea real y efectiva y revierta de forma positiva en el funcionamiento del centro, debe ser voluntaria y llevada a cabo mediante el proyecto educativo que debe ser común y consensuado y promover la atención a la diversidad desde el gobierno del centro adaptándose a las características del centro.

Esta autora en esta investigación expone la importancia de cada uno de los **elementos que propician una dirección escolar que impulsa una escuela inclusiva**, estos son (Navarro Montaña, 2008, pp. 323-324):

- **El clima:** es un elemento fundamental en las organizaciones cuando se quieren poner en marcha procesos de mejora. En las organizaciones caracterizadas por un clima participativo de grupo, la toma de decisiones se expande a todos los niveles de la organización y la comunicación se desarrolla en todas las direcciones lo que refuerza el compromiso con la organización (Terrén, 2005, pp. 121) cit. por Navarro Montaña (2008). Así, la calidad de las relaciones es un factor decisivo para lograr un clima de participación entre los diferentes miembros y órganos de la comunidad educativa.
- **Equipo directivo:** para responder a los retos que la diversidad plantea a la dirección actual es necesaria la participación y entre los miembros del equipo es imprescindible. El Equipo Directivo tendrá que desarrollar un liderazgo efectivo.
- **Comunidad Educativa:** la existencia del Consejo Escolar necesariamente tiene que propiciar una estructura de participación, en la que se escuchen las voces de todos los sectores representados para, mediante el diálogo y la toma de decisiones compartida, participar en una gestión democrática y tratar de responder, desde ella, a las cuestiones que surgen como consecuencia de que la diversidad, es una realidad que plantea importantes retos a la organización y al funcionamiento general de las instituciones educativas.
- **Profesorado:** el Claustro se manifiesta a través del equipo directivo en cuestiones relacionadas con el funcionamiento general del centro, ya que no tiene competencias reconocidas en este sentido, pues la evaluación sobre el funcionamiento general del centro parece ser competencia del equipo directivo, aunque la nueva LOE, dice que el profesorado “participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso” (Art. 119.3). Nosotros apoyando a la autora, pensamos que el claustro debe tener voz en la toma de decisiones y en la organización del centro.
- **Alumnado:** para considerar la participación del colectivo mayoritario de los centros de enseñanza, constituido por los estudiantes y caracterizado por su diversidad, es necesario contemplar los canales de comunicación e información que éstos pueden utilizar, para asegurar su participación en el centro.

Este estudio, de Navarro Montaña (2008), ha sido llevado a cabo en las provincias de Sevilla y Badajoz. La muestra ha estado compuesta por equipos directivos de centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad tanto pública como privada y

Centros Específicos de Educación Especial. El número de participantes activos ha sido de 14.

Las categorías que se han estudiado son atención a la diversidad, escuela inclusiva, proyecto educativo de centro, concienciación, dificultades, necesidades de los directivos, necesidades del profesorado y acciones del equipo directivo.

Las conclusiones a las cuales se han llegado son las siguientes (Navarro Montaña (2008, pp. 338):

- Los equipos directivos consultados manifiestan haber tomado conciencia de atender a la diversidad aunque tienen dificultades que en muchos casos hacen referencia a dificultades inherentes al cargo
- Los equipos directivos están en condiciones favorables para promover la Atención a la Diversidad por encontrarse inmersos en el gobierno de los centros, aunque en la práctica ésta se traduce en recabar las necesidades y propuestas del profesorado en relación con la Atención a la Diversidad y canalizarlas. Apenas se alude a acciones concretas para promover la Atención a la Diversidad desde la dirección, aunque desde el gobierno de los centros se atienden las necesidades del profesorado y de otros sectores pertenecientes a la Comunidad Educativa, en relación con la Atención a la Diversidad.
- La diversidad se asocia a las diferencias individuales existentes entre el alumnado. No solo se hace referencia a estas diferencias sino a la necesidad de un cambio en la enseñanza para atender las características del alumnado.
- La diversidad se asume como valor educativo. Existen diferentes percepciones entre los directivos de los centros ordinarios y los centros específicos. Los primeros consideran que sí es beneficioso para todos los estudiantes la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, los directivos de los centros específicos desconfían de que los estudiantes que albergan en sus aulas puedan ser bien atendidos en centros ordinarios.
- Aunque la Atención a la Diversidad sea un motivo de reflexión y análisis entre el profesorado y de estos con el equipo directivo, desde el gobierno de los centros existe una permanente preocupación por buscar soluciones a las dificultades que surgen día a día, dando lugar a respuestas técnicas (ACI) propias de la integración y no de la inclusión.

Esta investigación nos parece un avance importante para desarrollar prácticas directivas inclusivas en los centros, ya que vuelca la necesidad de formación de los docentes y equipos directivos en nuevas estrategias inclusivas para atender a la diversidad y pone de manifiesto la importancia de un enfoque democrático basado en el liderazgo distribuido y colaborativo del cual hemos hablado anteriormente. Además, pensamos que este estudio en sus resultados muestra una fiel imagen del papel que están desarrollando

los equipos directivos en estos momentos ante la atención a la diversidad, existiendo gran ausencia de prácticas directivas concretas.

Murillo y Hernández (2011a) nos ofrece un trabajo titulado “*La dirección para la inclusión*” publicado en la Revista Organización y Gestión Educativa, en el cual se hacen grandes avances en las aportaciones referentes al papel del equipo directivo en las escuelas inclusivas.

Estos autores, piensan que en nuestros días se aboga por un enfoque más amplio y relevante que el del aula, un enfoque desde una perspectiva que va más extenso haciendo referencia al centro escolar y a todo lo que éste conlleva, como son las prácticas de enseñanza-aprendizaje, la gestión y organización del centro y sobre todo la cultura escolar. Resaltan la importancia de tener en cuenta que la exclusión social no es un aspecto a tratar sólo en la escuela sino que trasciende los límites de las mismas afectando a políticas sociales y educativas más amplias.

Con respecto a la exclusión social, Muijs et al., (2010) nos muestran una investigación realizada a través de diferentes estudios de caso en diferentes escuelas. Parten de no realizar una definición fija de exclusión social y conocer las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, además de ver las prácticas directivas y el liderazgo que se dan en las mismas para evitar la exclusión social. Entre las conclusiones más significativa para nuestra propia investigación destacamos que:

- Se identifican tres perspectivas ante la exclusión social, todas presentes en todas las escuelas: enfoque basado en el rendimiento, enfoque basado en las dificultades para el logro y, por último, un enfoque centrado en la socialización y las capacidades.
- Se comprueba la importancia del liderazgo en la escuela aunque se hace hincapié también en la influencia del contexto.
- No se puede hablar de las características específicas de un líder para escuelas inclusivas, lo importante es que cada escuela y líder consideren las necesidades de los niños y la comunidad, y así cree sus propias creencias y estrategias para llegar a conseguir la inclusión social y educativa.

Estas dos últimas conclusiones, son esenciales en el apartado que estamos tratando, ya que desde esta investigación se pone de manifiesto que no hace falta un perfil o una serie de prácticas directivas para fomentar la inclusión social sino que debe ser el líder y la comunidad quienes de forma conjunta decidan una serie de estrategias que propicien una escuela inclusiva.

Siguiendo con la aportación de Murillo y Hernández (2011a) pensamos como ellos que el papel que adoptan los líderes y también los líderes formales (equipo directivo) son imprescindibles para poner en marcha una escuela basada en los principios de la inclusión escolar que atienda a la diversidad de todo el alumnado; ya que, como dicen los autores, “*son los directivos quienes tienen, en última instancia, el potencial de*

impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión.” Murillo y Hernández (2011, p. 18).

Diferentes investigaciones, tales como Ainscow (2001, 2008); González (2008), y ésta misma de la cual estamos hablando, nos dicen que no es fácil identificar cuáles son las características de los líderes inclusivos, quizá porque no existan prácticas especiales que caracterizan a este tipo de líderes.

Según Murillo y Hernández (2011a y 2011b) y Murillo et al (2010) el estilo y las prácticas de los directivos están definidos mediante los valores y actitudes que éstos tienen hacia sus estudiantes, la escuela, la educación y la sociedad. Apoyados en la literatura internacional y en el estudio de directivos de escuelas inclusivas exitosas en España describen algunos **valores** que los definen basándose en investigaciones tales como las de Villa, Thousand, Stainback y Stainback, (1992); Salisbury y McGregor (2002, 2005) (Murillo y Hernández, 2011, p. 18):

- **Colaboración:** uno de los principios motores de los directivos inclusivos es su convicción en la necesidad de un trabajo en equipo, de la colaboración entre los docentes del centro, y entre toda la comunidad escolar. Uniéndolo con el apartado anterior, vemos como nuestra apuesta por el liderazgo distribuido o colaborativo para una escuela inclusiva es sustentada en las aportaciones de estos investigadores.
- **Intencionalidad:** la generación y consolidación de una cultura inclusiva en el centro no es fruto de la casualidad, requiere que la dirección tenga un fuerte sentido de su papel y transmita sus creencias, sus valores y sus actitudes.
- **Compromiso:** los directivos de escuelas inclusivas están y se “mojan”. Son líderes presentes, que mueven con su ejemplo, los primeros en entrar y los últimos en salir, que igual colaboran en mover mesas que en mediar en conflictos.
- **Atrevimiento:** estos directivos defienden prácticas inclusivas en sus centros mediante soluciones novedosas. No tienen miedo a adoptar soluciones arriesgadas y se comprometen promoviendo alternativas innovadoras.
- **Transparencia en las decisiones como actitud:** como forma de trabajar que genera confianza entre la comunidad escolar. Ello implica poner sobre la mesa toda la información, las decisiones y sus motivaciones y sus consecuencias.
- **Reflexibilidad:** los directivos inclusivos toman decisiones meditadamente, valorando toda la información disponible, y evitando la impulsividad y las respuestas precipitadas.

Estamos de acuerdo con estos autores en que uno de los aspectos claves dentro de un equipo directivo inclusivo debe ser su conciencia sobre la importancia de lo que supone el trabajo en equipo en la organización. Pensamos, apoyados en los estudios que hemos visto sobre liderazgo distribuido, que el equipo directivo tiene que promover dicho liderazgo para conseguir que sea la comunidad educativa completa quien lidere el centro. Además, aunque en algunos momentos pueda parecer un aspecto autoritario, el equipo directivo tiene que tener una actitud y creencia con los principios de la escuela inclusiva asimilados de tal forma que dichas creencias se promuevan y se transmitan a toda la organización. Para ellos, deben ser atrevidos y probar nuevas actuaciones de éxito en el ámbito escolar que demuestren que la inclusión es positiva y no perjudica a nadie; esto requiere el compromiso de “estar al pie del cañón”, como se dice en nuestro lenguaje cotidiano, ser el primero y el último en el centro educativo. Y por último, tienen que estar en un constante proceso de reflexión siempre para mejorar la atención a la diversidad del alumnado.

Destacamos como más importante para nuestra investigación, las prácticas directivas que proponen estos investigadores, Murillo y Hernández (2011a), prácticas directivas que están en la base de otras investigaciones y experiencias tales como la investigación realizada por Leithwood (2005), la cual hemos consultado tras ver la importancia de la misma, en la cual defiende que existen algunas prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, llegando a establecer también que existen prácticas de liderazgo adecuadas para aquellas escuelas que presentan gran heterogeneidad entre su alumnado caracterizadas por estudiantes con diferente situación de pobreza, etnia, características físicas, mentales, antecedentes culturales, habilidades en su lengua natal saliéndose del cauce cultural ordinario. De esta forma, estas prácticas son las que a continuación exponemos como adecuadas para la escuela inclusiva y la justicia social.

Estamos de acuerdo con éstos en que quizás las prácticas desarrolladas por directivos que trabajan en centros con alumnado muy heterogéneo, quizás deban ser distintas a las prácticas de aquellos centros donde el alumnado es más homogéneo. Desde nuestra perspectiva, lo deseable sería que el alumnado y los centros fueran igual de heterogéneo en todas las escuelas porque esto iría a favor de un mejor desarrollo global de todos los alumnos y alumnas.

A continuación, exponemos las diferentes prácticas que nos proponen estos investigadores y que serán fundamentales en el desarrollo de nuestra investigación y en las conclusiones de las mismas. Las prácticas son las que se describen en la siguiente tabla 4 apoyándonos en la información dada por Murillo y Hernández (2011, pp. 19-21).

PRÁCTICAS DIRECTIVAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS	
Visión y entusiasmo	El director o directora junto a su equipo directivo debe ser un soñador, que tenga como visión de su centro una escuela inclusiva. Debe ser capaz de transmitir y “contagiar” dicho sueño a su comunidad educativa. Lograr una escuela sin exclusiones de ningún tipo, donde todos participen y aprendan, es una labor que exige dedicación, implicación y compromiso. Así, estos directivos son los primeros en mostrar dedicación y entusiasmo... “lo fácil es seguirles”.
Fomentar el crecimiento de toda la comunidad	Conseguir una escuela inclusiva conlleva tener un camino lleno de obstáculos y desafíos, a los cuales hay que enfrentarse desde una postura basada en un “querer aprender” constantemente. Para ello, como veremos más adelante, son interesantes las Comunidades de Aprendizaje. En ellas se potencian las capacidades didácticas y pedagógicas de la escuela y se refuerza la coherencia del currículum consiguiendo un mayor sentido de responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. El papel de los directivos para conseguir generar esta cultura de apoyo, colaboración y aprendizaje es absolutamente fundamental. Así, se preocupan por favorecer el desarrollo profesional de todos y cada uno de los docentes potenciando la realización de actividades para ello, implican a las familias en la formación, mantienen altas expectativas hacia la comunidad escolar, fomentan y favorecen actitudes de colaboración y trabajo en equipo como una señal de identidad del centro, como también hemos explicado en el capítulo 2.
Trabajar hacia una cultura inclusiva	Una escuela inclusiva no se basa en una determinada organización o metodología en el aula sino se caracteriza por una cultura donde se compartan valores, actitudes y creencias que fomenten la participación en el aprendizaje de todos y todas, y no se dé la marginalización. La idea es que el centro educativo no sea solamente para todos sino que participen todos y se viva como el lugar de todos. Ello implica desarrollar actitudes inclusivas, pero también procesos que permitan reconocer y modificar prácticas que frenan la inclusión de los alumnos: el desarrollo de la conciencia crítica es necesario para percibir formas sutiles de exclusión. La consolidación de esta cultura se lleva a cabo mediante prácticas intencionadas que promueven formas de participación de alumnos y alumnas a través de estructuras de trabajo diversas como los consejos de estudiantes, asambleas, juntas o comisiones. Además la comunidad educativa consigue que sus miembros se sientan “implicados en” y realicen no sólo acciones “para” los chicos/as sino “con” los chicos/as. En este proceso el papel de la dirección consiste en facilitar los cauces de participación, promover la confianza de los miembros de la comunidad y optar por procesos de trabajo colaborativo que contribuyan al conocimiento y enriquecimiento mutuo.
Favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos	Los directores o directoras más exitosos en contextos altamente heterogéneos son aquellos que han dado especial atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos directivos trabajan por ayudar a que los docentes busquen respuestas innovadoras, les apoyan en su trabajo dotándoles de los recursos que necesitan, organizan el centro para que la atención a la diversidad sea una realidad. En centros exitosos inclusivos de España se toman prácticas como la programación por proyectos quincenales, el apoyo específico dentro del aula, los grupos de trabajo heterogéneos, etc.
La colaboración entre familia y escuela	Los directivos inclusivos favorecen y crean lazos fuertes entre familia y escuela, ya que saben que familia y escuela tienen que estar estrechamente unidos para que la educación de todo el alumnado se lo mejor posible. Esta perspectiva se amplía hacia otras asociaciones, entidades, organismos locales, etc (como se apuesta en las comunidades de aprendizaje)
Revalorizar a los estudiantes	Eliminación de la marginación, la discriminación y la exclusión en las escuelas. 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. Este tipo de liderazgo promueve la capacidad de la escuela para dar respuesta a los diferentes contextos de los alumnos; “pone en valor” las culturas familiares de los estudiantes de tal forma que se consideren como un capital social que la Escuela debe aprovechar. El modo en el que se trata a los alumnos y la forma en la que se dirigen a ellos, el tiempo que se dedica a la resolución de conflictos, la atención y valoración que se hace a sus opiniones y aportaciones, entre otros, son modos de transmitir el valor que se les concede a los estudiantes.

Tabla 4: Prácticas directivas inclusivas según Murillo y Hernández (2011, pp. 19-21)

Destacamos de esta investigación que estos autores piensan que es difícil conseguir escuelas inclusivas con líderes segregadores, lo que quiere decir que para que exista la inclusión escolar deben existir líderes formales y no formales que crean en la inclusión. Como decía Jiménez y Vilà (1999) la inclusión escolar es cuestión de actitudes, aunque desde nuestra perspectiva, debería ser una obligación.

González (2008) nos presenta una investigación relacionada con nuestro objeto de estudio y, por tanto, de gran interés para el mismo. Dicha investigadora nos muestra algunas evidencias que establecen lazos entre la promoción de una escuela inclusiva y la organización del centro y la dirección de este mismo.

Cuando hablamos de escuela inclusiva estamos haciendo referencia directamente al término de “escuela”, acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Esto quiere decir que, si consideramos que la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar no sitúa ante la necesidad de mirar el contexto organizativo en el que estamos inmersos.

En esta investigación, González (2008), pone de manifiesto que numerosas diversas investigaciones y aportaciones sobre la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo en descubierto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros puede contribuir a que éstos constituyan un entorno de riesgo (Escudero 2005, 2005b; González, 2006) cit. por González (2008, p. 86), entre ellos destaca las dinámicas relacionadas con el liderazgo, punto que nos interesa para nuestra investigación.

González (2008) considera el liderazgo y la dirección como ejes fundamentales para la promoción de las escuelas inclusivas, pero estos a su vez se convierten en un peligro u obstáculo ya que nos podemos encontrar ante directivos que se resistan de manera activa o pasiva a cualquier intento de reconocer la diversidad y la diferencia. Por este motivo, dedica parte de su aportación a desarrollar algunas prácticas directivas que pueden contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas que atiendan a la diversidad del alumnado. Estas prácticas directivas inclusivas hacen referencia a no establecer directamente relaciones entre liderazgo y director/a o equipo directivo sino considerar que la escuela puede ser liderada de manera colaborativa propiciando una comunidad democrática donde todos podamos atender a todos. Su propuesta de prácticas directivas inclusivas va en líneas de, como hemos visto anteriormente, apostar por un liderazgo colaborativo que es el que podemos relacionar directamente igualar al liderazgo inclusivo.

Así, podemos decir que *“el liderazgo en contextos escolares de diversidad, también junto la constatación de que el director puede desempeñar un importante papel de liderazgo y de que su contribución y apoyo son imprescindibles en la consecución de contextos escolares que valoren y celebren la diversidad y ofrezcan una enseñanza*

valiosa para todos los alumnos, algunas reflexiones advierten que no cabe circunscribir el liderazgo únicamente al director y a sus actuaciones (o no actuaciones). No sólo porque éste no es el único que lo puede desplegar, sino también porque las ideas e ideales pueden contribuir a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas, inclusivas e innovadoras en la organización no están ligadas exclusivamente a quien ocupa un rol formal, ni “pertenecen” a un individuo particular.” (González, 2008, p. 91).

De acuerdo con González (2008) y Murillo (2010) consideramos que una de las prácticas directivas más importantes tiene la base en concebir la escuela inclusiva como una escuela donde no sólo tiene que sufrir cambios en el aula o en el currículo, sino que también lleva consigo, desde un plano más amplio, como es la organización del centro. Murillo (2010, p. 172) enuncia *“Estudiar las escuelas inclusivas supone, no sólo abrir el foco respecto a las intervenciones referentes a la modificación del currículum o a las metodologías del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como es el organizativo. La inclusión no sólo, aunque también, se dirime en el aula. La inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela. Aunque si bien es cierto que la lucha contra la exclusión trasciende los límites de la escuela pues atañe a políticas sociales y educativas más amplias.”*

Asimismo, Murillo y Hernández (2011b, p. 27) consideran que la prácticas directivas inclusivas están basadas en el liderazgo inclusivo y distribuido, del cual hemos hablado anteriormente, considerando que *“este liderazgo fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los miembros, profesores, alumnos y familias. La implicación de éstas ayuda a la generación de una cultura diversa e inclusiva que potencia el capital social de los estudiantes valorizado por la propia escuela”*.

Pensamos que, la filosofía del proyecto Comunidades de Aprendizaje, explicado con profundidad en el capítulo 2, lleva consigo la creencia y la apuesta fuerte por prácticas educativas y directivas basadas en el liderazgo distribuido y pedagógico.

Las comunidades de aprendizaje, como hemos dicho, son organizaciones que aprenden, dedicando una especial atención a la creación y mantenimiento de un clima de trabajo donde se fomenta y potencian las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, donde la colaboración entre colegas y el compromiso con el desarrollo del centro son puntos clave. Según la profesora Rodríguez (2004) surge una nueva concepción del centro como tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro. Estas comunidades se caracterizan por estar abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes en ellas. En estas comunidades, el liderazgo se encuentra ampliamente distribuido entre el

profesorado (de ahí que Hargreaves y Fink, 2006, le denomine liderazgo distribuido), de tal forma que cada comunidad participa en el mantenimiento de diálogos firmes, ampliamente difundidos y basados en la experiencia para conseguir los objetivos propuestos.

Además, las comunidades de aprendizaje conllevan una serie de prácticas organizativas, ya desarrolladas en el capítulo 2, que atienden a la diversidad del alumnado mediante una filosofía inclusiva de la educación (Ortega y Puigdemívol, 2004).

En las comunidades de aprendizaje las personas no ejercen su poder por el cargo que ostentan, sino que se apuesta por la colaboración y el liderazgo distribuido en toda la comunidad educativa a través de las diferentes comisiones de trabajo. *“El diálogo igualitario está en la base del funcionamiento de estas comisiones. No importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno...) sino la validez y utilidad de su aportación. La democracia deliberativa se vincula al funcionamiento cotidiano del centro superando la democracia orgánica y gremial que hemos heredado del pasado.”*

Este proyecto reestructura la organización del centro dando un papel diferente al equipo directivo, propiciando prácticas directivas inclusivas mediante el liderazgo distribuido y pedagógico del que hemos hablado. Como dice Flecha, Padrós y Puigdemívoll (2003, p. 5) *“La organización de una Comunidad de Aprendizaje resulta muy inusual en el concierto educativo tradicional. Aun no siendo incompatible con el marco legal, esto obliga a redefinir el papel de ciertas figuras o instituciones que normalmente desempeñan sus funciones prescriptivas de otro modo. Así, el director o directora debe seguir asumiendo su responsabilidad en la dirección del centro, tal y como establece la normativa legal, pero este liderazgo resulta en la práctica compartido al incardinarse dentro de la organización en comisiones. Las estructuras de poder tradicionales pierden peso, pues, a favor de un órgano en el que toda la comunidad se debe ver representada como es la comisión gestora.”*

5.4.1. Estrategias para gestionar la diversidad desde los equipos directivos

La gestión de la diversidad en la escuela es una cuestión discutida por investigadores dedicados tanto a la organización de los centros como a la inclusión escolar.

Como hemos visto en el capítulo 2, el concepto de diversidad en el discurso público es a menudo tomado como sinónimo de problemas de origen étnico o raza o ligado al concepto de discapacidad. Otros, incluyéndonos a nosotros mismos, pensamos que hace referencia una gama mucho más amplia de las características humanas. Concretamente, entendemos que la diversidad hace referencia al impacto de las diferencias de cada ser humano en la sociedad, o en nuestro caso, en la escuela. No se

trata de ser hombre o mujer, de tener un determinado grupo étnico o religión, es la respuesta de los demás ante esas diferencias (Lumby y Coleman, 2010).

Esto significa, como dice Collard (2007) que el liderazgo en las instituciones educativas se produce en contextos caracterizados por la diversidad en el alumnado y también en el profesorado, cuyas acciones están determinadas por las características individuales de cada cual.

Lumby y Morrison (2010) argumentan que la investigación tanto teórica como práctica sobre la diversidad y el liderazgo y la gestión de la misma son metodológicamente débiles causando la poca existencia de investigaciones que hagan referencia a este tópico. Ellos señalan la urgente necesidad de adoptar enfoques más interdisciplinarios para aprovechar el rigor y la riqueza teórica que nos puede ofrecer este campo.

Estos autores nos traen una investigación que contribuye al campo teórico del liderazgo y la diversidad considerando la simbiosis entre ambos para estudiar cómo se gestiona la diversidad y cuáles son las futuras líneas en liderazgo para responder a la diversidad visible en nuestras escuelas.

Essomba (2006), nos ofrece una investigación en la cual expone una serie de estrategias para realizar la gestión de la diversidad desde la dirección escolar, estrategias que vamos a ir estudiando en este bloque, asociando cada una de ellas a uno de los movimientos pedagógicos que hemos expuesto en el capítulo 2 sobre el tratamiento educativo de la diversidad, ya que cada una de ellas deriva de uno de éstos.

a) **La especialización**

Entre ellas se encuentra la especialización, estrategia que podemos considerar propia o identificar con la educación segregada.

Esta estrategia, podemos decir, que se encuentra muy vigente en el campo educativo. Se apoya en la idea de que las diferencias entre los alumnos deben llevar implícito, las diferencias también en los objetivos, contenidos y metodologías que deben llevarse a cabo en cada caso, según sean las características del alumno/a. De esta forma, esto nos lleva a realizar un currículum paralelo adaptado a las especificidades individuales de cada niño o niña, es decir, a lo que antes llamábamos un doble sistema educativo.

Otra de las características que se hacen patente con esta estrategia, es la apuesta por grupos homogéneos, es decir, se intenta que el alumnado este agrupado de forma que sean lo más “iguales” posible. Para ello, se utilizan, como ya comentábamos en el apartado de la segregación, dos grupos básicos, unos que siguen un currículum ordinario, que son aquellos que tienen características personales que se corresponden con la mayoría social a partir de la cual se han establecido los objetivos y contenidos del currículum; y

los alumnos o alumnas que siguen un currículum especial, ya que sus características individuales no coinciden con la mayoría social establecida. De esta forma, si la diversidad es a causa de culturas, se hacen tantos grupos como culturas haya; si la diversidad es por alguna discapacidad sensorial, física o mental, se hacen grupos según la discapacidad; etc. Siempre de forma que los grupos sean lo más homogéneos posible. Esta forma de realizar los agrupamientos es lo que llamamos en pedagogía aulas o escuelas gheto o yuxtaposición, las cuales son definidas por Moreno Yus (2003) como *“una organización aislada (de la atención administrativa o interadministrativa y en ocasiones también desde el punto de vista urbanístico) dispuesta para dar respuestas educativas a un alumnado que se encuentra en una posición desfavorecida”*

En principio, esta estrategia no pretende directamente la segregación del alumnado. Por el contrario, se piensa que mediante ésta el alumnado que pertenece a una minoría social, *“pueden reconducir la situación de desigualdad provocada por la tensión entre su idiosincrasia y la cultura curricular dominante [...] En el fondo, tras la especialización se inspira un proceso de equiparación de aquellos que presentan diferencias”*. Es decir, esta estrategia no tiene como objetivo la segregación del alumnado sino que entiende que sólo con el acercamiento del alumnado perteneciente a una minoría a las características de la mayoría, el primero puede aprender y evolucionar.

En contraposición a esto, el autor nos dice que la investigación pedagógica pone de manifiesto que esta estrategia tiene muchos inconvenientes y contradicciones. De esta manera, es fácilmente observable o deducible, pensar que uno de estos inconvenientes es que las agrupaciones homogéneas no favorecen el aprendizaje del alumnado tanto como las agrupaciones heterogéneas. Por otro lado, sabemos que si separamos al alumnado en distintos grupos teniendo en cuenta como criterio sus características, estamos clasificando al alumnado y quitándoles la oportunidad de establecer relaciones sociales más complejas, relaciones en las que cada cual pueda aprender de las diferencias que el otro aporta.

Esta estrategia puede llegar a propiciar una separación más grande entre el alumnado que la que se daba previamente a ella.

b) La incorporación

La incorporación es una estrategia de gestión de la diversidad que trata en ofrecer al alumnado “diferente” un currículum idéntico al de todos los alumnos “normales”, es decir, da la oportunidad de que todo el alumnado tenga el mismo currículum. De esta manera, todos los alumnos y alumnas deben conseguir los mismos objetivos, desarrollar los mismos contenidos a través de una misma metodología para todos. Con esta estrategia se pretende que todo el alumnado se encuentre en el centro ordinario, y debe ser este mismo el que se adapte a las necesidades del currículum.

De esta forma, coincide con la anterior estrategia en el hecho de que ambas sitúan fuera del alumno el eje central a partir del cual se desarrolla toda propuesta curricular, lo importante son los objetivos y los contenidos del currículum. La educación como personas (valores, socialización, etc.) tiene un papel secundario en la escuela ya que se piensa que esta parte de la educación del alumnado debe propiciarla la familia y otros agentes educativos. El autor nos comenta que la incorporación la podemos identificar con lo que entendemos como instrucción.

Como ya hemos dicho, se apuesta, con esta estrategia, por un único sistema educativo, por lo cual es lógico pensar que la agrupación del alumnado también va a ser única; lo importante en esta estrategia es mantener un currículum común para todos. Pero no debemos caer en el error de pensar que se atiende a las diferencias de todo alumno/a, lo que se pretende es normalizar y al final caer de nuevo en la homogeneización.

Según Essomba (20006, p. 86) la finalidad de esta estrategia es “*conseguir la igualdad de los alumnos con independencia de sus diferencias*”. La aplicación de esta estrategia conlleva saber que la separación de los alumnos tiene consecuencias muy significativas en su aprendizaje; primero porque reduce la posibilidad de heterogeneidad y segundo porque se hace distinción entre el alumnado. Con esta estrategia se pretende conseguir la normalización de todo el alumnado.

El hecho de que esta estrategia no tenga en cuenta las diferencias de cada alumno/a, supone que el alumnado no recibe una educación adecuada o adaptada a sus necesidades.

De este modo, con esta estrategia se confunde la igualdad como realidad, con la igualdad como principio. Desear la igualdad para todos no significa que todos debamos ser iguales.

Así, este tipo de estrategias es un modelo de segregación más avanzado que el de la especialización, pero seguimos segregando o intentando normalizar para, al final, conseguir un grupo homogéneo.

c) La integración

Estas estrategias que hasta ahora expone el autor, han supuesto la forma clásica de gestionar la diversidad, como podemos comprobar en nuestra legislación hasta la LOGSE y hasta el movimiento de la integración escolar, en la literatura.

Como hemos visto en el capítulo anterior, ni la negación ni la segregación, han dado respuesta a la diversidad que cada vez se ha hecho más patente en nuestra sociedad. De este modo, en 1969, hemos visto como apareció el principio de normalización en el ámbito social y se hizo, posteriormente, extensible al ámbito educativo llegando, así, la integración escolar, que hace su entrada en nuestro país con la LOGSE en 1990.

Con la integración escolar, llega una nueva estrategia de gestión de la diversidad, la integración. Se trata de una estrategia que intenta atender a todo el alumnado, y se considera el desarrollo de estos desde una perspectiva global y no sólo intelectual. Se tiene en cuenta las diferencias de cada alumno sin creer que esto lleva a la desigualdad.

Esto último se refleja en la concepción de currículum que se persigue. Con la integración, los objetivos, contenidos y metodología del currículum están subordinados a las necesidades de cada alumno o alumna que esté en el aula.

Así, esta estrategia se fundamenta en el mismo principio que la corriente de la integración escolar; en el principio de normalización.

Esta estrategia conlleva la potenciación de actividades que hagan resaltar lo positivo de cada alumno y alumna y no los aspectos diferenciales de cada uno de ellos. Se entiende que todos somos diferentes y por tanto todos debemos ser atendidos según nuestras propias demandas.

La integración es el resultado de la suma de lo mejor de la estrategia de especialización y de incorporación, ya que se asume la contemplación de la diferencia pero también se apuesta porque el tratamiento educativo de éstas se puede dar en un mismo grupo.

La crítica hacia esta estrategia se basa, ante todo, en que ha surgido bajo la integración escolar y ésta, nace en un contexto pedagógico centrado en las discapacidades, aunque después se haya utilizado esta estrategia para atender las necesidades educativas especiales de todos los alumnos que las tuvieran por otras causas. Este hecho, puede llevar a que estas diferencias que propician las necesidades educativas especiales lleguen a producir la *cronización* de la diferencia.

d) La inclusión

Esta estrategia surge en los años ochenta o noventa como fruto de la inclusión escolar. Nosotros consideramos, que esta estrategia debe ser el punto de arranque de la gestión de la diversidad de los equipos directivos.

“La inclusión es más que la integración” (Essomba, 2006, p. 91). La gran diferencia entre ambas es a quién van dirigidas. Cuando hablamos de integración, la dirección escolar defiende, junto a toda la comunidad educativa, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, cuando pensamos en la inclusión, la dirección escolar y toda la comunidad educativa apuesta por una educación que responda a todo el alumnado.

Así, la inclusión conlleva un cambio de perspectiva hacia la diferencia contemplando a ésta con normalidad y se aborda desde la totalidad de variables que

pueden definir a una persona, no solamente a una (es decir, no sólo atiende a la discapacidad). La inclusión lleva consigo una organización y funcionamiento específica.

“La integración es una manera de entender la diferencia. La inclusión es una manera de entender la igualdad” (Essomba, 2006, p. 92).

Este autor, con el cual estamos de acuerdo, insiste en que existe la necesidad de que los equipos directivos y sus profesionales deben reorientar sus planteamientos pedagógicos hacia la inclusión. Así dice:

“No se trata de hacer nada de extraordinario, sino de aprovechar los potenciales ya existentes para transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo. Para diseñar aulas y escuelas auténticamente inclusivas, hace falta partir del principio de que todos los alumnos de una clase pertenecen al grupo, y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y del barrio o pueblo. Para conseguirlo, el modelo de inclusión no se mueve entre la dicotomía de contenidos generales-contenidos específicos, sino que comprende que deben existir unos contenidos comunes a todo el alumnado, y después unos contenidos específicos que respondan a las características propias de cada individuo. Tampoco participa del debate sobre grupos homogéneos-grupos heterogéneos, puesto que reconoce la necesidad de flexibilizar el tipo de agrupamiento en función de las necesidades de la actividad del alumnado, del centro, etc. De lo que se trata es de promover unos contextos de interacción social diversificados y que sean potenciadores del aprendizaje” (Essomba, 2006, pp. 92-93).

Si es difícil hablar de integración, más difícil aún es hablar de inclusión. Aún existen muy pocas investigaciones y estudios que nos cuenten cómo los equipos directivos pueden producir cambios para conseguir transformar su escuela en una escuela inclusiva.

Como ya hemos dicho, nosotros nos posicionamos con esta estrategia de gestión de la diversidad y consideramos que ésta es la mejor forma de que la dirección escolar avance hacia la dirección de una educación para todos. Por otra parte, hemos de decir, de acuerdo con el autor, que la inclusión es positiva si disponemos de las condiciones adecuadas, si no quizás lo mejor es abandonar la idea de su aplicación y buscar otras soluciones.

Essomba (2006) nos dice que la elección de una estrategia de gestión de la diversidad u otra no debe basarse en un planteamiento estructural sino funcional, y éste debe responder a las necesidades del alumnado inmigrado que se presente en el centro. Podemos extender esta idea y considerar que la elección de una estrategia u otra ante la diversidad debe ser funcional y mirar las necesidades de todo el alumnado para inclinar nuestra balanza hacia una o hacia otra. Esta toma de decisión debe estar sujeta a cambios, es decir, ser flexible para poder modificarla según los cambios que se den en el centro.

Finalmente, debe tratarse de una toma de decisiones animada y dirigida por los equipos directivos, con el apoyo de los equipos externos necesarios, y tiene que

configurarse dentro de una propuesta global e impregnada de los valores propios de la escuela inclusiva, que avanza incesante hacia el descentramiento cultural de sus planteamientos y se instala en un código abierto de relación con el entorno (Essomba, 2006, p. 94).

5.4.2. Requisitos de los equipos directivos para impulsar una escuela inclusiva

Tras realizar una búsqueda exhaustiva en la literatura de algunas aportaciones que nos dieran información sobre prácticas directivas inclusivas que atiendan y promuevan una adecuada gestión de la diversidad, hemos encontrado un capítulo de libro que nos ofrece María José León (2001) titulado *La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad*, publicado en el libro *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*, coordinado por Pedro S. de Vicente Rodríguez.

De esta forma, previamente a describir y adentrarnos en los estilos de liderazgo que las diferentes investigaciones consideran como propicios para la atención a la diversidad en la escuelas y los distintos estudios que existen de prácticas directivas para la promoción de una escuela inclusiva para todo el alumnado, nos parece interesante describir el perfil del director y su equipo directivo propuesto por esta autora citada en el párrafo anterior.

a) El director/equipo directivo debe promover la visión de “la escuela como un todo”

Este requisito se basa en la idea de que todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela se han de implicar en todo lo que acontece en esta misma. Así, se pone de manifiesto la necesidad de que todas las personas implicadas tengan una misma concepción de centro, de currículum, de aula y del proceso de enseñanza que permita que todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de su idiosincrasia, adquieran los objetivos y contenidos planteados en el currículum común y flexible que apueste por una escuela inclusiva.

Para conseguir una escuela donde todos los implicados persigan unas mismas metas educativas, dice que podemos apoyarnos en la idea de comunidades de aprendizaje ya que estas persiguen la transformación del contexto social en el cual están insertas (Essomba, 2006). Para ello, podemos utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo porque éstas no sólo suponen la facilitación de la integración social o la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros, sino porque favorecen también el aprendizaje del “procedimiento de trabajo”: el aprender a aprender (López Melero, 1997c). Así, se contribuye, en situación cooperativa, al aprendizaje del alumnado en lo que concierne a estrategias de control de sus procesos cognitivos, lográndose así un aprendizaje significativo, no sólo de hechos, fenómenos y acontecimientos, sino de los procedimientos de trabajo (Jiménez y Vilà, 1999). Apoyando esta idea, López Melero (1997c) dice “*no nos interesa el resultado sino el proceso para lograr adentrarse en la cultura*”.

Por otra parte, Evans y otros (1992) cit. por León (2004) destacan dos principios básicos para conseguir que el centro se sienta y actúe como un todo ante el proceso de enseñanza de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales:

- El maestro, en caso de que un alumno o alumna tenga una necesidad específica, deberá estudiar, detectar, elaborar y evaluar cómo debe ser la secuencia de aprendizaje de este alumno o alumna, para que progrese hacia la dirección adecuada.
- Los maestros y maestras deben tener el apoyo de todo el centro. Este punto es imprescindible para cumplir el anterior, ya que sólo teniendo el apoyo del resto de compañeros y estando en concordancia de ideales con el equipo directivo podremos conseguir una escuela inclusiva. Nosotros pensamos que la escuela es como un barco, y si todos no navegamos hacia el mismo rumbo, éste se hunde.

Cuando apareció la integración escolar, de acuerdo con la autora, la mayoría de los maestros y maestras pensaban y percibían que ésta era la respuesta educativa a un alumnado específico, y por tanto, era un problema aislado y no de todo el centro. En estos momentos, esta actitud parece que empieza a desaparecer pero para ello es muy importante que el equipo directivo cree una cultura de centro en la que todos sus maestros y maestras compartan la idea de diversidad, discutan sobre las estructuras organizativas que favorecen su atención y sobre los recursos y las estrategias necesarias. Por tanto, considerar que *“la atención a la diversidad no es “el problema” de uno o varios profesores del centro sino que es una forma compartida de entender la educación de todos ellos”* (León, 2001, p. 405).

De esta forma, las necesidades que pueden surgir a lo largo de este proceso de cambio hacia una escuela inclusiva, deben ser respondidas con las estrategias adecuadas y la atención a éstas debe ser “cosa de todos”. Esta idea es apoyada por Borrel (1998) cit. por León (2001), en un estudio que pretendía conocer la opinión de la comunidad escolar y de los propios directores acerca de la dirección, en el cual se manifestó que toda la muestra destaca que debe existir una conceptualización de educación como *“la educación para la convivencia y participación de la sociedad”*. Para ello, como dice la autora, creemos que el director/equipo directivo debe promover esta forma de concebir la educación porque es un factor clave para conseguir una escuela respetuosa con las diferencias.

En definitiva, *“el equipo directivo deberá establecer los cauces necesarios para que en todo el centro se debatan los cambios que permitan la mejora, que aumenten la calidad educativa de todos los alumnos/as de la escuela. Así mismo, deberá impulsar la creación de actitudes positivas hacia la inclusión [...] De igual modo, deberá hacer ver al profesorado que las dificultades encontradas en la implantación de la inclusión son “parte de todo” en los problemas del centro y no exclusivos de la misma.”*

b) El director/equipo directivo es el promotor del cambio y el que debe controlar su desarrollo

Como ya hemos visto en el apartado anterior, hay numerosos estudios e investigaciones que manifiestan que la dirección escolar es un factor clave para que se den cambios educativos en la escuela.

Según la autora, entre las condiciones que debe tener en cuenta el equipo directivo para conseguir una escuela inclusiva se resalta la necesidad de nuevos planteamientos organizativos. Esta idea ha llevado a que, distintos autores expresen que necesitamos una nueva organización de los centros educativos para una escuela nueva (Arnáiz, 2003; Arroyo González y Salvador Mata, 2003; López Melero, 1995; Sánchez Palomino y Pulido, 2007; Sola y López, 2000). La organización del centro ha de caracterizarse por ser flexible, abierta y funcional, permitiendo dar respuestas diferentes dependiendo de las necesidades de cada alumno o alumna. Este hecho, nos lleva a delimitar **algunas nuevas funciones que debe tener el equipo directivo ante la idea de la escuela inclusiva.**

- El equipo directivo debe dar respuesta a la diversidad desde la organización: elaborando los grupos de alumnos y alumnas, estableciendo los horarios, organizando los apoyos necesarios para atender a las necesidades de todo el alumnado, estableciendo actividades extraescolares, deportivas y complementarias, así como facilitando los trámites administrativos para la escolarización de todos los alumnos y alumnas y ayudando a tramitar o buscar salidas profesionales y de estudio una vez finalizada la escolaridad en el centro (Almazán, 1997 cit. por León, 2001).
- El equipo directivo deberá prever y distribuir los espacios y materiales para poder satisfacer las necesidades de todo el alumnado, no sólo del alumnado con n.e.e., como dice la autora, sino de todo el alumnado que es lo que persigue la escuela inclusiva (López Melero, 2004).
- El equipo directivo también debe modificar los tiempos y potenciar en sus maestras y maestros la utilización de metodologías diversas que “*permitan invertir tiempo en tareas de planificación, adecuación y valoración de estos alumnos*”. La coordinación de los profesores, en nuestra opinión, es muy importante para desarrollar una escuela inclusiva.

Algunos autores, (Arnáiz, 2003; Arroyo y Salvador, 2003; Casanova, 1998; López Melero, 2004; Jiménez y Vilà, 1999; Torres, 1999; etc.) desarrollan una serie de condiciones que debe seguir la organización del centro para atender a la diversidad del alumnado, de entre ellas podemos resaltar: tiempos para coordinación del profesorado, agrupamientos flexibles del

alumnado; agilidad entre el equipo directivo y todo el profesorado, velando siempre por la mejora de la escuela; etc.

- El equipo directivo debe proporcionar un nuevo currículum ya que la inclusión escolar conlleva una nueva forma de entender este mismo, una forma que trata de no crear alumnos y alumnas con n.e.e. sino que apuesta por un currículum abierto y flexible que tenga una base de objetivo y contenidos básicos, de forma que a través de él se puedan atender las necesidades de todo el alumnado, beneficiándose todo el alumnado de las diferencias del otro y de los recursos y no sólo el alumnado con n.e.e. Por tanto, el equipo directivo debe elaborar el Proyecto Educativo de Centro como primera medida de atención a la diversidad.
- Es necesario que el equipo directivo esté informado de lo que está pasando en su escuela y cómo se están llevando a cabo todos los proyectos e ideas del mismo.
- El equipo directivo debe controlar las tensiones organizativas e interpersonales que produce la reacción de una escuela para todos.

c) El director/equipo directivo debe establecer relaciones de amistad y trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa

Uniendo con la última función del requisito anterior, debemos decir que el equipo directivo debe velar por establecer en su escuela canales de comunicación que permitan establecer en ella la interrelación entre sus miembros, como de estos con el entorno. *“Las comunidades escolares inclusivas se alcanzan cuando padres, alumnos, maestros y equipo directivo entablan lazos de amistad y compromiso”* (León, 2001, p. 409).

De esta forma, se deben establecer estos lazos de amistad para que el líder pueda canalizar las necesidades de todos y poder así, establecer así la participación en la toma de decisiones que afectan a la dinámica didáctica y organizativa del centro.

Por tanto, el equipo directivo debe promover la creación de grupos de trabajo efectivo para que como dice (Torres, 1999, p. 213) se produzcan relaciones entre compañeros que den lugar a un *“clima de centro caracterizado por la eficacia y el nivel de satisfacción del profesorado con criterios organizativos, que no desvinculen el concepto de calidad de enseñanza de la práctica de la atención a la diversidad, generando estabilidad, fluidez y apertura en las relaciones entre el profesorado”*.

Apoyando esta idea, dice la autora, Stainback, Stainback y Jackson (1999) hablan de “Grupos de trabajo sobre educación inclusiva” los cuales se componen por padres, maestros, alumnos y alumnas, asesores, especialistas, etc. Estos grupos tienen las siguientes metas:

- Obtener información básica a partir de libros, videos, artículos... sobre inclusión escolar.
- Organizar y dirigir sesiones informativas en la que se debatan temas sobre inclusión escolar para que todo el grupo comprenda mejor el desarrollo y mantenimiento de una escuela inclusiva.
- Establecer un plan de objetivos específicos para conseguir la inclusión plena.

Una de las estrategias más importantes para atender a la diversidad de los centros, en este sentido de las relaciones, es la propuesta por Parrilla (1998) que consiste en la creación de grupos de apoyo compuestos por el profesor de apoyo y dos profesores más que eligen democráticamente. Esta estrategia pretende dar apoyo a maestros y maestras del mismo centro en la resolución de necesidades relacionadas con la atención a la diversidad (Parrilla, 1998).

Finalmente, para que los equipos directivos consigan establecer este clima de amistad la autora del artículo, (León; 2001, p. 211), nos propone unos principios y estrategias que pueden crear este clima de amistad para una escuela inclusiva:

- El equipo directivo debe emplear el máximo esfuerzo en promover un proyecto donde se dé la inclusión escolar y se implique a todas las personas relacionadas con el centro educativo.
- El equipo directivo debe resaltar la importancia de las intervenciones, ideas y aportaciones de todos a la hora de dar respuesta a las necesidades.
- La negociación debe ser la base para la buena relación entre el equipo directivo y el resto de compañeros.
- La confrontación es el fin último y lleva consigo la consecución de la inclusión.

d) El director/equipo directivo promueve el desarrollo profesional del resto del profesorado y potencia el trabajo colaborativo

El equipo directivo debe promover la formación de los profesores de su centro educativo ya que para forjar una escuela inclusiva es de especial relevancia porque de esta manera se puede atender a todo el alumnado de la forma más adecuada posible, apoyándonos para decir esto, en el hecho de que una de las claves para atender a la diversidad está en el profesorado y su formación.

Esta formación del profesorado para una escuela inclusiva, expone la autora, es uno de los principales problemas que se han encontrado a la hora de poner en práctica los principios de la inclusión escolar. León (2001) se apoya en Zifmond y Baker (1996) ya que *“estos destacan que una condición para desarrollar una escuela inclusiva es la de una adecuada formación inicial y un desarrollo profesional de los profesores ordinarios que les*

prepare para acomodar su enseñanza a las necesidades de los distintos alumnos y alumnas que pueden encontrarse en el aula”.

Algunos estudios que se han llevado a cabo en centros de “calidad” (Wald, 1998) cit. por León (2001, p. 412) coinciden en exponer una serie de factores que parecen que aumentan la calidad de la educación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en los que la dirección escolar juega un papel muy relevante. Estos factores son (León, 2001, p. 412):

- Promoción por parte de los directores de oportunidades para que los profesores de educación especial y general colaboren a través de equipos y de la enseñanza cooperativa en la planificación y ejecución de los alumnos con n.e.e.⁹⁴
- Continuidad en la experiencia.
- Implicación de los profesores en las oportunidades de desarrollo profesional ofrecido por los administradores escolares.
- Formación de los directores por parte de la administración local.

De esta forma podemos decir que el trabajo colaborativo es la base de la escuela inclusiva. La creación de comunidades de aprendizaje donde todos naveguen hacia el mismo rumbo es de vital importancia para conseguir que todo el alumnado tenga una educación de calidad, adecuada a sus necesidades. Esto significa que debe existir una relación de coordinación entre maestros generales y maestros de educación especial, buscando que ambos persigan las mismas metas educativas y que para ambos el principal objetivo sea responder a las necesidades de los alumnos y alumnas.

Relacionado con esto, la autora nos ofrece una serie de *medidas que debe tomar el equipo directivo para que el maestro de educación especial sea aceptado entre sus compañeros y propiciar así la consecución de una tarea educativa en equipo, basada en la colaboración*. Las medidas que debe adoptar el equipo directivo son:

- La necesidad de proporcionar un tiempo para que se dé la coordinación entre maestros de educación especial y maestros tutores.
- El director/equipo directivo debe prestar especial atención a la obtención de una infraestructura adecuada a las necesidades que se produzcan en el centro, es decir, debe asumir la necesidad de recursos extras y de nuevos espacios.
- Asegurarse de que el trabajo no se ve afectado por la falta de tiempo.

⁹⁴ El término necesidades educativas especiales ha pasado a necesidades específicas de apoyo educativo.

En definitiva, el equipo directivo debe ser dinamizador de todos aquellos procesos dirigidos a la aceptación de las diferencias en el centro educativo y la mejora de la convivencia.

e) El director/equipo directivo debe estar formado para atender a las necesidades específicas de apoyo educativo e impulsar una escuela inclusiva

La autora del artículo en el cual nos estamos basando expone que los directores o directoras deben estar formados en educación especial para poder promover una escuela que se base en los principios inclusivos. Sin embargo, nosotros pensamos que esta formación debe ser en atención a la diversidad en general ya que actualmente nos preocupan las diferencias, en general y no en particular, y además apostamos por la inclusión escolar de todo el alumnado no solo de aquel con algún tipo de discapacidad.

Diversos estudios de fuera de nuestro país demuestran, por el contrario, que (Monteith, 1998 cit. por León, 2001, p. 413):

- La mayoría de los directores y directoras no tienen formación en educación especial.
- Los directores se muestran poco dispuesto a asumir las nuevas responsabilidades relacionadas con la educación especial.
- Solo un tercio de los estados requieren de los administradores un conocimiento relacionado con educación especial.
- Menos de la mitad de los programas de graduación de los administradores escolares investigados requerían conocimientos de educación especial.

Por otra parte, Morgan y Demchack (1996) cit. por León (2001), nos aportan las áreas en las cuales los administradores/as o directores/as de una escuela inclusiva deben tener información:

- Número de alumnos/as que van a ser incluidos.
- Impacto sobre los alumnos/as con o sin deficiencias.
- Necesidades específicas de los alumnos/as con deficiencias.
- Estrategias y apoyos necesarios para llevar a cabo la inclusión.
- Roles de los profesores generales y de educación especial, administración y paraprofesionales.
- Necesidades formativas del personal del centro.
- Entorno de padres/tutores.
- Coste potencial y fuentes de recursos.
- Recursos personales para asistir en formación e implementación.

Podemos decir, que algunas de estas áreas no corresponden a nuestra concepción de inclusión escolar, pero debemos mostrarla porque es lo que nos ofrece la literatura existente.

En España, apoyando a León (2001), los exhaustivos análisis que han sido llevados a cabo por Gómez Delgado (2010), Murillo et al (1999), Quintero (1997), Teixidó (2011) acerca de la acreditación y la formación necesaria para la función directiva, nos lleva a afirmar que en los cursos formativos para directores y directoras no existen contenidos específicos relacionados con la atención a la diversidad.

Este perfil de equipo directivo debe estar apoyado, como hemos visto anteriormente, por diferentes estilos de liderazgo y prácticas directivas que son las adecuadas para atender a la diversidad patente hoy en nuestras escuelas.

Asimismo, de acuerdo con León (2001), como se puede deducir de lo expuesto hasta estos momentos, consideramos básico para dinamizar los procesos de colaboración y participación en los centros, que los equipos directivos posean una serie de características, tanto personales como profesionales. Deben tener una apropiada personalidad que hunda sus raíces en la educación, desde sus creencias y valores centrados en la necesidades educativas de sus alumnos y alumnas, y en las estrategias que habrá de utilizar para crear esta cultura colaborativa de centro. En este sentido, vamos a tomar algunas de las que propone Molina (1997, p. 157): deben conocer en profundidad el funcionamiento de los centros educativos y fomentar normas claras y precisas, consensuadas, para la organización y el funcionamiento del centro, gestionando las cuestiones académicas, administrativas y económicas a satisfacción de todos los sectores implicados. Deben intentar que en el centro se cree un clima optimizador para garantizar las relaciones personales, ofreciendo la vía del diálogo y el entendimiento; por tanto, han de tener grandes dosis de paciencia y admitir sugerencias, aunque parezcan fuera de sentido hasta que por consenso sean admitidas o rechazadas. Esto implica a su vez que han de tener un conocimiento general en la temática sobre solución de conflictos.

Igualmente han de tener ilusión hacia el trabajo, con visión de futuro y siendo capaces de hacer partícipes de esta ilusión a los demás, lo que conllevará el desarrollar y participar con los demás en trabajos en grupo, organizando y dirigiendo con eficacia reuniones, planificando y desarrollando proyectos de experimentación e innovación con el profesorado. Pero para que los profesores puedan participar con el director o directora en la toma de decisiones sobre los asuntos del centro y esto se puede lograr, vemos que existen distintas formas tal y como nos plantea Owens (1976, p. 169), según él existen cinco técnicas que han venido usando los directores para ello:

- *Discusión.* Tal vez el nivel de participación más bajo, la discusión de un problema con los profesores, se usa extensamente para asegurarse de que estos conocen la existencia del problema y que debe ser tomada una decisión sobre el mismo. Cuando la participación se limita a la discusión, el administrador toma la decisión, pero confía que los profesores la aceptarán con mayor grado que si se la hubiera comunicado antes de la discusión.

- *Búsqueda de información.* Esta técnica de participación del profesorado es más que una mera discusión; también supone la obtención de información por el administrador (o fragmentos de información que puede después articular) a fin de colocarle en una mejor posición para tomar decisiones más racionales.
- *Democrática-centralista.* Es, sin duda, el procedimiento más comúnmente usado. Consiste en la presentación por el administrador del problema al personal y la petición de sugerencias, reacciones e ideas. El administrador tomará por lo general la decisión porque legalmente debe hacerlo, pero tratará de reflejar en ella la participación del personal.
- *Parlamentaria.* Cuando los profesores van a tomar una decisión sobre la que no parece que pueda lograrse unanimidad o siquiera consenso, se usa a menudo la técnica parlamentaria. Ofrece ésta la gran ventaja de permitir a la minoría presentar sus opiniones, conflictos de ideas y valores y de irse modificando las posiciones al mismo tiempo que varían los temas, los hechos y los valores.
- *Participativa-resolutiva.* La característica esencial de este procedimiento consiste en que se requiere el consenso del grupo. Se usará, primero, cuando los asuntos se consideran muy importantes para los profesores, y segundo, cuando parece que hay probabilidades de conseguir el consenso. Dado que éste no es siempre fácil de alcanzarse entre los profesores, por un lado, y que la insistencia administrativa para lograrlo podría tomarse como presión, por otro, este método probablemente no será con mucha frecuencia. Sin embargo, es un medio excelente de tomar decisiones cuando se usa con éxito.

5.4.3. Razones por las cuales es difícil construir una escuela inclusiva

Serafín Antúnez (2007), en la contribución a jornadas titulada “Dirigir centros escolares inclusivos”, realiza en primer lugar una revisión por algunas evidencias referentes a la inclusión escolar, que nosotros ya hemos expuesto en el capítulo 2. Partiendo de éstas nos aporta algunas consecuencias de estas evidencias en la tarea directiva. De entre ellas, nos parece interesante resaltar las razones que nos describe como difíciles a la hora de abordar las relaciones interpersonales, factor de gran importancia, en las escuelas inclusivas. De esta manera, tres son las razones principales:

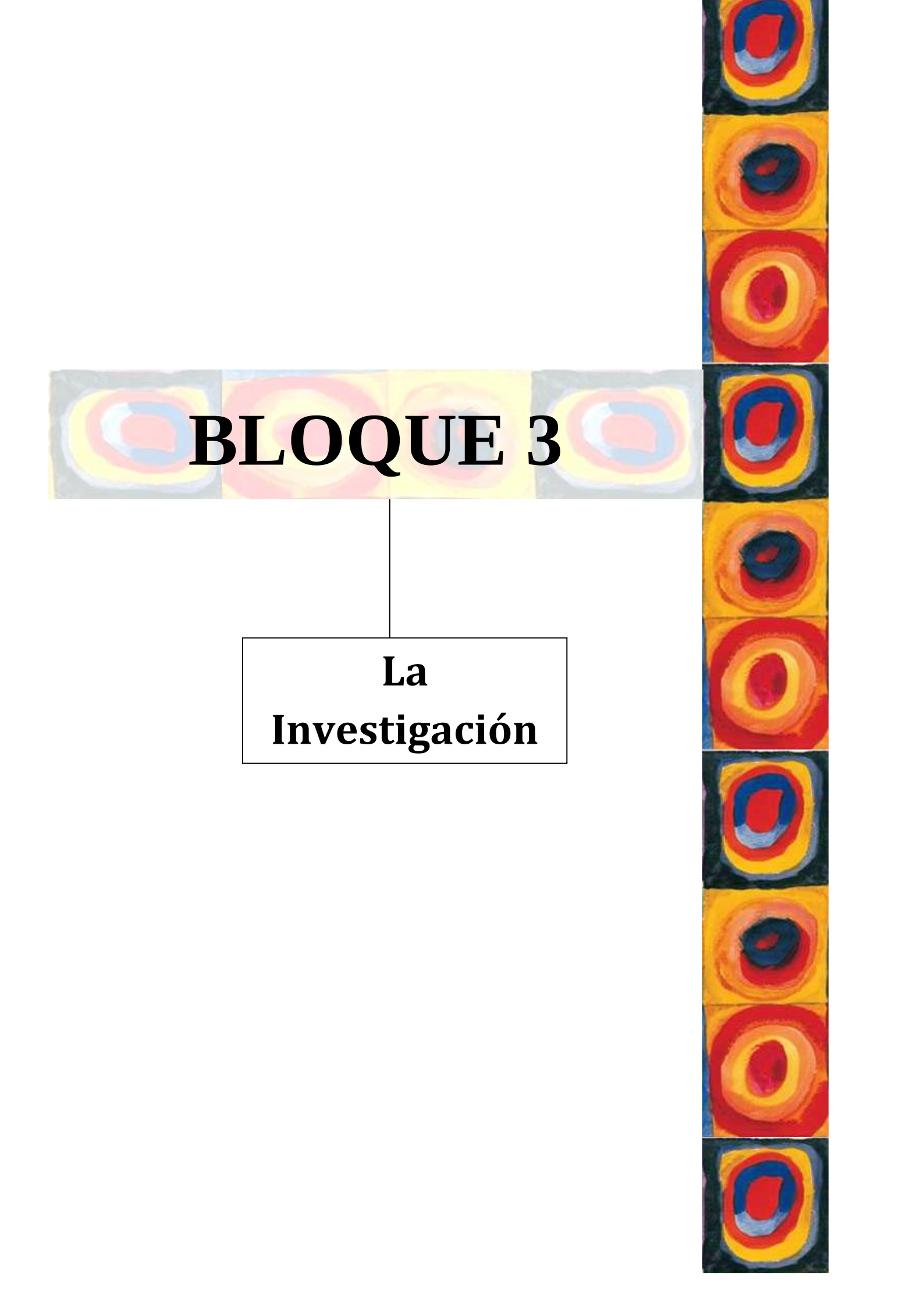
- No se puede promover una escuela inclusiva si no se prepara adecuadamente el tránsito de la escuela “ordinaria” a la escuela inclusiva ya que suele ser frecuente el desajuste entre las expectativas recíprocas de las familias, del centro escolar y de las personas externas que coadyuvan. Las relaciones

deben ser de complicidad, incondicionalidad y colaboración; sin embargo, este hecho podría provocar la desconfianza.

- Se debe tener en cuenta que las personas que trabajan en las instituciones escolares son falibles y no siempre coherentes. Es decir, no debemos caer en el error de pensar que las personas que trabajan en la escuela solo tienen que pensar en la inclusión escolar, sino que también tienen problemas personales propios.
- El colectivo de nuevos profesionales de la educación escolar genera un incremento notable de requerimientos que reciben los directores y directoras.

Como podemos observar, la dirección pedagógica debería de ser la función primordial de los equipos directivos, pero existen otros motivos que hacen que su trabajo se desvíe a otras funciones como las más burocráticas.

En resumen, en este capítulo hemos podido analizar los motivos por los cuales la dirección escolar es un factor de cambio para propiciar una escuela inclusiva, viendo como tanto los movimientos de escuelas eficaces como los movimientos de mejora de la escuela consideran que el liderazgo y la dirección de los centros es un enclave fundamental para el cambio en la escuela, y por tanto, un punto crucial en la evolución hacia escuelas inclusivas. Además, hemos justificado, a través de diferentes estudios, como el liderazgo distribuido o colaborativo es primordial para gestionar la diversidad en aquellas escuelas donde la heterogeneidad del alumnado está muy patente. Para ello, nos hemos acercado a las teorías sobre liderazgo distribuido para poder comprender el desarrollo de éste dentro de las escuelas inclusivas, defendiendo el mismo como promotor de una gestión de la diversidad fundamentada en la inclusión escolar, llegando así al liderazgo para la justicia social, adentrándonos plenamente en lo que ya muchos autores llaman el liderazgo inclusivo. Finalmente y, como apartado fundamental de nuestra investigación, nos hemos acercado a las diferentes propuestas que, desde la teoría, pueden ser útiles para llevar a cabo prácticas directivas inclusivas que lleven a cabo una adecuada gestión de la diversidad profundizando en diferentes estrategias, requisitos y perfiles de los equipos directivos y estudiando las dificultades que existen en este camino tan complicado como es atender a la diversidad en las escuelas.



BLOQUE 3

La
Investigación

CAPÍTULO 6: El diseño de la investigación

CHAPTER 6: Drawing the blueprint for research: the research design

“Cuando un hombre camina en dirección a su destino, se ve forzado muchas veces a cambiar su rumbo.”

Paulo Coelho

Tras haber caminado profundizando en la literatura y las diferentes teorías para fundamentar nuestro estudio, pasamos ahora a desarrollar la investigación propiamente dicha. Explicaremos, por tanto, el proceso de investigación que hemos seguido, haciendo alusión a la metodología por la que nos hemos decantado y los informantes clave de nuestra investigación.

Por tanto, la intención que nos guía al abordar el desarrollo de este capítulo es, por una parte, proporcionar una visión de conjunto del marco metodológico y las teorías del conocimiento que han guiado la investigación que aquí se describe y, por otra, explicar cómo estos conceptos e ideas han sido traducidos a un estudio descriptivo y crítico de la gestión de la diversidad llevada a cabo en las escuelas por los equipos directivos.

Abstract

After walking deeper into the literature and the different theories to support our study, we now develop the research itself. We will explain, therefore, the research process we have followed, referring to the methodology for which we opted, qualitative methodology (Flick, 2004; Silverman, 2005; Rodríguez, Gil y García, 1996; Tojar Hurtado, 2006; Wiersma, 2000; etc.), and key informants of our research.

Therefore, the intention that guides us when tackling the development of this chapter is, firstly, to provide an overview of the methodological framework and the theories of knowledge that have guided the research described here and, second, to explain how these concepts and ideas have been translated into a descriptive and critical study of diversity management carried out in schools by the management teams (Ainscow y West, 2008; Carrasco, 2002; León, 2001).

6.1. Objetivos del estudio

Aunque ya en el primer capítulo de nuestro trabajo enunciábamos nuestros objetivos, a continuación presentamos un cuadro con los mismos de forma que puedan estar presentes a la hora de hacer una comprensión profunda de la investigación.

OBJETIVO GENERAL
Analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conocer las actitudes de los miembros de los equipos directivos ante la diversidad y si éstas influyen en su forma de gestionar la misma en los centros andaluces. Proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado.
Explorar cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en centros mancomunados, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas.
Analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar.
Obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria.
Descubrir el/los estilo/s de dirección que desarrollan los equipos directivos de estos centros escolares y explorar la existencia de estilos de liderazgo.

Cuadro 2: Objetivos de la investigación.

6.2. El marco metodológico: Aproximación a la investigación cualitativa

Entrar en el clásico y distinguido debate que existe acerca de la eficacia de los diferentes metodologías de investigación en educación, sería centrarnos en una cuestión que no concierne en este punto de la investigación, ni en este momento histórico donde ya numerosos autores han justificado la presencia de ambos, tanto por separado como mezclando sus instrumentos para dar lugar a una metodología mixta como lo explican Silverman, (2005) y Flick (2004). Desde nuestro punto de vista, la utilización de uno u otro método, o la combinación de los mismos, depende exclusivamente de la finalidad de la investigación a cursar. Y son justamente las características de nuestro estudio las que nos hace decantarnos por una metodología cualitativa.

Wiersma (2000, p. 198-199) plantea una serie de puntos que nos hacen entender mejor qué es la investigación cualitativa, comprendiendo que existen diferencias entre las dos metodologías y que la elección de una u otra dependen de los objetivos y fundamentos del estudio:

- En metodología cualitativa los fenómenos deben considerarse de manera integral, ya que dichos fenómenos complejos no pueden reducirse a unos pocos factores o dividido en partes independientes.

- El investigador opera en un entorno natural debido a la preocupación por el contexto y, en la medida de lo posible, debe mantener una apertura sobre lo que se observa, lo que recoge, etc. con el fin de evitar la pérdida de algo importante. El resultado es una flexibilidad en el diseño e incluso la posibilidad de un diseño en evolución a medida que avanza la investigación.
- Es la percepción de los que están siendo estudiados lo importante en la investigación, y, en la medida posible, estas percepciones deben ser recogidas con el fin de obtener una precisa "medida" de la realidad. El significado es percibido o experimentado por los que están siendo estudiados, y no impuesto por el investigador.
- Una hipótesis a priori, y ciertamente algunas conclusiones a priori, deben ser evitados en favor de unas buenas conclusiones. Los supuestos y las conclusiones son subjetivos, cambian a medida que avanza la investigación.
- Los fenómenos se perciben como un modelo de estructuras débiles, de tal forma que existe flexibilidad en la predicción, no existen normas para el estudio, es flexible y adecuado al proceso.

Admitimos además, como afirma Pérez Serrano (1994a), que un investigador/a no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática. Un paradigma no es más que una aproximación a la realidad que posibilita captar similitudes y elaborar generalizaciones; por tanto, el alcance de un paradigma puede ser reducido.

Es importante en la investigación cualitativa que tengamos en cuenta la elección correcta de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Flick, 2004, p. 18).

Nuestra investigación, por tanto, se encuadra dentro de un enfoque de corte cualitativo aunque de forma puntual en la selección de los casos se hayan utilizado instrumentos de corte cuantitativo como la encuesta telefónica. Además creemos que estos instrumentos como técnicas de recogida de datos pueden prestar un importante servicio a la investigación cualitativa, siempre que en su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales, como proponen Rodríguez, Gil y García (1996, p. 185).

Dicha investigación, la hemos dividido en dos grandes fases, de las cuales hablaremos más adelante. La primera de ellas ha sido una fase extensiva donde hemos

descrito e interpretado la realidad de los centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria centrándonos en la gestión de la diversidad de los equipos directivos a través de entrevistas, revisión de documentos y la observación en una sola visita a los centros. En la segunda, fase se ha realizado un estudio de caso, de corte etnográfico, en el cual se ha descrito e interpretado las prácticas directivas de un equipo directivo concreto en su centro para gestionar la diversidad del alumnado del mismo.

Dentro de los diferentes métodos que encontramos dentro de la investigación cualitativa, nos decantamos por la etnografía ya que ésta nos permite aprender el modo de vida de unidad social concreta que en nuestro caso se trata de cada uno de los centros de Educación Infantil y Primaria que hemos visitado en Andalucía y, especialmente del centro de Educación Infantil y Primaria donde nos hemos sumergido para realizar un estudio de caso más profundo (Álvarez-Gayou, 2003). Asimismo, a través de la etnografía hemos podido realizar una descripción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social de cada uno de los centros estudiados pero con más hincapié en nuestro centro objeto del estudio de caso. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 44).

La etnografía, en nuestra investigación, es utilizada cumpliendo los criterios que éste método requiere en la segunda fase que hemos llevado a cabo donde nos hemos adentrado en la realidad del centro durante seis meses del curso 2009/2010 y hemos seguido colaborando con ellos en cursos posteriores.

Con el propósito de llevar a cabo una buena investigación etnográfica, en esta segunda fase, hemos seguido los diferentes requisitos expuestos por Spindler y Spindler (1992, p. 63-72). Estos criterios son los siguientes:

- a) El requerimiento de la observación directa. Cumpliendo con dicho requisito hemos estado en el campo de la investigación durante seis meses del curso escolar 2009/2010, realizando tanto observación participante como no participante y recogiendo dichas observaciones en un diario de campo.
- b) El etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente. En un principio, no teníamos delimitado el tiempo de estancia en el centro de tal forma que asistíamos la mayoría de los días siendo cada vez menos las visitas ya que íbamos encontrando respuestas y consiguiendo ver lo que sucedía en todas y cada una de las situaciones.
- c) La necesidad de registrar un gran volumen de datos registrados. Como veremos, los datos recogidos mediante no sólo las observaciones sino con las entrevistas, la revisión de documentos, las fotos y videos, etc. han sido numerosos.

- d) Carácter evolutivo del estudio. Nos introducimos en el campo de estudio con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.
- e) Utilización de diferentes instrumentos. La base de nuestra recogida de datos se ha realizado, como hemos dicho, mediante la observación, las entrevistas y la revisión de documentos. Siguiendo este criterio, hemos utilizado los instrumentos después de dos meses en el centro, cuando conocíamos realmente lo que era importante descubrir y, cuando habíamos elaborado un escenario concertó y el foco de indagación era significativo.
- f) La cuantificación. En algunos casos, como la comprensión del entorno, hemos utilizado datos cuantitativos como el número de niños y niñas que hay en el barrio o el porcentaje de absentismo que había en el centro.
- g) Objeto de estudio claro. De esta forma, hemos entendido que teníamos que averiguar cuál era el pensamiento de las personas de la escuela, cómo se empleaba éste en las interacciones sociales y cuáles eran las consecuencias de su empleo.

La etnografía, por tanto, es la descripción de una cultura concreta (Tójar Hurtado, 2006, p. 93) que, en nuestro caso, se ha centrado en la descripción de la cultura promovida por los equipos directivos, claustros e incluso comunidad educativa al completo de cada uno de los centros que han sido visitados, dándose en realidad un estudio etnográfico en el estudio de caso realizando en nuestra provincia.

El proceso de investigación que hemos seguido se corresponde con el proceso de investigación cualitativa propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64), aunque con algunas modificaciones ya que no operábamos con un esquema de acción previamente determinado, sino que ha sido un proceso abierto y flexible.

En la figura, se representa gráficamente el proceso de investigación que hemos seguido, desarrollando el mismo a través de cuatro fases que a su vez en dichas fases se distinguen diferentes etapas que han sido fruto de la toma de decisiones continua en dicho proceso.

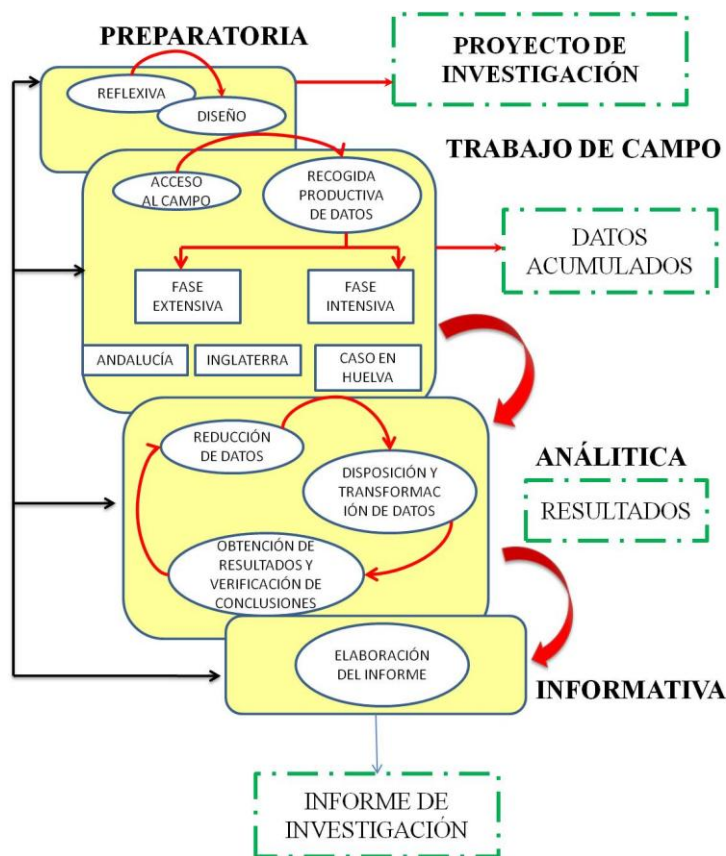


Figura 13: Esquema diseño de la investigación, adaptación de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64)

Basándonos en la figura anterior, describimos nuestro proceso de investigación en cuatro grandes fases que a su vez se dividen en diferentes etapas que han ido surgiendo a lo largo del proceso.

- a) **Fase preparatoria:** En esta fase inicial de la investigación cualitativa se diferencian dos etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa, hemos intentado construir y establecer nuestro marco teórico-conceptual teniendo en cuenta nuestras propia formación investigadora, nuestros conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos relacionado, en nuestro caso, con los equipos directivos y la diversidad.

Ha sido en esta primera etapa, **reflexiva**, donde hemos realizado la elección del tópico que queríamos estudiar que ha estado muy supeditado a cuestiones personales y creencias de la investigadora. Para ello, hemos realizado un proceso de “embudo” partiendo de una temática general como era la atención a la diversidad hasta llegar al tópico que seleccionamos: la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos en la escuela.

De esta forma, hemos clarificado y determinado el tópico de interés y descrito, como hemos visto anteriormente, las razones por las cuales hemos elegido el tema.

Una vez identificado el tópico, hemos realizado una búsqueda bibliográfica sobre el mismo. En primer lugar, aclarando algunos conceptos que nos parecían fundamentales para entender el tópico, siguiendo con las cuestiones más normativas y terminando con la revisión de la literatura referente específicamente al tópico que estamos estudiando. Así, hemos consultado libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, etc.

En esta fase, nos decantamos por uno de los paradigmas de investigación apostando entre los que propone Guba y Lincoln (1994) por un paradigma crítico o constructivista.

Por tanto, con esta fase hemos llegado a construir el marco teórico-conceptual de nuestra investigación que nos ha permitido la comparación al posibilitar el desarrollo de resultados teóricos o conceptuales. Así, al igual que Rodríguez et al (1996) consideramos el marco conceptual como una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas, permitiendo de esta forma que nosotros como investigadores seleccionemos, decidiendo lo que es importante, qué relaciones pueden tener más sentido. También este proceso orienta el proceso de recogida y análisis de datos.

Como resultado de esta etapa, disponemos del marco teórico en el que vamos a desarrollar la investigación, y que va utilizar como referencia para todo el proceso.

La segunda etapa de esta fase, como vemos en la figura, es **el diseño de la investigación**. En esta etapa nos hemos planteado qué diseño se ajustaba más a nuestra formación, experiencia y opción ético-política, qué o quién iba a ser estudiado, qué método de investigación era más adecuado, qué técnicas utilizamos para recoger y analizar los datos, desde qué perspectiva, o marco conceptual, se irán a realizar las conclusiones de la investigación.

El paradigma hacia el cual nos hemos decantado para llevar a cabo nuestra investigación, determina muchas de las cuestiones que nos hemos planteado en esta fase. Asimismo, no hemos puesto el énfasis en presentar propuestas formales y bien estructuradas donde quedan estructuradas y predeterminadas las estrategias de recogida y análisis de datos, sino hemos seguido un camino de descubrimiento progresivo, utilizando como modelo los trabajos clásicos en investigación cualitativa.

En esta etapa, decidimos cuáles son los interrogantes que queremos responder en nuestra investigación sobre el tópico que previamente seleccionamos y del cual tenemos un marco conceptual que nos abre la mente para plantearnos dichos

interrogantes. Posteriormente, realizamos la selección de los casos o del caso, que en nuestro caso, son los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria escogidos por sus buenas prácticas por el coordinador provincial de cada provincia y, finalmente, un centro concreto, de los anteriores, de la provincia de Huelva que destaca por sus buenas prácticas.

Tras la decisión del escenario de la investigación, e incluso a la vez, comprobamos los recursos que teníamos para realizar el estudio.

En cuanto a los métodos, nos decantamos por los métodos de carácter cualitativo exclusivamente, siendo conscientes de que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio (Rodríguez et al. p. 69). Sin embargo, consideramos que nuestro estudio requería métodos cualitativos sabiendo cuales eran las posibilidades y limitaciones de dichos métodos. De esta forma, la triangulación que realizaremos será de datos y no podrá ser de métodos.

El método por el cual nos hemos inclinado nos esclarece las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Así, vamos a utilizar la observación participante, la entrevista, el diario de campo, las fotografías, las grabaciones en video, etc.

En este momento también decidimos, dejando abierto a cambios, cómo se iba a realizar el análisis de datos, escogiendo el método deductivo sin uso de las nuevas tecnologías sino utilizando de forma tradicional los subrayadores y apuntes manuales.

Previo a todas nuestras decisiones, realizamos una petición a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a las Delegaciones Provinciales y a los centros educativos en cuestión para poder llevar a cabo la investigación, recibiendo su satisfacción con la participación en dicha investigación.

Como resultado de esta etapa, podíamos exponer una propuesta de los que sería nuestra investigación.

b) Trabajo de campo. Hasta este momento, nuestra aparición en el campo ha sido en cuestiones puntuales para conocer el escenario y decidir con precisión la dimensión de nuestro estudio. Sin embargo aún no hemos tenido un contacto directo y asiduo con el campo y los participantes.

Nuestro acceso al campo, se ha llevado a cabo en dos fases a su vez diferenciadas, una fase extensiva, dedicada al estudio de la gestión de la diversidad de los equipos directivos andaluces e ingleses, y una fase intensiva, dedicada a la descripción de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en un centro concreto de la provincia de Huelva.

La investigación cualitativa, según Morse (1994), “será todo lo buena que lo sea el investigador”. Por esto, ha sido importante conocernos a nosotros mismos y

descubrir si en nosotros existían las habilidades y características necesarias para llevar a cabo un buen estudio cualitativo. De esta forma, hemos intentado desarrollar aquellas competencias en las que estábamos más débiles y reforzar aquellas en las que nos sentíamos fuertes, para poder llevar adelante nuestro estudio cualitativo. Así, hemos intentado en nuestra investigación ser versátiles siendo conscientes de que existen muchas formas de obtener la información, siendo persistentes, pacientes, meticulosos en la recogida y organización de la información, teniendo siempre en cuenta nuestra formación sobre el tópico de estudio. Hemos intentado siempre conseguir ser un investigador como el que nos describen estos autores.

En esta disposición, nos hemos enfrentado al acceso al campo, realizando la petición de los permisos necesarios para entrar en las diferentes escuelas que hemos estudiado. En un primer momento, nos encontramos perdidos pero cada día que pasaba encontrábamos más la línea de investigación que debíamos seguir. Hasta llegar a la selección de los informantes clave de nuestra investigación, realizando un muestreo de carácter intencional, dinámico y secuencial. Así, elegimos a los miembros de los equipos directivos y aquellos maestros/as más sensibilizados con la atención a la diversidad en la primera fase del estudio, para en la segunda dar voz a todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, utilizamos diferentes sistemas de observación como el diario, las fotografías, etc.; de encuesta como entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo, etc.; o el análisis de documentos. Poco a poco recopilando la información y dirigiéndola hacia un punto concreto.

De este modo, cada día encontrábamos nuestro papel más definido, al igual que los participantes.

Tras el acceso al campo, nos adentramos en la recogida productiva de datos. Es en este momento, cuando los participantes de nuestra investigación han entendido qué es lo que estamos estudiando, así maestros y maestras, participantes de asociaciones, familias, alumnado, etc. comienzan a darnos información muy relevante para nuestro estudio. En este tiempo, es muy importante la recogida de la información y la organización de la misma mediante el diario, las entrevistas, las transcripciones, etc. todo ello elaborado en nuestro ordenador. Comienza el análisis de los datos, y por tanto, comenzamos a referenciar datos que deben estar bien ordenados y organizados en los diferentes sistemas de recogida que hemos utilizado.

En este momento, comenzamos a triangular los datos que hemos obtenido con los diferentes instrumentos y se lo enseñamos a los participantes para confirmar el rigor de nuestra investigación.

c) **Fase analítica.** Nuestro análisis de la información no ha comenzado tras el abandono del escenario, ha ido dándose a la vez que realizamos la recogida de la información para así ir complementando los datos que nos han hecho falta. De esta forma, tras el abandono del escenario hemos continuado y finalizado el análisis de la información.

Para realizar el análisis de la información, hemos utilizado un procedimiento sistemático a través de un sistema de categorías que nos ha servido para seguir el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención de resultado y verificación de las conclusiones.

d) **Fase Informativa.** Es la fase en la cual hemos elaborado el informe. Para ello, hemos intentado dar al informe una construcción adaptada al contexto en el cual se va a defender, el contexto académico. En esta fase, teniendo en cuenta nuestras primeras palabras e interpretaciones desarrolladas en nuestro diario, hemos elaborado el informe de la investigación.

Dicho informe, ha sido presentado a los participantes para que éstos nos devuelvan sus opiniones, como medio para verificar las conclusiones.

Nos decantamos por un estudio cualitativo para nuestro tópico ya que observamos que existen diferentes estudios en contextos desfavorecidos que han desarrollado métodos cualitativos para dar respuesta a objetivos similares en dichos centros de Educación Compensatoria. Entre ellos el estudio llevado a cabo por Carrasco Macías (2006) en el cual se realizaba un estudio andaluz sobre el papel de la mujer en la dirección de centros de Actuación Educativa Preferente y la descripción de un estudio de caso en un centro concreto de la provincia de Huelva llegando a conclusiones muy significativas que aportaron un gran avance a nivel educativo en dichos centros.

Otra investigación importante es la desarrollada por Ainscow y West (2008) en la cual se realizó una investigación en diferentes escuelas de las que ellos denominan “escuelas urbanas”, dichos estudios, como hemos visto en la revisión bibliográfica, sirvieron para la mejora y transformación de dichas escuelas.

De esta forma, vemos como la metodología cualitativa puede, como dice López López (2001), asumir la singularidad de cada situación, interesándose no por la búsqueda de la explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado otorgado por los individuos a los acontecimientos de la vida social, en un intento de mejorar el grado de comprensión de los mismos.

A continuación, a lo largo de los siguientes capítulos vamos a encontrar nuestro proceso y análisis de investigación, de tal forma que para la mejor comprensión del texto

hemos ido describiendo la investigación intercalando el proceso llevado a cabo y el informe de la misma de tal forma que se llegue a un adecuado entendimiento parcial y global del estudio. Así hemos seguido el esquema que proponemos en la siguiente figura 14:



Figura 14: Esquema del proceso e informe de la investigación



Proceso e Informe de Investigación



**FASE PRIMERA:
LA DIRECCIÓN ESCOLAR
ANTE LA DIVERSIDAD DESDE
UNA PERSPECTIVA GLOBAL**



CAPÍTULO 7: Dirigir en tierras andaluzas e inglesas

CHAPTER 7: Managing in Andalusian and English schools

“Animo, ilusión y pasión para una buena dirección escolar”.

Antonio Maillo

Con este capítulo nos adentramos en el trabajo de campo de nuestra investigación. En él desarrollamos las dos partes que constituyen la primera fase de nuestro trabajo: la realidad andaluza e inglesa. En la primera parte, analizaremos la influencia de las actitudes de los equipos directivos andaluces de centros de Educación Compensatoria en la gestión de la diversidad de los centros, pasando, en una segunda parte, a realizar el análisis de la gestión de la diversidad en las escuelas urbanas de Manchester. En ambos casos, describimos los instrumentos utilizados para la recogida de información (entrevistas, análisis de documentos y observación) y realizamos el análisis a través del mismo sistema de categorías: acceso a la dirección, actitudes, papel del equipo directivo en el centro, cultura organizativa, concepto de diversidad, factores clave para la diversidad y formación de los equipos directivos.

Abstract

In this chapter we go into the field of our research. In it we develop the two parts that constitute the first phase of our work: the Andalusian and English reality. In the first part, we will analyse the influence of the attitudes of Andalusian management teams in Compensatory Education schools on managing diversity in learning institutions, going on to analyse the management of diversity in Manchester urban schools in a second part. In both cases, we describe the instruments used for data collection (interviews, document analysis and observation) (Carrasco, 2002, 2006; Flick, 2004; Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez et al., 1996; Stake, 1998) and the analysis was performed through the same set of categories: access to management, attitudes, role of the management team at school, organizational culture, concept of diversity, key factors for diversity and training of management teams.

7.1. La dirección escolar para la diversidad del alumnado andaluz.

La construcción de conceptos, en muchos casos, la realizamos a partir de un aprendizaje social, tema a debate en el campo de la psicología. Es este hecho, concretamente, el que nos ha hecho pensar que es necesario ampliar nuestra visión de los contextos educativos y no estudiar sólo qué está pasando en nuestra provincia sino tener, al menos, una pequeña y humilde visión de lo que está ocurriendo en nuestra comunidad autónoma. Es decir, hemos reflexionado que en muchos momentos los maestros y demás profesionales de la educación consideramos que la realidad educativa es cómo nosotros la vivimos en nuestro contexto concreto, pero la realidad es que, como muestran otras investigaciones, el contexto y otros muchos factores influyen en el desarrollo de una escuela. Por esto, nosotros creemos que puede ayudarnos y resultarnos interesante tener una pequeña visión andaluza de nuestro objeto de estudio.

De esta forma, nuestra primera fase del proceso de investigación ha consistido en analizar las prácticas directivas ante la diversidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de carácter público en Andalucía. Para ello, hemos seguido un proceso continuo, teniendo en cuenta los pilares básicos de la metodología cualitativa y los postulados éticos que vienen implícitos cuando comenzamos a realizar una investigación.

Para comenzar esta primera fase, elaboramos una carta⁹⁵ donde se explicaban los objetivos de la investigación y se pedía explícitamente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el permiso para trabajar e investigar en los centros andaluces y un listado de sólo aquellos centros de Educación Infantil y Primaria que estaban insertos en el Plan de Educación Compensatoria, de tal forma que consiguiéramos que la población se redujera. Decidimos elegir los centros escolares que están sujetos al Plan de Educación Compensatoria ya que como se expone en el objeto del Decreto 167/2003, *se pretende la regulación y el desarrollo de las medidas y actuaciones previstas en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, para prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole* (Decreto 167/2003: 1), lo que nos llevó a pensar que la diversidad del alumnado iba a estar de forma más visible y patente en estos centros.

Aún así el número de centros de Educación Infantil y Primaria en Andalucía acogidos al Plan de Educación de Compensatoria⁹⁶ era de gran magnitud lo que nos llevó a tener que realizar una selección de los centros escolares estableciendo una serie de criterios para escoger una muestra representativa de nuestra población.

⁹⁵ La carta la pueden encontrar en el ANEXO 1

⁹⁶ En el ANEXO 2 se encuentran las tablas, por provincias, de los centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria en Andalucía.

De esta forma, estudiamos los distintos tipos de muestreos que a continuación se exponen, los posibles en nuestro estudio, para elegir el más adecuado en nuestro caso, teniendo en cuenta que nuestra población son los centros de Educación Infantil y Primaria con titularidad pública acogidos al Plan de Educación Compensatoria.

Pensamos que tendríamos dos opciones:

1. Realizar un **muestreo probabilístico aleatorio estratificado con afijación óptima**: que consiste en dividir la población en varios estratos. Dentro de cada estrato se realiza un muestreo, bien sea aleatorio simple o aleatorio sistemático. Se tiene en cuenta la proporción de cada estrato y la dispersión de los de los datos.
2. Realizar un **muestreo probabilístico aleatorio sistemático**:
 - Se ordenan los individuos de la población.
 - Se calcula $c = N/n$, donde c (constante) es un número entero, N es el número de individuos de la población y n el tamaño de la muestra.
 - Se elige al azar un número “ a ”, comprendido entre 1 y c .
 - El número “ a ” será el primer individuo seleccionado.
 - Los sucesivos individuos serán: $a + c$, $a + 2c$, $a + 3c$, ... hasta llegar a n .

Intentamos realizar este último tipo de muestreo, pero al meter el número de centros en la base del programa de ordenador Excel, el número de centros de la muestra era muy similar al número de centros de la población, por tanto no era significativo seleccionar la muestra mediante este tipo de muestreo.

Así, decidimos realizar un **muestreo probabilístico aleatorio estratificado con afijación óptima**: que consiste en dividir la población en varios estratos. Dentro de cada estrato se realiza un muestreo opinático o intencional, donde la selección se hace por expertos dándole criterios establecidos. Se tiene en cuenta la proporción de cada estrato y la dispersión de los de los datos. En nuestro caso, dividimos la población por provincias, y dentro de cada provincia se realizó un muestreo opinático o intencional donde cada coordinador/a del Plan de educación Compensatoria de la provincia seleccionó un número de centros de acuerdo al número total de centros de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria en su provincia teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Debían elegir aquellos centros que tuvieran trayectoria en Educación Compensatoria y que hubieran sido más reconocidos por su trabajo en este Plan.
- ✓ Centros cuyo equipo directivo llevaran más de 4 años en el cargo.

Los coordinadores del Plan de Educación Compensatoria nos destacaron una serie de centros que estaban acogidos al plan, los cuales destacaban por su gran trayectoria en la puesta en práctica de este mismo y en la realización de actividades innovadoras dentro de éste, pero también nos informaron que no podían saber con

seguridad si los estos centros coincidían con el segundo criterio, centros cuyo equipo directivo llevara más de cuatro años, ya que esta información debía ser dada por otro servicio de la Delegación.

Asimismo, nos pusimos en un primer contacto con todos los centros que los expertos habían destacado de cada provincia y le realizamos un cuestionario muy breve para saber si los centros cumplían ambos criterios. Este cuestionario tenía como fin en sí mismo, conocer si se daba el segundo criterio que habíamos establecidos. Así, se preguntaba el tiempo de permanencia del equipo directivo en el cargo y si habían ocupado otro cargo dentro del equipo anteriormente (ANEXO 3).

De esta forma, al combinar la información de ambos criterios logramos una muestra representativa de centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria en Andalucía con equipos directivos que llevaban más de 4 años en el ejercicio de la gestión en los centros.

Finalmente, la muestra quedó constituida por el siguiente número de centros en cada provincia: Almería (2), Cádiz (3), Córdoba (3), Granada (3), Huelva (2), Jaén (2), Málaga (3) y Sevilla (4). A continuación, exponemos una tabla donde se pueden comparar los centros que constituían la población inicial y el número de centros escolares que, definitivamente, han formado la muestra.

PROVINCIAS	NÚMERO DE CENTROS DE LA POBLACIÓN	NÚMERO DE CENTROS DE LA MUESTRA
Almería	27	2
Cádiz	54	3
Córdoba	42	3
Granada	49	3
Huelva	31	2
Jaén	33	2
Málaga	49	3
Sevilla	65	4
TOTAL	350	22

Tabla 5: Número de centros en la población y muestra de Andalucía.

7.1.1. Las entrevistas

Consideramos que la entrevista es uno de los medios más idóneos para la obtención de datos, de entre los diversos instrumentos existentes en la metodología cualitativa (Patton, 1980, 1987; Woods, 1987; Rodríguez, Gil y García, 1996; Goetz y Lecompte, 1988; Walker, 1989; Cohen y Manion, 1990; Flick, 2004; Tanggard, 2008;...) que requieren diálogo, explicaciones, etc., y que permiten profundizar en la información.

Entendemos la entrevista como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de descripción, de predicción o de explicación sistemática (Cohen y Manion, 1990).

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra persona o de un grupo de personas (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Esta técnica presupone pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal; su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el entrevistador (Patton, 1980).

Como instrumento de recogida de información y aunque Saudin (1985) cit. por Del Rincón y otros (1995) indica una serie de características comunes a ellas como son: comunicación verbal, finalidad específica, situación aritmética, proceso bidireccional; no podemos entender esta técnica desde una perspectiva única puesto que existen diversos tipos de entrevistas y diversas clasificaciones según diferentes criterios, como podemos ver en Cohen y Manion, 1990; Goetz y Lecompte, 1988; Patton, 1987; Rodríguez, Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 1986; etc.

Uno de los criterios que se utiliza para esta diferenciación es el de su finalidad. Rodríguez, Gil y García (1996) clasifican éstas según el propósito profesional con que se utiliza, pudiendo cumplir con algunas de estas funciones:

- Obtener información de individuos o grupos.
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos).
- Ejercer un efecto terapéutico.

Desde este mismo criterio, la finalidad, Cohen y Manion (1990, p. 378) señalan tres finalidades básicas de la entrevista que ellos estiman dentro de una investigación: “*la recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación*”; “*la comprobación de hipótesis o la identificación de variables y relaciones*”; o en tercer lugar, “*su uso dentro de la investigación*”.

En esta fase de nuestro estudio este instrumento se ha utilizado fundamentalmente con un fin, entre los apuntados por los autores anteriores: la recogida de información de los sujetos seleccionados. Ésta nos permitió obtener una gran cantidad de datos sobre las actitudes ante la diversidad y la gestión de la misma por parte de los equipos directivos: cuáles son sus funciones, la gestión que realizan, las dificultades que encuentran, etc. y, recoger asimismo, las visiones que ellos tienen de cómo debe ser ejercida la dirección para llevar a cabo la inclusión escolar.

Desde otro punto de vista, son numerosos los criterios de clasificación de las entrevistas, entre éstos nos referiremos al número de sujetos y grado de estructuración. Haciendo referencia al primer criterio, Woods (1987) clasifica las entrevistas en individuales y colectivas.

Las entrevistas grupales o colectivas son aquellas donde son entrevistadas dos o más personas simultáneamente. Presentan una serie de ventajas como que los informantes pueden actuar de estímulos unos de otros, y permite conocer y observar opiniones, pensamientos, y valores de los individuos en distintos contextos, roles, situaciones, etc.

En la presente investigación hemos optado por la entrevista individual y grupal. Hemos optado por la grupal en el caso de los equipos directivos ya que nos parecía interesante encontrar una opinión del equipo dada la importancia de la identidad del mismo según nuestra actual ley educativa. Y, por otro lado, hemos utilizado la individual para los maestros/as entrevistados ya que considerábamos importante que las opiniones y las informaciones fueran lo más diversas posibles, y que no se "contaminaran" unas con otras, para que fuesen los más amplias posibles y con puntos de vista diferentes.

Desde el otro criterio citado, el grado de estructuración, Patton (1980) establece un continuun donde identifica tres tipos de entrevistas: la informal, la guiada y la estandarizada. Desde el mismo punto de vista, Guba y Lincoln (1981) hablan de entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Si bien el modelo que hemos seguido no se encuadra dentro de la que Denzin (1978) denomina "entrevista estandarizada", tampoco puede englobarse dentro de la definición que Villar (1994) establece como "inestructurada", asimilada a la conversación informal. Por ello, siguiendo a este autor, entre los límites de una conversación informal sobre el tema, de difícil codificación y categorización posterior con fines comparativos, y la entrevista completamente estructurada, hemos optado por la entrevista "semiestructurada" ("interview guide", en palabras de Patton, 1987, p. 111) que, partiendo de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema (guía o formato), explora el pensamiento de un conjunto de sujetos sobre las cuestiones estipuladas (Flick, 2004).

De acuerdo con Rodríguez et al., (1996), no se perseguía con ellas el contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por los equipos directivos. Lo importante era las aportaciones y explicaciones de todos los entrevistados tanto maestros/as (44) como equipos directivos (22).

7.1.2. Fases de la entrevista

Teniendo en cuenta que ya hemos hecho, en el apartado anterior, una introducción general del tipo de entrevistas que se han empleado en esta fase de nuestra investigación sólo haremos un análisis de los aspectos más concretos de esta entrevista; se preparó poco estructurada y no dirigida, de tal forma que contábamos con una serie de temas que deseábamos fueran tratados, y el orden de las cuestiones vendría condicionado por el desarrollo de la conversación.

En un primer momento de la investigación, pensamos que al tener una población tan amplia de centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación

Compensatoria en Andalucía, lo más adecuado sería utilizar como técnica o instrumento el cuestionario, ya que éste es más adecuado para estudios en los que la población es amplia debido a que es menos costoso, permite llegar a mayor número de participantes y facilita el análisis, aunque también puede haber una serie de limitaciones que pueden restar valor a la investigación desarrollada.

De este modo, como ya hemos descrito anteriormente, reducimos la población a una muestra que nos permitía utilizar como técnica la entrevista, técnica más asociada a la metodología cualitativa y además que nos permite tener una serie de ventajas frente a las ofrecidas por el cuestionario, como por ejemplo, el contacto con la persona entrevistada.

Asimismo, el desarrollo de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante un proceso exhaustivo compuesto por distintas etapas que han ido marcando el adecuado despliegue de esta técnica cualitativa que hemos utilizado. De esta forma, en el desarrollo y la realización de las entrevistas podemos diferenciar o delimitar distintas fases con contenidos y tareas diferentes.

En nuestro caso, hemos de decir que en esta primera fase se van a realizar dos tipos distintos de protocolos de entrevistas teniendo en cuenta a quién va dirigida la entrevista. De esta forma, hemos realizado entrevistas a los diferentes equipos directivos de los centros escolares andaluces, a todos/as los/as maestras/os de educación especial y a todos/as los/as maestros/as de educación compensatoria.

A continuación exponemos una descripción de las diferentes etapas por las que pasado en la preparación, diseño y desarrollo de las entrevistas siguiendo el proceso que propone Carrasco Macías (2002) en su tesis doctoral.

a) Preparación de las entrevistas.

Antes de llegar al protocolo de las entrevistas que hemos realizado en los distintos centros andaluces, hemos pasado por una fase previa de preparación, la cual se ha sustentado en la experiencia con los centros en un proyecto llevado a cabo anteriormente y en la revisión de la bibliografía existente sobre el objeto de estudio. Así, hemos llegado a elaborar el protocolo o guión de preguntas de las entrevistas en base a esta experiencia previa con directores y directoras y al conocimiento adquirido con la revisión bibliográfica. Este protocolo o guión nos ha servido como señalan Taylor y Bogdan (1986, p. 119), para “asegurarse de que los temas claves son explorados”. Esta guía (Patton, 1980, p. 290) “provee de un marco en que el entrevistado pueda desarrollar las cuestiones, su secuencia y cuáles de ellas han de ser exploradas sistemáticamente, garantizando la propia economía de su evaluación y resultados”.

Goetz y LeCompte (1988, p.142) apuntan que una “entrevista requiere una organización y secuencialización cuidadosa y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador”. Por ello elaboramos un protocolo inicial que tenía como objetivo recoger información sobre cinco grandes dimensiones:

DIMENSIÓN	EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN
Acceso a la dirección escolar	Cómo ha llegado el equipo directivo a ocupar la dirección escolar del centro.
Formación	La formación en respuestas educativas ante la diversidad.
Actitudes	Cómo ven la diversidad en los centros educativo. Cómo consideran que debe trabajar un equipo directivo
Cultura escolar	• Relación del equipo directivo con el resto de la comunidad educativa. • Organigrama • Relaciones de comunicación entre compañeros, con el exterior y grupales. • Responsabilidades • Clima • Trabajo • Tipo de materiales curriculares • Etc.
Papel del Equipo directivo	Qué papel ocupa el equipo directivo en un centro educativo. Cuáles son sus funciones.

Tabla 6: Dimensiones para el desarrollo de las entrevistas en la primera fase en Andalucía

Es importante explicar que se han desarrollado dos protocolos de entrevistas, aunque ambos han tenido como base las mismas dimensiones que aparecen en la tabla anterior. El primer protocolo ha sido elaborado pensando en la entrevista a realizar a los equipos directivos de los centros andaluces y el segundo es aquel que va dirigido a los/as maestros/as de educación especial y de educación compensatoria de cada centro escolar andaluz que hemos visitado.

b) Desarrollo de las entrevistas

Cuando hablamos del desarrollo de las entrevistas hacemos referencia a dos momentos cruciales de esta fase de la investigación: la planificación y acuerdo con el entrevistado sobre el cómo, dónde y cuándo se va a realizar la entrevista, y la propia realización de ésta.

Para comenzar, nos ponemos en contacto con el entrevistado/a para informarle de los contenidos y objetivos de la entrevista que vamos a realizarle. Nosotros, una vez que identificamos los veintidós centros de Andalucía, y después de haber realizado con ellos un primer contacto para corroborar que sus equipos directivos llevaban más de cuatro años en el ejercicio de la dirección, realizamos un segundo contacto telefónico (debido a la distancia) para explicar los objetivos de la investigación y los contenidos y objetivos de la entrevista de forma que al finalizar la llamada habíamos establecido una fecha y hora concreta para poder visitar el centro escolar y realizar las entrevistas al equipo directivo, a los/as maestros/as de Educación Especial y a los/as maestros/as de Educación compensatoria. Esta visita a los centros se intentaba realizar por provincias, es decir, en la misma semana intentamos visitar los centros escolares de una misma provincia, por comodidad para la investigadora.

Una vez establecida la fecha y hora de visita en cada centro educativo, pasamos a la realización de las entrevistas. En el desarrollo de éstas no sólo son importantes los elementos de la conversación sino también es importante atender a los factores

contextuales de la misma: el lugar físico, el sistema de grabación, el estado de ánimo del entrevistado/a, etc. En esta primera fase de la investigación, las entrevistas se realizaron en los meses de marzo a junio del curso 2008/2009. En el caso de las entrevistas a los equipos directivos los lugares fueron o el despacho del director/a o la sala de profesores, y, por otro lado, las entrevistas a los maestros/as de educación especial y de compensatoria se llevaron a cabo en sus propias aulas, es decir, en el aula de Educación Especial o en el aula de Educación Compensatoria, y en el caso donde no existían estos tipos de aulas, en algún aula ordinaria o en la sala de profesores.

En cuanto a la redacción de las preguntas de la entrevista procuramos atender a las normas generales respecto a la utilización de un lenguaje claro, conciso y comprensible para el entrevistado/a: no utilizar preguntas inductoras de respuesta, no formular preguntas dicotómicas, preguntas que sólo implique una idea, evitar la fatiga y el aburrimiento en el entrevistado/a, etc.

Como ya comentábamos anteriormente, el tipo de entrevista por el cual nos decantamos fue la “entrevista semiestructurada”, al contemplarse en ellas preguntas abiertas y semiabiertas que permiten la libertad de expresión del entrevistado/a así como la exploración del objeto de investigación en sus apartados fundamentales. En ella, como veíamos en los protocolos expuestos ut supra, se realizaron una serie de preguntas que recogían información sobre las dimensiones anteriores.

Uno de los riesgos de las entrevistas no cerradas es que el investigador/a, por su escasa experiencia o preparación, deje sin cubrir algunos de los objetivos básicos de la investigación (Flick, 2004; Stake, 1998). Para prevenir esta situación, como hemos comentado, elaboramos un guión o protocolo (ANEXO 4), adaptado a cada uno de los grupos de participantes en la investigación, en el que las cuestiones generales a indagar se concretaron en función de cada uno de los objetivos de la investigación y de las dimensiones que habíamos marcado previamente. No obstante, debemos aclarar que aunque tuviéramos una serie de preguntas concretas en cada protocolo esto no impidió que éstas se transformasen, multiplicaran, o redujeran ya que la realización de ellas se llevo a cabo de forma flexible, dejándonos llevar por las matizaciones y aportaciones de los distintos interlocutores para construir nuevos discursos.⁹⁷ Por tanto, las secuencias y orden no estaban rígidamente impuestos, sino que se iban determinando en la misma entrevista. Sí pretendíamos que la información fuese común, para lo que era importante abordar todos los aspectos del protocolo. La entrevista fue la misma por un lado para todos los equipos directivos y, por otro lado, para todos/as los maestros/as de Educación Especial y para todos/as los maestros/as de Educación Compensatoria, aunque los contenidos podían cambiar según los entrevistados/as y sus situaciones personales y

⁹⁷ Estas modificaciones se pueden observar al comparar las transcripciones de las entrevistas realizadas (ANEXO 5), en ellas podemos comprobar que aunque partimos de unas preguntas comunes para todos los entrevistados de un grupo, son las propias respuestas de éstos las que van dándole forma a la entrevista.

profesionales, como podemos comprobar en las transcripciones de dichas entrevistas (ANEXO 5).

Al igual que en la investigación de González Falcón (2006), estos protocolos iniciales que obtuvimos fueron validados a través de dos procesos concretos, el análisis de dos expertos en la materia⁹⁸ y la revisión por parte de cada director/a de los centros andaluces visitados. De esta forma, conseguimos depurar las preguntas relacionándolas con cada categoría o dimensión que queríamos estudiar y a su vez con los objetivos de la investigación, reformulando, por supuesto, aquellas preguntas que eran imprecisas y suprimiendo aquellas que se repetían o eran innecesarias.

Respecto a las preguntas realizadas, existen diferentes clasificaciones sobre el contenido de las cuestiones de una entrevista (Goetz y LeCompte, 1988; Spradley, 1979). Nosotros, como Carrasco Macías (2000), hemos seguido la clasificación propuesta por Patton (1980), que distingue entre preguntas demográfica/biográficas, preguntas sensoriales, preguntas sobre experiencia/conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimiento y preguntas de opinión/valor.

Las preguntas demográficas o biográficas se formulan para conocer las características de las personas que son entrevistadas. Aluden a aspectos como edad, situación profesional, formación académica, etc. *¿Cuánto tiempo llevan en el Equipo Directivo del centro educativo en el cual se encuentran en estos momentos?, ¿Han ocupado, anteriormente, otro puesto entre los miembros del equipo directivo dentro del mismo centro donde se encuentra en estos momentos?*

Las preguntas sensoriales son cuestiones relativas a lo que se ve, escucha, toca, prueba o huele.

Las preguntas sobre experiencia/conducta se formulan para conocer lo que hace o ha hecho una persona. A través de ellas se pretende que el entrevistado/a describa experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visible de haber estado presente un observador. *¿Cómo se imparte el apoyo? ¿Quién lo imparte?*

Las preguntas sobre sentimientos están dirigidas a recoger las respuestas emotivas de las personas hacia su experiencia. *¿Sentís que tenéis identidad cómo equipo?*

Las preguntas de conocimiento se formulan para averiguar la información que el entrevistado/a tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos. *¿Cómo definirían “diversidad de alumnado”?, ¿Me podrían decir una característica que defina el trabajo del centro ante la diversidad?*

Las preguntas de opinión/valor se plantean al entrevistado/a para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones. Las preguntas de este tipo nos indican lo que piensan las personas sobre un tema. También nos permiten recoger información sobre sus

⁹⁸ En el caso de los protocolos en España, en esta primera fase, lo realizó mi propio director de tesis el Profesor Dr. José Manuel Coronel Llamas y, en el caso de Inglaterra, la segunda fase, fue realizada por el Catedrático Mel Ainscow durante la estancia de investigación que realicé en el Centre for Equity in Education, University of Manchester.

intenciones, metas, deseos y valores. *¿Qué pedirían para poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas?, ¿Qué papel consideran que tiene el equipo directivo en su centro?, ¿Qué creen que es lo más importante para responder a la diversidad?*

En esta fase de realización de las entrevistas es importante tener en cuenta cómo se va a realizar el registro de esta misma. Taylor y Bogdan (1986) afirman que el registro en audio mediante una grabadora permite al entrevistador/a captar mucho más que si confiaba exclusivamente en su memoria. En nuestro caso concretamente, las entrevistas fueron registradas a través de un MP4 con funciones de grabación y es que, en algunos casos, en un principio, como nos dice la literatura, se daban una serie de interferencias (Denzin, 1978; Ives, 1980; Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez et al., 1996; Woods, 1987...), pero, una vez que tanto miembros del equipo directivo como los maestros/as de educación especial o los maestros/as de compensatoria, se familiarizaron con el medio y la situación, la grabadora no fue un inconveniente sino el mejor instrumento para recoger los diálogos establecidos en las entrevistas que, posteriormente, tuvieron que ser transcritas para un mejor análisis de la información.

De este modo Rodríguez et al (1996) reconocen la utilidad de usar las grabadoras puesto que permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre el entrevistador/a y el entrevistado/a. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador/a-entrevistado/a.

En nuestro caso, previamente a la realización de las entrevistas pedimos autorización a los entrevistados y entrevistadas para grabar el diálogo, de tal forma que todas las entrevistas fueron grabadas menos una ya que la entrevistada no dio su consentimiento y fue respetada en todo momento. Del mismo modo, cuando uno de los entrevistados/as decidieron parar la grabación por motivos personales, o por decir nombres, o por asuntos delicados, etc. se respetó su decisión y se omitió la información no grabada. Así, en todas las sesiones se explicaban los objetivos que perseguíamos con la investigación, el tipo de preguntas que se iban a realizar y garantizábamos, como hemos explicado, el anonimato en todo momento. De la misma manera, se intentaba motivar a los entrevistados/as adoptando una actitud de escucha e intentábamos no inducir o propiciar las respuestas que queríamos en los entrevistados/as, sólo en algunos casos dimos información para aclarar las preguntas.

A pesar de los posibles efectos negativos que puede llevar consigo la grabación en grabadora, Erickson (1989), como retraimiento o inhibición, creemos, de acuerdo con este autor, que su utilización es indispensable puesto que: permite recoger las palabras exactas del entrevistado/a, evita que el entrevistador/a se centre en recoger datos y le permite estar atento/a al sujeto, reduce la dependencia del entrevistador/a a realizar una

tipificación apresurada o sobre sus recuerdos ya que permite la revisión y el análisis de los datos con diferentes perspectivas a poder oír la grabación varias veces.

c) Preparación de los datos

En esta fase comenzamos por la realización de las transcripciones del contenido de las entrevistas para su análisis, esto supone un trabajo difícil y arduo pero hemos de decir que el hecho de que la propia investigadora haya realizado esta tarea ha nutrido y enriquecido la investigación y ha hecho que la investigadora se sumerja y profundice más en el objeto de estudio. Así, se han ido “limando asperezas” del protocolo inicial de entrevistas, siempre intentando mejorarlo para obtener los datos más significativos, además se han intentado transcribir las entrevistas en un máximo de una semana después de su realización para así no perder aquella información que nos daba el lenguaje no verbal y la situación de la entrevista. De este modo, como señala Woods (1987, p. 96) esta tarea de transcripción “de horas y horas de conversación es ingente e inexorablemente lenta”, pero imprescindible para poder contar después con un material que en nuestro estudio nos parecía muy importante contrastar con los datos obtenidos en las distintas entrevistas a los maestros y maestras.

Paralelamente a la realización de las entrevistas se ha ido construyendo un diario de campo con las observaciones y reflexiones más relevantes que se han dado en la realización de las entrevistas, tomando notas sobre la situación de la entrevista, los contenidos y las expresiones y significados. En la fase previa al análisis, incluimos estas reflexiones y observaciones en las entrevistas ya que pueden mejorar la comprensión de éstas y el análisis de la información.

7.1.3. El análisis del contenido de las entrevistas

Una vez que hemos realizado la recogida de información en los veintidós centros andaluces obteniendo un total de 60 entrevistas que se concretan en la elaboración de una entrevista al equipo directivo, otra al maestro/a de Educación Especial y otra al maestro/a de Compensatoria, es decir, tres por centro aunque en algunos no ha sido posible la realización de las tres; y los datos han sido preparados pasamos a realizar el análisis de los contenidos de las entrevistas que darán lugar a las conclusiones de la investigación.

El proceso de análisis de las entrevistas ha sido similar al propuesto por Carrasco Macías (2000). Así, hemos seguido una serie de pautas comunes ya que se tratan de procedimientos de carácter cualitativo que se caracterizan, como subrayan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 201) por “la presentación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización, sin recurrir a las técnicas estadísticas”. En el caso de nuestra investigación concretamente, se ha realizado un análisis de contenido.

Cuando nos enfrentamos al proceso de análisis podemos comprobar que existen múltiples métodos para llevar a cabo esta tarea, es decir, no existe un método único y estandarizado (Cabero y Hernández, 1995; Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez, Gil y

García, 1996...) de llevar este proceso respecto a los datos. De este modo, nosotros hemos seguido, al igual que Carrasco Macías (2006, pp. 397-404), los pasos propuestos por Miles y Huberman (1984, 1994) y que recogen Rodríguez et al (1996, p. 204), según los cuales en el análisis de los datos hay que proceder inicialmente a su reducción, al análisis e interpretación de datos y a la elaboración de conclusiones presentados en un informe de investigación, pasos que, como vamos a comprobar, son los que hemos seguido en este trabajo de investigación.

La fase de reducción de datos tiene como finalidad la selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en “bruto” que se producen continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa. Esta reducción también va a suponer hacer una selección del material y los datos recogidos teniendo presente algunos de los criterios teóricos o prácticos que establecen y manejan.

La fase de Análisis e interpretación de los datos es la que tiene como objetivo la organización y el análisis de la información para posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones.

La fase de verificación y conclusiones es la etapa referida también como de establecimiento de vínculos clave entre datos (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988) o de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1986), donde se extraen y confirman las conclusiones del estudio, así como se presentan mediante un informe de investigación.

De esta forma, para explicar nuestro proceso **de análisis de datos de las entrevistas** basándonos en las fases anteriores, podemos describir **una serie de pasos** propuestos por Carrasco Macías (2006, p. 398-404).

a) Reducción de datos

Cuando nos enfrentamos a la reducción de los datos en una investigación, sin revisamos distintos trabajos, podemos comprobar que la mayoría de ellos utilizan la categorización o la codificación de los datos, ya que como señala Rodríguez et al (1996, p. 205) “es necesario reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan”.

Asimismo, estos autores también resaltan que la propia naturaleza de la investigación, la delimitación de aspectos que queremos que recoja el estudio, es en sí una forma de preanálisis. Siguiendo a Miles y Huberman (1994) podemos ver cómo puede darse una reducción de datos anticipada cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos. De alguna manera, éstos suponen un conjunto conscientemente reducido del universo de ellos que podrían haberse obtenido.

b) Formación del sistema categorial

La formación del sistema de categorías es una de las fases más importantes y fundamentales de la técnica de análisis de contenido, ya que como dice Ánderson y Black

(1994), es la parte más importante de la investigación ya que refleja directamente el propósito del investigador/a y la teoría subyacente que organiza el estudio.

Para la elaboración de las mismas así como para la posterior codificación seguimos las indicaciones de Bardín (1986); Bogdan y Biklen (1982); Goetz y LeCompte (1988) y Guban y Lincoln (1981). El elaborar un sistema de categorías exige un proceso constante de identificación-selección y reagrupamiento de elementos aislados, de forma que conforme se vaya avanzando en la construcción del sistema, las más débiles conceptualmente se reagruparán en categorías o dimensiones más generales y estables.

A este respecto, Sierra (1989, p. 290) señala que: *“... Cada uno de los elementos o dimensiones últimos y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar o agrupar según ellas las unidades de análisis del texto”*.

Dichas categorías pueden ser establecidas por el investigador/a a partir de diferentes vías como la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio, otros sistemas de categorías previos, opiniones de expertos y especialistas, y un acercamiento a los textos de análisis.

En el caso de nuestra investigación, en la elección del procedimiento de elaboración de las categorías, hemos decidido llevar a cabo un proceso de *“codificación recurrente”* (Rodríguez et al., 1996, p. 211), que ni es propiamente inductivo ni deductivo, sino un término intermedio entre ambos. Para la elaboración de las categorías no contábamos inicialmente con una lista estandarizada, pero tampoco las categorías fueron surgiendo de cero, en este caso se ha partido de unos *“dominios básicos”* (Villar, 1994), a partir de los cuales, de forma inductiva, se han ido desarrollando las categorías, que surgían de los objetivos propios de la investigación, de la revisión de la literatura y de otras investigaciones, como se ha señalado anteriormente.

Si nos centramos en nuestro estudio, siguiendo la propuesta de Carrasco Macías (2002, 2006), hemos de decir que para la elaboración del sistema categorial hemos seguido las siguientes fases:

- Lectura inicial de la información obtenida a través de las entrevistas, por parte de la investigadora, lo que nos permitió una primera toma de contacto con el significado de las acciones y realizar un primer borrador de las categorías.
- Revisar otros sistemas categoriales ya existentes.
- Codificación de una entrevista para comprobar la utilidad del sistema y para ver si había acuerdo entre la investigadora y el director de tesis, es decir, si entendíamos lo mismo y, por tanto, ver si codificábamos de la misma manera cada unidad de contenido. Ello a su vez nos permitió perfilar el sistema y tomar decisiones acerca del mismo.
- Elaboración del sistema categorial definitivo, una vez conseguido el grado de acuerdo entre los dos.
 - * Codificación de varias entrevistas por la investigadora y revisión de las unidades de significación consensuadas y confirmadas.

De este modo, llegamos al siguiente sistema categorial el cual quedó formado por siete grandes categorías o dimensiones que a su vez se dividen en diferentes subcategorías, además después de realizar la codificación de varias entrevistas pudimos establecer relaciones entre las dimensiones y subcategorías y las preguntas del protocolo, aunque en muchos casos las preguntas de las entrevistas variaban. Este sistema categorial es expuesto en la tabla.

CATEGORIAS/ DIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS	CÓDIGOS
ACCESO A LA DIRECCIÓN (Código: AD)	Forma de acceso a la dirección escolar	• ¿Sabes cómo llegó el equipo directivo a la dirección escolar de este centro? • ¿cómo llegasteis a la dirección escolar?	FAD
	Inquietudes ante el acceso a la dirección escolar	• ¿Tenían entre vuestras metas profesionales o personales ser miembro del equipo directivo? • ¿Qué actitud le veis ante la dirección del centro?	IAD
ACTITUDES (Código: ACT)	Actitud del equipo directivo ante la dirección de un centro diverso	• ¿Consideran que la dirección escolar es una función exclusivamente del equipo directivo? • ¿Con qué actitud se enfrentaron a la dirección escolar del centro educativo? • ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene la diversidad en tu centro educativo? ¿En qué balanza se inclina más tu equipo directivo? • ¿Qué pedirían para poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas? • ¿Crees que le dan importancia a responder las necesidades de todos los alumnos y alumnas?	ACTD
	Actitud del equipo directivo ante el maestro de PT y el maestro de compensatoria.	• ¿Qué papel tiene el maestro de Educación Especial, el maestro de compensatoria y el coordinador de interculturalidad en su centro? • ¿Crees que tu presencia en el centro es importante para atender a las características de todo el alumnado? • ¿Sientes que el equipo directivo te da tu lugar en el centro? ¿En qué los sientes? (dirigida al maestro de PT o de compensatoria)	AEDM
	Actitud del claustro ante la diversidad	• ¿Qué pedirían para poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas?	ACD
	Actitud del equipo directivo ante la diversidad del alumnado	• ¿Creen que la diversidad es fuente de enriquecimiento? • ¿Cuándo piensan que un centro educativo es diverso? • ¿Consideran que su centro es diverso? • ¿Cómo afrontan la diversidad en su centro? ¿Cómo la gestionan? • ¿Qué ventajas e	AEDA

CATEGORIAS/ DIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS	CÓDIGOS
		inconvenientes tiene la diversidad en su centro educativo? ¿Consideran que ustedes, como equipo directivo, tienen un papel fundamental en la gestión de la diversidad? ¿Por qué? ¿Cómo lo llevan a cabo?	
	Influencia de la actitud del equipo directivo en la actuación del claustro	¿Crees que la actitud del equipo directivo influye en la forma de trabajar del claustro? ¿Consideráis que vuestra actitud ante la diversidad influye en el trabajo del claustro con ella?	IAC
PAPEL DEL EQUIPO DIRECTIVO Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD (Código: PGD)	Características del Equipo directivo para un centro diverso.	¿Qué características destacarías de los miembros del equipo directivo? ¿Cómo definirías a cada miembro del equipo directivo? ¿Qué mejorarías de cada miembro del equipo directivo? ¿Crees que influye su persona en lo profesional?	CEDC
	Funciones que desarrollan para gestionar la diversidad	¿Cómo afrontan la diversidad en su centro? ¿Cómo la gestionan?	FGD
	Funciones prioritarias en la dirección del centro	¿Cuáles son las funciones principales que desarrollan en su centro educativo? ¿Consideran que la dirección escolar es una función exclusivamente del equipo directivo?	FPDE
	Respuestas del equipo directivo ante la diversidad	¿Cómo afrontan la diversidad en su centro? ¿Cómo la gestionan? ¿Qué hacen para responder a las necesidades de todos los alumnos?	RED
	Importancia del equipo directivo en el centro ante la diversidad	¿Qué papel consideran que tiene el equipo directivo en su centro? ¿Consideran que ustedes, como equipo directivo, tienen un papel fundamental en la gestión de la diversidad? ¿Por qué? ¿Cómo lo llevan a cabo?	IEDC
	Identidad del equipo directivo	¿Sentís que tenéis identidad cómo equipo?	IED
	Trayectoria profesional y personal de los miembros de la comunidad educativa (Equipo directivo, profesorado, PAS,	¿Cuántos años llevas como docente? ¿Qué destacarías de tu carrera como docente?	TPP

CATEGORIAS/ DIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS	CÓDIGOS
	etc.)	• ¿Cuál ha sido tu evolución como docente? • Etc.	
	Características del contexto y el alumnado	• ¿Qué resaltarías del entorno de tu centro? • ¿Crees que influye el contexto en la atención al alumnado? ¿Cómo? • ¿Qué características tiene el alumnado de este centro? • ¿Cómo definirías al alumnado de tu centro?	CCCA
	Sentimientos ante la dirección del centro	• ¿Cómo afrontaste la dirección del centro? • ¿Cómo te sientes en la dirección del centro?	SDC
	Participación de la comunidad educativa en la dirección escolar	• ¿Participa el claustro en las decisiones del centro? ¿Y las familias? • ¿Os ayudan vuestros compañeros y compañeras a llevar a cabo las funciones que tenéis que desarrollar? • ¿Participa el claustro en los proyectos desarrollados por el centro?	PDE
	Metodología, materiales y distribución del aula en el centro	• ¿Existe algún grupo de investigación en el centro? • ¿Cómo trabajan los maestros y maestras en el aula? • ¿Qué materiales utilizan? • ¿Cómo distribuyen el aula?	MEC
	Objetivo o Finalidad principal del equipo directivo	• ¿Cuál es la meta principal que perseguís en este centro?	OED
	Papel del maestro de PT o del maestro de compensatoria	• ¿Qué papel tiene el maestro de Educación Especial y el maestro de compensatoria en su centro? Me pueden poner un ejemplo de cómo trabajan (Dirigida al equipo directivo) • ¿Crees que tu presencia en el centro es importante para atender a las características de todo el alumnado? (Dirigida al maestro/a de PT y al maestro/a de compensatoria) • ¿Sientes que el equipo directivo te da tu lugar en el centro? ¿En qué los sientes? (dirigida al maestro/a de PT o de compensatoria)	PM
	Concepto del centro	• ¿Me podrían decir una característica que defina el trabajo del centro ante la diversidad?	CC
	Clima del centro y organigrama	• ¿Cómo son las relaciones entre los maestros y maestras?	CCO

CATEGORIAS/ DIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS	CÓDIGOS
		• ¿Consideráis importante la colaboración entre compañeros y compañeras? • ¿Crees que hay “buen ambiente” entre compañeros en tu centro?	
	Organización de los apoyos	• ¿Cómo se imparte el apoyo? • ¿Quién lo imparte?	OA
	Contexto del centro y características del alumnado	•	CCA
CONCEPTO DE DIVERSIDAD EN EL CENTRO (Código: CDP)	Concepto del profesorado	No hay preguntas concretas	CDP
	Concepto del Equipo directivo	• ¿Cómo definirían “diversidad de alumnado”? • ¿Creen que la diversidad es fuente de enriquecimiento? • ¿Cuándo piensan que un centro educativo es diverso? • ¿Consideran que su centro es diverso?	CED
CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN LOS CENTROS DIVERSOS (Código: CCD)	Factor clave para responder a la diversidad	• ¿Qué creen que es lo más importante para responder a la diversidad? • ¿Qué factor consideráis como clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado? • ¿Cómo trabajáis ustedes la diversidad?	FCRD
	Necesidades en los centros diversos	• ¿Qué pedirían para poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas? • ¿Qué cambiarías en el centro para mejorar la respuesta al alumnado?	NCD
FORMACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD	Formación del equipo directivo	• ¿Recibieron formación (previamente o posteriormente) para desarrollar su trabajo como miembros del equipo directivo? • ¿En qué aspecto se centro más esta formación? • Dentro del programa de formación, ¿se hacía alguna referencia a la diversidad característica hoy de los centros educativos? • ¿Se hablaron de respuestas educativas ante ella? • ¿Qué aspecto creen que debe remarcar más en la formación de directores? • ¿Piensas que el equipo directivo está formado para comenzar a producir cambios ante la diversidad?	FED
	Formación del claustro	No hay preguntas concretas.	FC

Tabla 7: Sistema Categorical de las entrevistas.

c) Codificación

La codificación se convierte en una fase decisiva para comprobar si el sistema categorial utilizado es eficaz, al igual que para los futuros resultados que alcancemos tras su aplicación. Como señalan Rodríguez et al (1996, p. 208), *“no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada”*.

Por lo general, la codificación supone la elección, por parte de los sujetos implicados en ella, de las unidades de análisis o registros que aparecen en los textos. Los criterios que se pueden adoptar para la selección de dichas unidades son muy diferentes. Considerando que los datos aparecen en forma de textos, el criterio aplicable para la segmentación podría encontrarse dentro de alguno de los tipos siguientes (Rodríguez et al., 1996, p. 207):

- *Criterios espaciales.* Según este criterio, las unidades vendrían determinadas por criterios espaciales tales como: números de líneas, páginas...
- *Criterios temporales.* En ese caso las unidades vendrían determinadas por la duración en minutos.
- *Criterios temáticos.* Es más frecuente, se refiere a la determinación de las diferentes unidades según el tema que aborda.
- *Criterios gramaticales.* Usando este tipo de criterios, se seleccionarán como unidades básicas las oraciones o los párrafos.
- *Criterios conversacionales.* Las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos en entrevistas o reuniones de grupos, constituirían otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales.
- *Criterios sociales.* Los segmentos se diferenciarán según las informaciones que aportan los sujetos según sus roles o status: director, profesor, alumno, inspector, etc.

Es cierto que podríamos combinar estos distintos tipos de criterios para realizar la codificación de la información obtenida en nuestras entrevistas, pero también es cierto que la mayoría de los investigadores utilizan los criterios temáticos para establecer sus unidades de codificación, además, nosotros consideramos que son los más valiosos en la investigación cualitativa lo que nos ha llevado a decantarnos en nuestro estudio por estos criterios.

Una vez realizada la codificación de la información vamos a pasar al análisis y descripción de los resultados, teniendo en cuenta que una vez analizadas y descritas las entrevistas procedimos a la triangulación de la información obtenida, con el objetivo de conseguir la fiabilidad, validez y confirmabilidad de los resultados obtenidos. Se realizó mediante la triangulación de sujetos, uno de los diferentes tipos propuestos por Cohen y Manion (1990).

Así, contrastamos la información que teníamos en las entrevistas de los equipos directivos con la que nos aportaron las entrevistas a los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria y a su vez comparamos la información entre provincias lo que hizo que se dieran estas tres características fundamentales en la investigación. Además, realizamos un control cruzado entre diferentes fuentes de información, lo que nos llevó a contrastar los resultados descritos en el informe con algunos miembros de los equipos directivos, de tal forma que aseguramos que el análisis reflejara la realidad contextual. Para ello, enviamos el informe completo, el análisis de todas las entrevistas andaluzas, a cuatro equipos directivos y les expusimos que nos enviaran una reflexión de su opinión sobre el análisis.

Los cuatro equipos directivos manifestaron estar totalmente de acuerdo con el informe realizado y expresaron su conformidad con el mismo, destacando la habilidad de la investigadora para dibujar mediante palabras la realidad de la dirección escolar de los centros de educación compensatoria andaluces ante la diversidad, es decir, ellos consideraron que el informe daba una perspectiva real de lo que es la dirección escolar en centros de Educación compensatoria donde la diversidad es una realidad patente. Todos estaban de acuerdo en la fidelidad de la investigadora a las palabras utilizadas por los entrevistados/as en las entrevistas y destacaban la utilidad del informe para la mejora de sus prácticas.

7.1.4. Análisis y descripción de los resultados

Esta fase es de vital importancia en el proceso de análisis ya que en ella se trata de ordenar toda la información una vez sistematizada, para poder extraer significados y plasmarlos en el informe de tal forma que el lector pueda comprender e imaginar perfectamente cada momento de la investigación.

En nuestro caso hemos realizado un análisis de la información, en primer lugar, por provincias para que éstos nos ayuden a llegar a un análisis global de la información recogida en los centros de Educación Compensatoria de Andalucía llegando a obtener una perspectiva clara de la dirección escolar ante la diversidad en los centros de Educación compensatoria andaluces.

Para ello, hemos realizado por un lado un análisis vertical de cada una de las entrevistas mediante el agrupamiento de la información por categorías seleccionando y

agrupando los fragmentos del texto señalados con el mismo código, obteniéndose así la información de cada una de las categorías que se encontraban a lo largo de la entrevista.

Por otro lado, hemos elaborado un análisis horizontal que consistió en la recopilación de la información de cada categoría o dimensión y subcategoría en el global de las sesenta y seis entrevistas lo que nos ayudó a elaborar el informe global de los centros escolares andaluces.

Así, hemos de tener en cuenta que hemos tenido que analizar dos tipos de entrevistas diferenciadas, las entrevistas realizadas a los equipos directivos y aquellas dirigidas a los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria. Es cierto, que ambos protocolos de entrevistas van dirigidos a la consecución de la misma información, sólo que buscando el contraste de ésta para conseguir la fiabilidad y validez de la que hablábamos anteriormente.

Una vez introducida esta fase y después de haber aclarado algunas directrices de nuestro proceso vamos a exponer, en primer lugar, un informe de cada provincia que describe el análisis de las entrevistas realizadas en los centros educativos de cada una de ellas, realizando, como exponíamos anteriormente un análisis tanto vertical como horizontal de la información.

Finalmente, mostramos un informe global de la información de los centros escolares de toda Andalucía, utilizando también el análisis vertical y horizontal de la información dada por las entrevistas.

Además, contrataremos o enriqueceremos toda esta información con los contextos de cada centro escolar encontrado en alguno de los documentos de centro, aportado por cada uno de los equipos directivos entrevistados.

Para guardar el anonimato hemos dado nuevos nombres a los centros que hemos visitado, siendo éstos sugeridos por la primera impresión que obtuvo la investigadora al visitar el centro.

ALMERÍA

En Almería hemos visitado dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la capital y otro en un pueblo de la costa de la provincia. A los centros los hemos denominado CEIP. La Autoridad. y CEIP. La Tranquilidad. En ambos, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de seis entrevistas. A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

En esta dimensión vamos a intentar recoger todos aquellos acontecimientos y hechos que influyeron en estos dos equipos directivos para llegar a acceder a la dirección del centro escolar. Nos interesa conocer cuáles fueron los motivos e inquietudes, cómo se realizó su elección, con qué apoyos contaron, cómo formaron el equipo directivo, con qué actitud se enfrentaron, etc.

La mayoría de los equipos directivos acceden a la dirección porque anteriormente han formado parte de otros equipos directivos y tienen inquietudes por seguir en él, en algunos casos en el mismo cargo y en otros cambiando de cargo (por ejemplo, se ha sido jefe de estudios y se pasa a ser director). Es cierto que, como veremos en otras provincias, se dan otra serie de situaciones en el acceso a la dirección.

En el caso de los centros que hemos visitado en Almería, hemos de decir que me atendieron en uno de los centros el director solamente y en el otro centro el director y el jefe de estudios. En ambos centros, los directores y, en su caso, el jefe de estudios nos comentaban que su acceso a la dirección se debió, principalmente, a que anteriormente habían pertenecido a equipos directivos. En concreto, el director del CEIP La Tranquilidad nos aseguró que había llegado a la dirección de ese centro específicamente por su larga experiencia en equipos del mismo barrio y el apoyo incondicional por parte de la Administración para llegar a este cargo: *“...las circunstancias del trabajo, el apoyo de los compañeros, la intención de los compañeros de nombrarme y... el apoyo de la Administración que muchas veces me han nombrado para que sea director, será por mi experiencia en equipos directivos, porque he sido jefe de estudios muchos años, veinti tantos en equipos directivos.”* (Entrevista 4: Equipo directivo, director. CEIP La Tranquilidad. Pp. 1).

De esta forma, ambos equipos nos explican que presentaron un proyecto de dirección que fue aprobado por el Consejo Escolar y, posteriormente, por la Administración la cual seguidamente realizó el nombramiento.

Ambos equipos directivos sugieren que no tenían inquietudes en principio por acceder a la dirección de un centro, pero comentan que la introducción en la dirección del centro lleva un proceso del cual, cuando llega su momento, la implicación ha aumentado y se necesita llegar a los objetivos o metas que se han marcado en el inicio lo que lleva a la prolongación del tiempo establecido en la dirección, así dice el director del CEIP. La Autoridad: *“Yo en principio no lo tenía como meta, sinceramente no... lo que pasa que claro ya me metí tan de lleno con la secretaría que ya pues asumía muchas cosas de la dirección y de la gestión del centro, no solamente como secretario, sino como más funciones; y ya viendo las circunstancias pues bueno, me presenté a la dirección. Y mi compañero porque le pedí que se viniera conmigo”* (Entrevista 2: Equipo Directivo, director. CEIP. La Autoridad. Pp. 1).

Ambos equipos directivos sintieron el apoyo de sus compañeros y de la Administración en el acceso al cargo. En cuanto a su actitud ante la dirección, nos explican que tenían inquietudes por cambiar algunos aspectos del centro y conseguir algunas metas que se habían marcado.

Las entrevistas de los maestros/as de Educación Especial y Educación Compensatoria nos han servido para contrastar la información dada por los dos equipos directivos.

En el caso del CEIP. La Autoridad, ambos maestros no tienen muy claro el acceso a la dirección del equipo directivo ya que se encuentran en situación de interinidad pero sí nos dan una serie de información sobre la actitud y las inquietudes del equipo directivo ante el acceso a esta dirección. Así, las opiniones de ambos no coinciden en cuanto a la actitud, uno la describe como una actitud positiva guiada por sus ansias por mejorar el centro, y el otro, expresa que, en su opinión, existe una actitud negativa ya que se intentan establecer ciertos aspectos de forma autoritaria. Hemos de comentar que en la realización de las entrevistas en este centro encontramos ciertas irregularidades que no se pueden detallar por el principio ético de la investigación.

Centrándonos en el CEIP. La Tranquilidad, ambos docentes nos explican que el acceso del equipo fue por una sola candidatura aunque uno de ellos especifica que existían más candidaturas pero tras un hecho que no podemos revelar a petición del entrevistado, sólo se queda una sola candidatura y así se llega al nombramiento de la Administración. En cuanto a la actitud, se describe una actitud ante el acceso a la dirección positiva en cuanto a las ganas de cambiar la línea pedagógica por una que sea más apropiada al centro, y negativa ya que al existir más candidatos en el centro que no se pudieron presentar, hace que se dé una actitud autoritaria, en algunos casos, para evitar la confrontación de opiniones.

b) Sobre las actitudes

Con esta dimensión pretendemos conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los dos equipos directivos de la provincia almeriense que hemos entrevistado consideran que la diversidad es un agente enriquecedor aunque ambos equipos hacen matizaciones sobre esta afirmación. Concretamente, el director del CEIP. La Autoridad considera que la diversidad cultural es enriquecedora, pero a nivel pedagógico comenta que cualquier tipo de diversidad va en deterioro del propio alumnado.

“La diversidad enriquece culturalmente, pero pedagógicamente estropea, baja los niveles del conjunto y de los que podían ir mejor. A más diversidad, es más difícil conseguir los objetivos pedagógicos. Pero culturalmente es verdad que enriquece. [...] pero pedagógicamente estropea muchísimo la educación, los niveles los bajan, tenemos clases que son verdaderas “unitallas”, y eso baja los niveles, hace que sea muy difícil trabajar con ellos, mucho más difícil de lo que las autoridades se pueden creer. En la práctica, cuando se mete uno dentro de una clase a trabajar con 4 o 5 niveles es muy difícil.” (Entrevista 2: Equipo Directivo, director. CEIP. La Autoridad. Pp. 3)

Como vemos en el párrafo anterior, se hace especial hincapié en una concepción de la diversidad como agente perturbador para los niveles académicos del alumnado.

En el caso del equipo directivo del CEIP. La Tranquilidad, apuestan por una actitud positiva ante cualquier tipo de diversidad ya sea de género, cultural, de niveles curriculares, etc. Este equipo piensa que existen, también, diversas metodologías y formas de trabajo para atender a todas las necesidades del alumnado. De hecho, este equipo directivo realza las ventajas de la diversidad y remarca sólo un inconveniente, elevado trabajo que supone atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Así, comenta el director: *“Hombre, el inconveniente es que nos hacen trabajar, los alumnos, ese es el mayor inconveniente que claro que el trabajo con los alumnos si es tomado de manera positiva y ultimado, enriquece; y si hay resultados positivos y los alumnos presentan cada vez menos problemas, menos conflictos, se eleva el rendimiento de los alumnos... es un trabajo que quema mucho, mucho trabajo; porque hay que tener mucha paciencia, con alumnos y con padres también.”* (Entrevista 4: Equipo Directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp.4).

Contrastando la información aportada por lo equipos directivos con los datos ofrecidos por los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, vemos como debemos analizar la información de cada centros porque ambos se diferencian entre sí.

En el caso del CEIP La Autoridad, la maestra de Educación Especial y el maestro de Educación Compensatoria coinciden que la actitud del equipo directivo ante la dirección de un centro diverso es positiva aunque también es cierto que en muchos casos es forzada por el contexto y por las políticas educativas, es decir, se intenta expresar una actitud de acuerdo ante la diversidad porque en estos momentos de la educación es lo políticamente correcto. En cuanto a la actitud del equipo directivo ante el papel de la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria en el centro, podemos decir que la maestra de Pedagogía Terapéutica no se siente valorada ni apoyada por el equipo directivo, lo que según ella va en detrimento de su trabajo. *“¿Crees que ellos le dan importancia a tu presencia en el centro como maestra de educación especial? No, que va, pero ni...las de especial a las que menos. Al apoyo y al aula específica menos todavía. Para ellos no... vamos yo creo que ni existimos a veces.”* (Entrevista 1: Maestra de Educación Especial. CEIP. La Autoridad. Pp. 3). Sin embargo, el maestro de

Educación Compensatoria se siente respaldado por el equipo directivo y considera que éste le facilita el trabajo ayudándolo en todo aquello que él necesita. Este centro se caracteriza, según los entrevistados, por una actitud de desgana ante la diversidad que es debida principalmente a la confrontación entre compañeros que deriva en la no colaboración entre el claustro.

En cuanto al CEIP. La Tranquilidad, ambos maestros consideran que la actitud del equipo directivo ante la diversidad es una actitud equivocada que les lleva a trabajar de forma contraria a la forma de trabajar del resto del claustro. De esta forma, el maestro de Pedagogía Terapéutica y la maestra de Educación Compensatoria no sienten que su trabajo esté respaldado por el equipo directivo y expresan que están acostumbrados a esta situación porque en la mayoría de los centros es igual. No obstante, por otro lado, cree que la unión entre compañeros es fuerte y esto hace que el trabajo tanto con la maestra de compensatoria como con el maestro de Pedagogía Terapéutica se más efectivo para el alumnado. Los dos maestros remarcen que el equipo directivo tiene una actitud positiva ante la diversidad sólo que las formas metodológicas de atender a las necesidades del alumnado son contradictorias a las metodologías propuestas por el claustro, esto hace que estos profesionales señalen que existe bastante confrontación entre el claustro y el equipo directivo que está en la dirección del centro.

Estos dos centros almerienses que hemos visitado coinciden en la perspectiva del claustro ante la diversidad. Todos los maestros y maestras entrevistados consideran que la diversidad es fuente de enriquecimiento y además está dentro de la normalidad actual, por lo tanto no debemos tratarlo como un agente extraordinario en los centros educativos sino como algo ordinario y común en todos los centros. Aún así, este profesorado nos comenta que normalmente la actitud de los maestros de Educación Especial y de Educación Compensatoria es positiva ante la diversidad porque su trabajo está centrado en la diversidad más patente pero nos explican que todavía hay maestros que no han asimilado las nuevas realidades contextuales donde la diversidad va siendo un factor cada vez más emergente, por lo tanto no pueden mejorar sus prácticas. De hecho, consideran que esto variaría rápidamente si la actitud del equipo directivo ante la gestión de la diversidad fuera de interés por aprender y promover una serie de valores ante la diversidad que se traduzcan en una organización adecuada para un centro diverso. Así, nos comenta una maestra: *“Hombre, evidentemente, si tuviéramos un equipo directivo competente, que se lea la orden de atención a la diversidad, sepa los planes del programa, los programas de acceso curricular que contempla y quiénes son los encargados de realizarlo, y eso lo transmita con una actitud positiva hacia todo el profesorado. [...] pero si tú tienes un equipo directivo que sabe y sabe lo que es la atención a la diversidad, las condiciones de cada uno; pues claro, que marcaría bien las directrices”* (Entrevista 1: Maestra de Educación Especial. CEIP. La Autoridad. Pp. 4).

De esta forma, todos estos maestros y maestras entrevistados consideran que la perspectiva de los miembros del equipo directivo ante la diversidad puede influir en las prácticas del claustro, pero también apuntan, concretamente un maestro del CEIP. La Tranquilidad, que si el claustro tiene una personalidad construida y difiere del equipo directivo luchará por sus formas de pensar y de hacer en las prácticas educativas, aunque en algunos casos, la autoridad es más fuerte que la fuerza derivada de la colaboración del claustro.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Esta categoría pretende aclarar el papel que ejerce un equipo directivo en un centro de Educación Infantil y Primaria con diversidad de alumnado muy visible y cómo llega a gestionar esta diversidad este equipo directivo, es quizás la categoría más importante en nuestro estudio de campo de la primera fase de la investigación. Para ello, queremos saber qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Los equipos directivos almerienses presentan dos perspectivas muy alejadas del papel del equipo directivo ante la gestión de la diversidad, dos formas de entender el papel del equipo ante la dirección escolar del centro, y dos posturas diferentes ante los estilos de liderazgo a promover.

El equipo directivo del CEIP. La Autoridad. Considera que su función principal en el centro es la gestión del mismo, repartiendo las funciones entre los tres miembros del equipo directivo, de tal forma que la gestión económica es llevada a cabo por el secretario, las funciones más pedagógicas son realizadas por el jefe de estudios y el director se encarga de las funciones relacionadas con otros organismos que intervienen en el centro. Dentro de esta gestión general del centro, remarcan como función principal la promoción de la convivencia en el centro y la orientación al alumnado para responder adecuadamente a la diversidad, aunque como comprobaremos en otras categorías, esto se contradice con las formas de trabajo que se llevan a cabo en el centro.

Este equipo directivo apuesta por un estilo de dirección autoritario liderado claramente por el director y además concibe la función de la dirección escolar como una función exclusiva del equipo directivo, lo que conlleva, como comprobaremos en otra categoría, la escasa participación del claustro en las decisiones y organización del centro escolar. *“La dirección escolar es una función exclusiva del equipo directivo, aquí está tal que así. [...] Sí, claro que además que la normativa de la LOE y ahora la LEA plantea eso así. [...] Hombre el Consejo Escolar también tienen funciones de dirección, lógicamente, pero la realidad es que los padres se implican bastante poco, por lo menos*

aquí, en este centro. [...] Hay una cosa que resalta mucho en la nueva normativa que es la autonomía.” (Entrevista 2: Equipo directivo, director y jefe de estudios. CEIP. La Autoridad. Pp. 2). Este estilo es afianzado con la participación del director en la entrevista ya que éste en todo momento ha intentado responder rápidamente para contestar lo que él considera políticamente correcto y sólo ha dejado participar al jefe de estudios cuando quería corroborar una información positiva. De hecho, antes de comenzar la entrevista le pidió al secretario que no estuviera presente ya que éste es “joven para responder a asuntos sobre dirección”.

Sin embargo, los maestros/as entrevistados apuestan por un papel del equipo directivo como marcador de pautas y directrices pero sólo marcador ya que consideran que la dirección del centro debe ser llevada a cabo a través de una democracia clara en la que todos los miembros de la comunidad educativa participen en las decisiones que se tomen en el centro. Uno de ellos resalta el papel del equipo directivo como fundamental para la puesta en práctica de una atención a la diversidad adecuada, pero la otra no considera fundamental el papel del equipo directivo para la gestión de la diversidad ya que cree que en ningún momento lo llevan a cabo, por tanto, la atención a las necesidades del alumnado se tiene que dar pese a la actitud o las funciones que desarrollen el equipo directivo, aunque esto, en algunos casos, sea imposible por las imposiciones de los miembros que ocupan el cargo de la dirección del centro. A pesar de esto, ambos llegan a la conclusión de que el papel del equipo directivo ante la promoción de la atención a la diversidad del alumnado es fundamental ya que estos pueden servir de guía para el resto de la comunidad educativa y ser los precursores de nuevas líneas y de nuevos conocimientos de tal forma que puedan ser los capitanes de un barco que debe tener una tripulación unida para que se llegue a un buen puerto.

Las respuestas educativas ante la diversidad que son promovidas desde el equipo directivo se centra en la puesta en práctica del Plan de Educación Compensatoria, en este caso no podemos describir en qué consiste éste porque no nos han explicado nada de sus principales inquietudes con este plan y las prácticas que se llevan a cabo con él en este centro concretamente, sólo nos comentan que su objetivo con él es compensar las necesidades del alumnado con problemas económicos y sociales. Por otro lado, se apuesta fielmente por los grupos flexibles, que en este caso consisten en la elaboración de grupos de alumnos por niveles, además estos grupos están en aulas diferentes y son atendidos uno por su tutor de aula y otro por el maestro de educación compensatoria. Esto nos lleva a pensar que no ejercen ningún tipo de función a destacar para gestionar la diversidad, sólo establecen pautas de aquello que marca la ley en el caso de estos centros de Educación Compensatoria y todo lo referente a la diversidad.

Según los maestros/as entrevistados, sólo tienen en cuenta los proyectos que son promovidos por el gobierno a nivel administrativo, pero en la práctica no apuestan por la diversidad ya que no promueven metodologías inclusivas sino segregadoras y que

dificultan el desarrollo del alumnado. Vemos un ejemplo en palabras de la maestra de Pedagogía Terapéutica: “[...] *en primer y segundo ciclo tenemos un profesor de apoyo al ciclo, entonces ese profesor es de primero y pertenece al ciclo de primero y el ciclo de primero según las órdenes del Plan de Atención a la Diversidad es el que tiene que sustituir en caso de que falte algún profesor uno de los últimos, es decir, nosotros tenemos dos profesores para sustituir, hay otro que pertenece al segundo ciclo y otro que pertenece al tercero y primer ciclo de secundaria, entonces, para ellos no... si faltaba algún profesor de quinto o sexto o de primero o segundo de la ESO, en vez de mandar a Pepito, que es el que tiene que apoyar esos ciclos, el que tiene que sustituir en ese ciclo, mandan a Jaimito, que es el de apoyo al primer ciclo, por eso que te digo, que la atención a la diversidad no la llevan a cabo, porque supuestamente las etapas del primer ciclo son las más dificultosas porque los niños... y más en este centro que hay un montón de niños inmigrantes, que llegan sin saber el idioma*” (Entrevista 1: Maestra de Pedagogía Terapéutica. CEIP. La Autoridad. Pp. 2.). Para el maestro de Educación Compensatoria, el equipo directivo sí toma medidas para atender a la diversidad organizando los grupos, los horarios y los espacios de tal forma que se pueda trabajar con el alumnado con menos nivel a través de los grupos flexibles.

La identidad para este equipo directivo se centra exclusivamente en las relaciones personales, para ellos es fundamental tener un relación personal buena para poder trabajar como equipo.

Centrándonos ahora en el CEIP. La Tranquilidad, el equipo directivo de este centro considera como función principal la coordinación de las múltiples actividades que realizan en el centro y aún más importante incentivar el conocimiento del entorno social ya que éste puede ayudar a la mejora del trabajo y los resultados del centro educativo.

Por otra parte, este equipo directivo siente que tiene una gran identidad de equipo, tanto es así que llegan en múltiples ocasiones a ejercer funciones unos de los otros y a decidir aspectos que deberían decidir otros, así cabe destacar que se definen como un equipo de trabajo. “*Concretamente, en el equipo que tenemos sí. Hay mucha confianza entre los tres, nos... totalmente, hacemos muchas veces el jefe de estudios ejerce de director, el director ejerce de jefe de estudios sin ningún problema, o sea que es bastante un equipo de trabajo*” (Entrevista 4: Equipo directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 1).

Para este equipo de trabajo, es importante también como función el velar porque los equipos técnicos, los equipos ciclos, etc. cumplan las pautas marcadas por el equipo directivo ante acciones disruptivas, ya que éstos apuestan por una corrección mediante el diálogo tranquilo y sin violencia. Sin embargo, los maestros/as entrevistados sugieren que el centro necesita de otras pautas más severas ante las acciones vandálicas del alumnado. “*Llevan una buena línea, pero en algún tipo de medida, el resto de profesorado, no*

estamos excesivamente de acuerdo” (Entrevista 5: Maestro de Pedagogía Terapéutica. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 1).

El equipo directivo de este centro gestiona todo el centro teniendo como eje principal la atención a la diversidad, teniendo en cuenta las palabras del propio equipo directivo y de los maestros/as, de tal forma que tratan que todo el profesorado pueda programar en función de las necesidades de todo el alumnado y el equipo directivo gestione para que se pueda dar esta atención adecuada a las necesidades del alumnado. Uno de los principales factores que varían según la diversidad del alumnado, comenta el director, es la organización del centro ya que los recursos tanto humanos como materiales, los horarios, los espacios, etc. todo se pone a disposición de intentar mejorar los rendimientos de todo el alumnado teniendo en cuenta las características de cada uno.

Además, este equipo directivo establece una serie de actividades o participación en proyectos para todo el centro, de tal forma que intenta promover una línea pedagógica común, al menos, en algunos aspectos como promoción del hábito de la lectura.

Hemos de destacar una reflexión realizada por el director del centro: *“¿qué características crees tú, si las tuvieras que proponer, que tendría que tener un director para dirigir un centro así? Yo que sé... Es que depende de la dirección, de cómo sea el estilo directivo. Yo creo que un director lo que debe de propiciar es la participación de profesorado y propiciar la motivación del alumnado. Si una dirección, un equipo directivo no hace eso yo creo que no está haciendo lo que debe, cuáles son esos objetivos, las necesidades de la educación. Realmente se puede hacer no siendo autoritario, eso ya depende de...”* (Entrevista 4: Equipo directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 4). En esta reflexión podemos ver que existe la percepción de que el estilo de dirección o liderazgo es importante para enfrentar las características de determinados centros educativos, sin embargo, este equipo directivo apuesta por un estilo de dirección no autoritario sino más bien, basándonos en las palabras de los maestros/as, más democrático intentando favorecer en todo momento la participación del profesorado y del alumnado.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

En esta dimensión vamos a intentar describir si existe una cultura impulsada por el equipo directivo, y si es así, explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es una cultura por y para la diversidad. Para ello, vamos estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Comenzando por la participación de la comunidad educativa en el centro, hemos de decir que ambos equipos directivos consideran que es importante la participación del

profesorado y de todo el personal que trabaja en el centro en las decisiones del centro, no obstante, existen diferencias significativas entre las concepciones de ambos que se deben a la intensidad con la cual conciben la participación de la comunidad en el centro. De esta forma, el equipo directivo del CEIP. La Autoridad reconoce que la dirección escolar en su centro es llevada a cabo exclusivamente por el equipo directivo y sólo es en situaciones concretas y muy generales en las que se recurre a todo el equipo docente e incluso a padres y a madres. *“Cuando son cosas de tipo general sí, porque nosotros recurrimos mucho al equipo docente para coordinar las actividades y luego ya vamos repartiéndolas hasta los ciclos y los equipos docentes, pero sí, cuando hay decisiones de tipo general, sí.”* (Entrevista 2: Equipo directivo, director. CEIP. La Autoridad. Pp. 2). Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. La Tranquilidad apuesta por una dirección escolar llevada a cabo de forma colegiada, es decir, donde todos los maestros y maestras y otros miembros de la comunidad educativa formen parte del equipo de trabajo de dirección del centro, de tal forma que entre todos se lleguen a las decisiones que marquen una línea concreta para el centro. Cabe destacar la concepción del director sobre la dirección escolar, ya que éste concibe la dirección escolar como una función de todos los miembros que participan en la comunidad educativa. *“Hombre, yo considero que un colegio se debe de llevar entre todos los profesores, o sea sé, que todos participan de todo. Para mí, mi estilo de trabajo, no es el que más me gusta. Una dirección no debe ser impositiva sino debe de recoger todos los sentimientos y toda la diversidad que puede haber en el claustro de profesores y tratar de incorporarlos al equipo, al trabajo de dirección.”* (Entrevista 4: Equipo Directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 2).

Ambos equipos coinciden que la participación se hace patente en el centro educativo en la participación del claustro en los proyectos que existen en el centro y también en la llegada a consenso en las decisiones que se toman entre todo el claustro.

Todos los maestros y maestras entrevistados en los dos centros coinciden que la participación en las decisiones del centro es en la mayoría de los casos nula, es decir, ellos consideran que hay decisiones que vienen impuestas y no se da opción al cambio y otras, que son las que menos relevancia tienen, que son las que se discuten y pueden cambiar.

Sin embargo, también coinciden en que la participación en los proyectos por parte del profesorado es muy alta y su implicación es satisfactoria aunque en muchos casos dicen verse saturados por la gran cantidad de planes y proyectos y el poco tiempo que existe para la coordinación de los mismos y la puesta en práctica de ellos.

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, ambos equipos directivos coinciden en que la metodología, los materiales y la distribución del aula llevada a cabo por cada uno de los maestros y maestras es decida por cada uno de ellos ya que aunque existen unas pautas a nivel de centro; organización de

los grupos, horarios, etc.; los equipos apuestan por la libertad de cátedra de cada maestro o maestra.

En el caso del CEIP. La Autoridad, los maestros/as entrevistados coinciden en describir las metodologías por ciclos, es decir, ellos observan que existen metodologías, materiales y distribuciones de aulas comunes por ciclo. De tal forma que, existen ciclos que llevan a cabo el trabajo cooperativo, con distintos materiales sin uso de libro de texto como único material y con los niños y niñas sentados en U; y, por otra parte, ciclos que trabajan una metodología muy tradicional con clases expositivas, libros de textos y los niños sentados en filas. Ambos maestros/as, destacan la poca libertad en la elección de la editorial de los libros de texto.

En el CEIP. La Tranquilidad, el maestro y maestra entrevistados piensan que existen diferentes metodologías en el centro, de tal forma que algunos maestros/as dan prioridad al ámbito curricular y otros al ámbito social, pero finalmente destacan que la mayoría del claustro que forma parte del centro apuesta por una educación basada en el ámbito social a través de una metodología basada en el trabajo cooperativo y en los materiales elaborados por los propios alumnos y alumnas.

En cuanto a los objetivos, los equipos directivos de los dos centros visitados coinciden en que el objetivo o finalidad fundamental del centro es la convivencia y a través de ella la erradicación del absentismo por parte de la población gitana en el caso del CEIP. La Tranquilidad y la mejora de las conductas del alumnado en ambos centros.

Los maestros y maestras entrevistados en ambas escuelas también coinciden en que el objetivo principal de ambos centros es la convivencia. “... *lo que quiere mucho es que haya concordia entre los niños*” (Entrevista 6: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 5).

El papel que ocupa el maestro/a de educación especial o de Educación Compensatoria en el centro para el equipo directivo es un factor clave a la hora de marcar la dirección de la cultura del centro, es decir, este factor puede determinar la si se da una cultura para la diversidad y por la diversidad o no se da.

Anteriormente ya hemos hablado del papel del maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria puesto que también es determinante para saber la actitud del equipo directivo ante la diversidad.

Asimismo, podemos decir que la maestra de Educación Especial en el CEIP. LA Autoridad según el equipo directivo tiene un papel exclusivo de atención al alumnado con un diagnóstico realizado y el maestro de Educación Compensatoria se dedica a aquellos alumnos/as que tienen problemas en el aprendizaje que tienen su raíz en el ámbito social. De esta forma, la maestra de Educación Especial dice tener un papel muy solitario en el cual atiende sólo al alumnado con diagnóstico y no se promueve la coordinación con los tutores. Sin embargo, el maestro de Educación Compensatoria trabaja en coordinación

con el equipo directivo y considera tener un papel fundamental en el desarrollo del trabajo del aula ordinaria.

El equipo directivo del CEIP. La Tranquilidad considera que el papel del maestro de Educación Especial está vinculado a la atención del alumnado con algunas características especiales y que necesita una atención individualizada, teniendo éste un papel de gran importancia en el desarrollo las prácticas inclusivas en el aula, aunque dan más relevancia al papel de la maestra de Educación Compensatoria dentro del aula ya que piensan que es una figura dirigida al apoyo del alumnado dentro del aula mediante el la formación de grupos flexibles por nivel, siempre dentro del aula. Así, ambos maestros piensan que el papel desarrollado en el centro es fundamental para la atención de las necesidades de todo el alumnado, pero en muchos casos no pueden llevarlo a cabo por las imposiciones del equipo directivo en algunas dimensiones.

El concepto del trabajo que se realiza en el centro ante la atención a la diversidad puede variar según la posición o el cargo que ejerza una persona dentro de un centro educativo.

Comenzando por los equipos directivos, podemos comprobar que ambos conciben su trabajo ante la diversidad como lo mejor dentro de lo posible, es decir, lo definen como compensar las necesidades buscando la mayor igualdad posible dentro de las posibilidades que tiene cada centro educativo.

Sin embargo, los maestros y maestras del CEIP. La Autoridad difiere en el concepto del trabajo del centro ante la diversidad. La maestra de Educación Especial considera que el trabajo del centro ante las diferencias es deficiente, debería ser mucho mejor. Por otro lado, el maestro de Educación Compensatoria considera que el trabajo del centro ante las necesidades del alumnado se puede caracterizar por la flexibilidad: *“Pues sería flexible, porque intenta adaptarse y muchas de las cosas que hemos tomado se han modificado porque no funcionaban o porque no eran... y yo creo que flexible sí que es”* (Entrevista 3: Maestro de Educación Compensatoria. CEIP. La Autoridad. Pp. 4).

No obstante, los maestros/as del CEIP. La Tranquilidad consideran que el trabajo que se realiza con el alumnado en el centro es excelente, se intentan abordar las necesidades de todos los alumnos y alumnas con los recursos que existen disponibles. *“Pues yo lo definiría como que se hace lo que se puede con lo que tenemos”* (Entrevista 6: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 7).

El clima y organigrama del centro varía entre los dos centros almerienses que hemos visitado. En primer lugar, en el CEIP. La Autoridad, el clima de centro es concebido por el equipo directivo como un clima agradable donde las relaciones entre compañeros son buenas, comprendiendo que en algunos momentos existen diferencias entre algunos pero se solucionan con el diálogo. Los maestros entrevistados piensan que existe colaboración y coordinación entre los compañeros y compañeras pero en ocasiones hay un desconocimiento por parte de todos que hace que se cree un clima de

inestabilidad en el trabajo del profesorado. Además, se da un organigrama claramente jerárquico donde el director es la cabeza visible del centro y el resto de la comunidad educativa está al servicio de sus pretensiones.

En el CEIP. La Tranquilidad la concepción del equipo directivo es muy diferente a la del profesorado. El equipo directivo piensa que el clima de centro se caracteriza por la colaboración entre compañeros y las buenas relaciones profesionales pero también personales entre todos. Sin embargo, el maestro y maestra entrevistado nos comenta que es verdad que existe la colaboración pero existe un clima de confrontación entre compañeros debido a que existían diferentes candidaturas al cargo de dirección con líneas pedagógicas muy diferentes lo que ahora se traduce a oposiciones fuertes que no aceptan las premisas promovidas por el equipo directivo que está en el cargo.

La organización de los apoyos es llevada a cabo en estos dos centros almerienses de forma diferente. En el CEIP. La Autoridad para realizar el apoyo hay dos personas liberadas, es decir, sólo para apoyo, para llevarlo a cabo en los cursos de Educación Primaria y una persona liberada para llevarlo a cabo en Educación Infantil. Estos apoyos son suprimidos cuando existen bajas, lo que quiere decir que, en la mayoría de los casos, los apoyos desaparecen porque en claustros de treinta personas siempre hay bajas. Por otro lado, en el CEIP. La Tranquilidad el apoyo es llevado a cabo por todos los maestros y maestras en sus horas libres, es decir, cuando entra un especialista en una clase, el tutor que sale de ésta apoya en otro y así con todo el profesorado. De esta forma, también los apoyos desaparecen porque estos maestros que en sus horas libres apoyan, pasan a realizar sustituciones en vez de apoyo.

Para terminar esta dimensión y completar la información de la cultura escolar que hay en cada una de las escuelas visitadas, debemos hablar del contexto del centro y de las características del alumnado. Para ello, hemos extraído información de las entrevistas que estamos analizando pero también de los contextos de centros que existen en el Plan de Educación Compensatoria facilitados por los propios directores de los centros.

El CEIP. La Tranquilidad está situada en un barrio en el extrarradio de la ciudad con límites físico bien definidos, esta situación mantiene el barrio segregado del resto de la ciudad, configurando un “gueto” desde el punto de vista estructural.

En este barrio viven actualmente, personas de 21 nacionalidades: española (50.08% del total de población; marroquí (48.65%), y guineana ecuatorial (0.7), son las nacionalidades mas representadas.

Dentro de la nacionalidad española es destacable cómo existe un alto porcentaje de población de etnia gitana. Esta diversidad cultural que va más allá de las nacionalidades se refleja en la religiosidad del barrio. Y es que existen en el barrio tres religiones principalmente: musulmana, católica y evangélica. Los cuatro centros religiosos que hay en el barrio aglutinan a más de 700 personas.

La convivencia se da principalmente en la población en edad escolar donde comparten espacios de interacción como son los colegios, el instituto, la biblioteca o la ludoteca. Sin embargo entre la población adulta se detectan problemas de convivencia y racismo; y es que la población adulta comparte un mismo espacio físico pero no comparte el espacio social (aquel en el que establecen relaciones). Los limitados lugares que existen en el barrio para el ocio se segregan en grupos, del mismo modo que el tejido empresarial. Además se reconoce que existe desconfianza y desconocimiento entre grupos.

El tejido asociativo del barrio y el activismo dentro de todos los colectivos están contribuyendo a la creación de un Espacio Social Intercultural, que avanza no sin dificultades.

Este centro educativo de Educación Infantil y Primaria inició su andadura con seis aulas prefabricadas en 1977. Esta escuela con un 61,5% de alumnado marroquí, un 25,5% del alumnado gitano y un 13% del alumnado payo, tiene para este curso, 358 alumnos y alumnas aunque este número seguramente variará a lo largo del año pues todas las semanas entran niños y niñas inmigrantes, principalmente marroquíes.

El informe presentado en el Plan de Compensación Educativa del centro resume las características de la población del barrio de la siguiente forma:

Mecanismos de exclusión/inclusión: características globales de los territorios urbanos.

Hábitat	El urbanismo de esta zona se caracteriza por la ausencia de planificación y responsabilidad y por el gran deterioro principalmente en la vivienda.
Patrimonio Cultural	Frecuentemente se da una presencia mayor que en la ciudad de minorías culturales, implicando en el término minoría la discriminación que éstas sufren en el contexto de aldea global.
Sociedad	Gran déficit en infraestructuras: servicios y equipamientos. Pérdida .o no haber tenido nunca, accesibilidad en el territorio a las instituciones públicas. Además se dan significativas carencias en la formación profesional y altos índices de absentismo escolar.
Economía	Altas tasas de desempleo y aumento de las actividades productivas al margen de la economía formal.
Comunicaciones y Redes	Suelen ser zonas periféricas, en los cinturones, al margen de la ciudad con límites simbólicos o físicos muy definidos y mal comunicadas. Desarraigo social y cultural de la comunidad de origen, ausencia de representación simbólica positiva del territorio: desintegración social. Escaso o nulo reconocimiento social. Ausencia de infraestructuras públicas y privadas uso poco o nada generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos mecanismos excluyentes se han dado en este barrio de una manera tan precoz y profunda que han hecho de él una barriada de la que el 74% de los y las almerienses declaran que nunca se iría a vivir.

Esta escuela es un Centro Escolar Público en el que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y los tres ciclos de Educación Primaria, dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Se encuentra situado en la

zona centro del barrio ocupando un solar de unos 12.000 metros cuadrados. Lo constituyen dos edificios. Este colegio está catalogado como centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) lo que ahora llamamos centros de Educación Compensatoria. El número de maestros y maestras que lo componen es de 28.

Por otra parte, el CEIP. La Autoridad se encuentra situado en un pueblo de la provincia almeriense y cuenta actualmente con 2.500 habitantes, más una población flotante de unas 500 personas. El 99% provenían de distintas zonas de la provincia, como las Alpujarras y otros lugares muy dispersos y deprimidos en lo social y económico, por lo que es difícil que las familias puedan transmitir y/o desarrollar una cultura siendo delegada esta función al colegio que trata de suplir estos déficits y ayudar a superar las carencias de su formación en la familia y entorno.

Por su corta historia, variedad de procedencias y falta de convivencia sociocultural, en el pueblo no existe arraigo de tradiciones y sentido de antigua vecindad, lo que da a sus habitantes un aire de individualidad que se manifiesta en el comportamiento de los alumnos.

La población se ve incrementada por la afluencia de inmigrantes especialmente de origen magrebí, con distintas costumbres y culturas que viven, gran parte de ellos, en condiciones marginales originándose desajustes y conflictos sociales, siendo necesaria una orientación multicultural capaz de asimilar y aceptar esta diversidad de costumbres, razas y valores.

El pueblo basa su economía en la agricultura intensiva en invernaderos donde trabajan todos los miembros de la familia, incluso los menores apareciendo un absentismo escolar acentuado que al final termina con el abandono de la escolarización obligatoria.

Consecuentemente, en este contexto emergente aparece un alumnado ausente de la motivación necesaria para desarrollar la cultura mediante el conocimiento, la formación en valores positivos y una educación multicultural fundada en el respeto a la diversidad individual y social del ser humano como persona.

Los déficits y situaciones marginales hacen que exista en la actualidad, en este barrio, delincuencia y tráfico de drogas, creándose situaciones familiares conflictivas que repercuten en la vida de los alumnos que no encuentran modelos adecuados para desarrollar su personalidad social e individual en valores propios de una sociedad más justa y equitativa.

Esta escuela es Centro de Integración, con 27 profesores en plantilla y una educadora para los niños/as de 3 años y otra monitora para el Aula Específica... En general es un profesorado que ha pasado de ser estable, en su mayoría definitivos, a ser

en el espacio de cuatro años en más de su mitad provisionales e interinos por lo que mediante este proyecto se intenta motivar el proponer actividades a largo plazo y que faciliten las buenas relaciones humanas, de trabajo y cooperación, y el desarrollo de grupos y procesos formativos. Esta última característica es común en ambos centros.

Como podemos observar ambos centros están situados en zonas marginales donde la pobreza y las diferentes culturas son una característica vivible que más tarde nos dará lugar a diferentes conclusiones.

Todos estos aspectos nos llevarán en el siguiente apartado a determinar el tipo de cultura que llevan cada uno de los centros educativos que hemos visitado.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Comenzando por el equipo directivo del CEIP. La Autoridad vemos como el equipo directivo describe la diversidad del alumnado en su escuela haciendo referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado inmigrante, alumnado de origen gitano, alumnado de la localidad con falta de aspiraciones, etc., es decir, concibe la diversidad como las diferencias de cultura, de capacidad, de etnia, etc. entre el alumnado; aunque a lo largo de la entrevista, dejan entrever que relaciona diversidad con alumnado con discapacidad y con el alumnado inmigrante principalmente, aunque finalmente nos dice: *“Yo, es que mira la diversidad no es para mí sólo el hecho de que el rendimiento de todos los alumnos sea el mismo, sino la diversidad en sí misma, es decir, un niño con diferente ideología cultural, tradiciones, costumbres, idiomas... La diversidad para mí también es un niño que es muy inquieto, un niño que manifiesta actitudes agresivas en un momento determinado”* (Entrevista 2: Equipo Directivo, director. CEIP. La Autoridad. Pp. 6). Lo que nos hace pensar que tiene una visión más amplia de la diversidad, pero sólo a nivel teórico y no práctico. Al conceptualizar cuándo un centro es diverso explican que se da cuando existen diferencias de culturas, de niveles académicos, de niveles socioeconómicos, etnias, etc. Es decir, al igual que el equipo directivo del CEIP. La tranquilidad, piensan que un centro siempre es diverso porque el alumnado y el profesorado siempre es diferente y único entre sí, cada alumno y cada miembro de la comunidad educativa tiene que aportar una serie de diferencias claras al resto. Así dice el director del CEIP. La Tranquilidad: *“Yo creo que todos los centros educativos son diversos, ¿no? Porque yo creo que la homogeneidad es un hecho que no existe, no hay un centro educativo que sea homogéneo, a no ser que si a caso hecho se haga homogéneo; que se coja a un grupo determinado de población y se le educara de la misma manera, de*

la misma religión, de la misma ideología, de la misma economía y se haga un centro privado especialmente, de niños o de niñas; así si se puede, pero sino cualquier centro es diverso, no solamente a niveles académicos, sino seguramente en esta sociedad española y en todos los aspectos sociales y económicos” (Entrevista 4: Equipo directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 3).

Este último centro, describe la diversidad de su centro centrándola, principalmente, en diferentes niveles académicos, diferentes culturas, diferentes religiones, diferentes niveles socioeconómicos, etc. El director concluye diciendo: *“nosotros tenemos diversidades de todo tipo y diversidad”* (Entrevista 4: Equipo directivo, director. CEIP. La Tranquilidad. Pp. 2).

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

En esta dimensión pretendemos exponer las opiniones de los equipos directivos y los maestros y maestras sobre cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro y además qué necesidades tienen los centros educativos diversos, es decir, todos los centros.

Ambos equipos directivos remarcan como principal necesidad el aumento de los recursos humanos. Ellos exponen que con un mayor número de profesorado la atención a las necesidades de todos los alumnos mejoraría considerablemente.

El equipo directivo del CEIP. La Autoridad va más allá y concreta que otra necesidad sería la flexibilidad o autonomía en la organización de los grupos junto con una mayor formación del profesorado.

Los maestros/as de ambos centros consideran importante el incremento, también, de los recursos tanto humanos como materiales. Además, apuntan la necesidad de formación del profesorado en temas de atención a la diversidad, prácticas inclusivas, conocimiento de la teoría sobre la inclusión, conocimiento de la legislación, etc. y también, la desaparición de los libros de texto como material hegemónico y la utilización de materiales adaptados a las características de cada alumno/a.

Estos maestros y maestras también consideran que, en muchos casos, para mejorar la atención al alumnado habría que cambiar las actitudes y formas que hacen de los equipos directivos.

En cuanto al factor clave para atender a la diversidad en los centros educativos todos los entrevistados en ambos centros coinciden en que el factor clave es la actitud o las ganas que se tienen de atender al alumnado y, por otra parte, el conocimiento de cada una de las características del alumnado, junto con la convivencia.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

En esta dimensión explicaremos qué formación recibió el equipo directivo, cuándo la recibió, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de los equipos directivos.

Las situaciones de los dos equipos directivos con referencia a la formación son diferentes.

Uno de los equipos directivos, sólo su director, el jefe de estudios y el secretario no han tenido formación, ha recibido formación durante el primer año de su candidatura como director. En este año ha recibido formación mediante diferentes cursos y programas y dentro de éstos ha habido algunos que hacían referencia a diversidad, igualdad y convivencia. Este director expone la necesidad de un mayor tiempo para asimilar nuevos conocimientos y nuevas leyes y un retardo en su puesta en práctica para que ésta sea efectiva.

En el otro centro, el equipo directivo, en su caso, el director no ha recibido formación en ningún momento ya que ha formado parte de equipos directivos durante muchos años y *“se ha ido librando”*, así lo describe él, del proceso de formación. Él considera que es importante que los directores y todo su equipo (el claustro) estén en continuo reciclaje pedagógico porque lo fundamental es motivar al alumnado y animar al profesorado para que los niños y niñas aprendan y se formen como personas.

CÁDIZ

La provincia de Cádiz ha sido analizada mediante la visita a tres centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la capital, otro en el extrarradio de un gran pueblo de la provincia y otro situado en una zona rural de la provincia. A los centros los hemos denominado CEIP. “Paso a Paso”, CEIP. “Todo está hecho” y CEIP. “Todo es posible”, respectivamente. Al igual que en todas las entrevistas, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de nueve entrevistas.

Hemos de comentar, para tener en cuenta, que las entrevistas realizadas a los maestros/as del CEIP. “Todo está hecho” están condicionadas porque los miembros del equipo directivo estaban entrando y saliendo del lugar donde se estaban realizando las entrevistas, lo que hizo que los entrevistados mostraran una actitud incomoda ante algunas preguntas que no querían responder delante del equipo.

A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

En el caso de los centros que hemos visitado en Cádiz, hemos de decir que me atendieron en el primer centro, la directora y la secretaria; en el segundo centro el jefe de estudios y el secretario; y en el último, el director.

Los directores de los tres centros educativos nos explican que accedieron a la dirección mediante una sola candidatura.

El equipo directivo del CEIP. “Paso a paso” se presentó al cargo de la dirección tras jubilarse el director anterior. Este mismo recomendó a la directora actual y ésta decidió qué personas iban a ocupar la jefatura de estudios y la secretaría. Ella nos comenta que la elección fue determinada por la poca presencia de personas con capacidades para la dirección: *“Y el equipo pues igual, se dio el nombre de los que había, Margarita estaba con la anterior directora pero no había nadie más, entonces pues yo se lo planteé a Pepa también, en principio era otra compañero porque no estaba Pepa y di los nombres y la Administración los nombró; pero es que no había nadie más verdaderamente, ni se presentó otra candidatura”* (Entrevista 7: Equipo directivo, directora. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 1). El equipo de este centro no presentaba grandes metas e ilusiones cuando se presentaron a la dirección del centro ya que lo hicieron, como vemos en la cita anterior, de forma casi obligada. Ellas nunca se habían planteado el acceso a la dirección, aunque es importante resaltar que entre los motivos por los cuales no se lo habían planteado estaba la responsabilidad familiar: *“Y que también llega el momento personal en el que tu puedes dedicar un poco más de tiempo al trabajo, porque las circunstancias personales son las que te van dando paso, cuando ya tus hijos son mayores, cuando tú ya puedes sacar un rato más, porque está claro que nuestra jornada laboral no es la que figura ni la que se cumple oficialmente, nuestra jornada laboral pasa por llevarse trabajo a casa y por echar muchas horas extra ¿en? Y eso también hay un momento en el que tú estás dispuesta a prestar ese servicio ¿no? Que es el caso mío, cuando tú dices pues ahora yo sí puedo implicarme en la dinámica del colegio”* (Entrevista 7: Equipo directivo, secretaria. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 1).

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “Todo está hecho” se ha ido conformando en varios años, es decir, la directora presentó candidatura hace cinco años pero sus compañeros actuales se integraron en el equipo más tarde, el secretario un año después a la elección de director y el jefe de estudios dos años más tarde. La directora presentó candidatura por primera vez porque tenía multitud de inquietudes de cambios para el centro y el compañero anterior dejó el cargo para volver a realizar *“funciones más pedagógicas”*. Además, la directora no había sido miembro de un equipo directivo anteriormente. Sin embargo, el jefe de estudios actual había sido el director del centro durante ocho años y entró de nuevo en el equipo directivo porque el jefe de estudios anterior se fue inesperadamente y no hubo otra opción.

El equipo directivo del CEIP. “Todo es posible” lleva cinco años en la dirección del centro y se presentó porque las personas que ocupaban el cargo se iban del centro. Al igual que el CEIP. “Todo está hecho”, las personas de este equipo han variado en estos años en algunos casos, concretamente el jefe de estudios que se retiró por problemas de salud. En cuanto a las actitudes que presentaban ante el acceso a la dirección, el director presenta una actitud de ilusión ante la dirección del centro, él se describe como una persona inquieta, con ganas de mejorar las prácticas. *“Yo tenía como meta profesional y personal presentarme a la dirección porque yo soy una persona que me gusta hacer cosas y hacer que las cosas cambien ¿no? Y a este centro le hacía falta cambiar y estaba entre mis objetivos ser director”* (Entrevista 13: Equipo Directivo, director. CEIP. “Todo es posible”. Pp.1).

Los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, en su mayoría, no conocen cómo accedió el equipo directivo a la dirección escolar debido, como comentábamos en la provincia anterior, a que todos ellos están en situación de interinidad o llevan poco tiempo en el centro, aunque existen excepciones. En los casos de la maestra de compensatoria del CEIP. “Todo está hecho” y la maestra de Educación Especial del CEIP. “Todo es posible”, ellas nos explican el acceso a la dirección de sus equipos. En cuanto a la maestra del primer centro, comenta que el acceso a la dirección de la actual directora surgió del propósito de seguir con la misma línea del director anterior, es decir, el director anterior propuso a la actual directora, y más tarde éste paso a ser jefe de estudios, lo que nos hace suponer que el centro lleva unos 13 años trabajando en la misma línea. En cuanto a la maestra del segundo centro, cabe destacar que ésta considera que el equipo directivo está en el cargo porque no existía otra candidatura, es decir, no porque la comunidad educativa desee que esté el equipo que está: *“Pues llegó porque se fue el director antiguo y entonces creo que el formó un equipo, y se presentó y salió porque nadie..., no es una cosa que nadie queramos ni había otra persona que quisiera estar ni nada”* (Entrevista 14: Maestra de Educación Especial. CEIP. “Todo es posible”. Pp. 1).

Estos maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria consideran que las actitudes ante la dirección de los tres equipos son, en general, positivas; con ganas de mejorar el centro, priorizando la atención al alumnado y al profesorado y luchando no solamente por su proyecto de centro sino también por la mejora del barrio en el que está situado cada escuela. En algunos casos, piensan que la actitud que intentan mostrar es contraria a la que tienen o llevan a cabo, es decir, que son políticamente correctos frente a las instituciones que colaboran o trabajan con el centro. Así, dice el maestro de Educación Especial de un centro: *“yo creo que la actitud en principio democrática como dice la ley, pero quizás muchas veces hay cosas que tienen que ser, y que tienen que ser y entonces realmente es una democracia que no llega a*

cumplirse” (Entrevista 12: Maestro de Educación Especial. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 1.).

b) Sobre las actitudes

Con esta dimensión, como explicábamos en la provincia anterior, pretendemos conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los equipos directivos de la provincia gaditana difieren en sus perspectivas ante la diversidad del alumnado. El equipo directivo del CEIP. “Todo está hecho” y el CEIP. “Todo es posible” coinciden en la concepción de la diversidad como fuente de enriquecimiento, aunque ambos puntualizan sus visiones. Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. “Paso a paso” considera que la diversidad del alumnado no es fuente de enriquecimiento para el propio alumnado cuando se trata de diversidad de clases sociales, diversidad económica o diversidad cultural; no obstante, consideran positiva la diversidad étnica o lingüística y además ponen especial énfasis en la riqueza que supone en el desarrollo del profesional del profesorado. De esta forma, nos lo comenta la directora del centro *“Hombre a nosotros nos enseña, al alumnado les enriquece poco, le enriquece poco porque no estamos hablando de diferencias étnicas ni diferencias lingüísticas, ni diferencias..., estamos hablando desgraciadamente de diferencias por carencias personales, económicas y culturales... entonces eso no puede enriquecer a nadie ¿Sabes? Lo que puede ir enriqueciéndole es los que van saliendo de ello, la superación, la superación de unos pocos de ellos sí enriquece a los demás.”* (Entrevista 7: Equipo Directivo, directora. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 4).

Puntualizando las perspectivas de los dos primeros centros educativos, pasamos a describir dichas visiones.

Comenzando por el equipo directivo del CEIP. “Todo está hecho”, podemos comentar que existen diferentes actitudes ante la diversidad del alumnado dentro de los miembros del equipo directivo. Así, el jefe de estudios considera firmemente que la diversidad en el alumnado es un factor que produce aprendizaje, es más éste considera que: *“Yo estoy absolutamente convencido que la diversidad es fuente de enriquecimiento. Creo que sin diversidad no hay aprendizaje. [...] Sólo aceptando la diferencia y sacándole el máximo provecho podemos mejorar”*. Sin embargo, tanto el secretario como la directora expresan que la diversidad es, en muchos casos, un factor inconveniente para el desarrollo educativo del alumnado.

El jefe de estudios de este centro nos aporta las ventajas e inconvenientes del alumnado en la escuela rural, ya que éste considera que este tipo de centros tiene una

diversidad concreta, es decir, el alumnado presenta diferencias entre sí pero también llevan consigo una serie de características comunes. Lo comentamos en este momento porque, a la vez que nos las expone, está dando su visión sobre la diversidad del alumnado en la escuela rural. De esta forma, para él una ventaja indiscutible es la cercanía del profesorado al alumnado y el conocimiento de éste sobre sus alumnos y alumnas. No obstante, la falta de autoestima del alumnado es una característica común no favorecedora del desarrollo global del alumno/a. Con esto, este maestro expresa una actitud favorable ante la diversidad, considerando que las características comunes entre alumnado, en muchos casos, no ayudan a la evolución educativa de éste sino, por el contrario, va en detrimento del desarrollo integral como persona de los niños y niñas. Además, muestra su confianza en la diversidad en el hecho de que sus hijos han estudiado en este mismo centro. Sin embargo, el secretario se reafirma en su actitud negativa ante la diversidad ya que considera la cercanía con el alumno como algo negativo y, por lo tanto, el conocimiento de las diferencias de éste.

En cuanto al equipo directivo del CEIP. “Todo es posible”, podemos decir que, en este caso, el director presenta una actitud positiva ante la diversidad del alumnado ya que considera que no existen desventajas cuando hay diferencias entre el alumnado sino que por el contrario intenta, a través de su proyecto de dirección, promover una serie de prácticas que deriven en el aprovechamiento de las diferencias en el alumnado.

Un aspecto importante por el cual podemos observar la actitud del equipo directivo ante la diversidad es en el papel dado por ellos a los maestros encargados de los alumnos con diferencias más visibles, es decir, el papel que le dan los equipos directivos al maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria.

Los tres equipos directivos consideran fundamental la labor realizada por el maestro/a de educación especial y de Educación Compensatoria, es más, todos ellos tienen una actitud de ayuda y colaboración con estos profesionales ya que todos piensan que estos profesionales son un eslabón necesario para la educación del alumnado, porque éstos ayudan a aquellos alumnos que tienen una necesidad ligada a la capacidad o a los factores sociales de tal forma que son un apoyo o recurso para el aula, y por tanto, para el tutor. Algunos de ellos consideran que el trabajo de estos profesionales debe realizarse fuera del aula, ya que es sólo de esta forma como se puede cumplimentar las carencias del alumnado para que su progreso, posteriormente en el aula, se más rápido. Sin embargo, otros lo utilizan como un recurso más en el aula de ayuda a todo el alumnado y a la evolución de las tareas en el aula. Estos son algunos comentarios de los equipos directivos sobre estos profesionales:

“el maestro de compensatoria se ha adaptado perfectamente al trabajo que ya llevamos trabajando muchos años ¿eh? Lo que pasa que claro evidentemente hace una labor estupenda porque entra a todas las clases del centro una hora semanal uniendo dos áreas que nosotros veía que nos daba mucho resultado, entonces ese trabajo lógicamente

cuanto más personal tengamos mejor lo podemos hacer, ha habido años que no lo hemos podido hacer por falta de personal. [...] Y la clase de PT, hombre siempre ha hecho una buena labor porque nosotros siempre hemos tenido muchos niños con dificultades, con necesidades especiales. Y este centro ha tenido una buena aula siempre de PT. De hecho casi todos los problemas de los alrededores nos lo han mandado y cuando el niño ya estaba curado se ha ido ¿sabes?” (Entrevista 7: Equipo Directivo, directora. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 6)

“A mí me parecen muy importantes. Me parecen fundamentales porque son el elemento que establece equilibrio.” (Entrevista 10: Equipo Directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 9).

“Eso es un papel compensador muy importante” (Entrevista 10: Equipo Directivo, secretario. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 9.)

“Importantísimo, importantísimo. Hombre, imagínate el PT que atiende a niños con necesidades educativas especiales el sacar en determinados momentos a esos niños, darle una ayuda que una clase ordinaria no se le puede dar porque tenemos 25 alumnos y lógicamente el tutor no puede estar atendiendo a ese niño porque tiene unas necesidades muy específicas, el papel del PT es fundamental. Y, en cuanto a la compensatoria, fundamental porque nos está ayudando también a compensar esas carencias que tienen en las familias y nos está permitiendo también actuar sobre este alumnado en aspectos muy concretos y que con esa pequeña ayuda le va a permitir acceder al currículum ordinario, o sea que el papel de estos dos profesionales es fundamental y todos los centros desde mi punto de vista, independientemente a que sean o no de compensatoria, deberían tener un maestro adicional para trabajar estas carencias ¿sabes?” (Entrevista 13: Equipo Directivo, director. CEIP. “Todo es posible”. Pp. 6).

Este último equipo directivo destaca por su especial actitud positiva ante el papel de ambos profesionales, ya que, como veremos en otras categorías, han delimitado los papeles de estos profesionales de tal forma que sus compañeros respeten las funciones de éstos y se le dé un lugar de importancia en el centro.

Esta actitud del equipo directivo ante la diversidad, todos coinciden, que afecta directamente a la actitud del claustro ante las diferencias del alumnado, es más un jefe de estudios apunta que *“yo creo que si tenemos una actitud positiva ellos intentan tenerla y si tenemos una actitud negativa, ni si quiera lo intentan. Que eso no quiere decir que aun teniendo nosotros una actitud positiva haya maestros que ni si quiera lo intenten, pero hablamos de la mayoría del profesorado ¿no? Y si tuviéramos una actitud negativa también es posible que hubiera gente que lo intentase aun teniendo nosotros una actitud negativa pero mayoritariamente es al contrario.”* (Entrevista 10: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 8). Es decir que la tendencia es a movilizar al claustro hacia la postura del equipo directivo pero siempre hay que tener en cuenta que hay personas resistentes con fuerte tranquilidad, en ciertos casos, podemos pensar que

esto puede ser negativo pero también debemos de sopesar la idea de que el equipo directivo tenga una actitud negativa y haya personas que por su fuerte postura luchen por mantener su actitud positiva y, por tanto, sus buenas prácticas ante la diferencia.

En definitiva, apoyándonos en las palabras de los equipos directivos, podemos decir que la actitud de estos equipos ante un centro diverso es, de forma general, positiva, es decir, luchan porque toda la comunidad educativa vea las ventajas de esta diversidad aunque no dejan de reconocer, en todo momento, la dificultad que supone trabajar con este “tipo de alumnado”. En muchos casos, estos equipos muestran una visión derrotista ante la dirección de estos centros que tienen la diversidad tan visible y unas características tan marcadas, ya que consideran que para trabajar en estos centros se debería dar, en muchos casos, una dirección colegiada o democrática combinada con momentos de autoridad, pero esto es difícil de llevar a cabo en centros donde la inestabilidad de la plantilla es una característica común. A continuación, exponemos una intervención de un jefe de estudios que nos ayuda a entender esta perspectiva de derrota ante la puesta en práctica de una dirección escolar llevada a cabo por todos:

“Yo he vivido el proceso de cuando reivindicábamos las direcciones colegiadas entonces pues claro. A mí me parece bien ideológicamente pero en la práctica me parece muy difícil ¿entiendes? Pero en la práctica creo que tiene que haber alguien que se responsabilice, alguien que tire, y alguien que arrastre por eso me parece que es una cosa que hay que ir cambiando cada cierto tiempo porque es una actividad muy dura, es llevar el esfuerzo de coordinar, dinamizar, decir venga, y tienes que estar ahí siempre delante, porque te encuentras..., para hacer eso tendrías que tener un equipo de gente donde todo el mundo se movilizase, entonces tú papel sería el de coordinar, el de darle a cada uno su espacio, el de responsabilizarles pero eso, no todo el mundo es así hay gente que necesita que la empujen, que la arrastren, ... hay otra gente que no, pero la gente que necesita que la empujen y la arrastren pues hay que estar ahí pegando empujoncillos y eso es difícil. Y entonces, yo creo que si no se hace esa tarea poco a poco, poco a poco se va decayendo, decayendo, decayendo, hasta entrar... porque la escuela, es una visión muy personal, el gran peligro de la escuela es la rutina y entonces es muy fácil caer.” (Entrevista 10: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 2).

Contrastando la información aportada por lo equipos directivos con los datos ofrecidos por los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, vemos como debemos analizar la información de cada centros porque ambos se diferencian entre sí.

Comenzando por el CEIP. “Paso a paso” podemos decir que ambos maestros/as coinciden en destacar una actitud comprometida e ilusionante por parte del equipo directivo ante la diversidad. De hecho, ambos nos comentan que para todos los miembros del equipo directivo lo más importante es el niño o niña y que se desarrollen sus

características. Esto es contrario, en cierto sentido, a la información del equipo directivo ya que como veíamos anteriormente, éstas no piensan que las características de estos alumnos puedan enriquecer. Sin embargo, todas las perspectivas nos llevan a pensar que el equipo directivo no tiene una visión negativa ante la diversidad sino más bien hacia las características más denigrantes de su alumnado y en todo momento, expresan, luchan por mejorar estas condiciones siempre teniendo en cuenta las diferencias de cada alumno/a. Por tanto, según ambos maestros/as, el equipo directivo presenta prácticas directivas dirigidas a la mejora personal del alumnado y, como comentaba el equipo directivo, del barrio al completo.

Ambos sienten que el equipo directivo les ayuda en todo lo que necesitan y tienen libertad y autonomía para realizar las prácticas que ellos consideren. Por otro lado, perciben que tienen ciertos límites en sus formas de trabajar ya que el centro sigue una delimitada línea de trabajo que debe seguirse.

La influencia del equipo directivo en el claustro es, según estos maestros, clara, ya que éstos son los responsables de las últimas decisiones que se toman y de exigir la puesta en práctica de todo lo que se aprueba en el claustro y en el Consejo Escolar. El maestro de compensatoria nos explica un ejemplo claro: los proyectos son promovidos por el equipo directivo, si éste no lo promueve y se implica y cree en el proyecto, el profesorado no apuesta por ese proyecto, por tanto, las actitudes y pensamientos de los miembros del equipo afectan a las prácticas del profesorado.

En cuanto al CEIP. “Todo está hecho”, ambos maestros/as consideran que el equipo directivo no desarrolla o promueve prácticas directivas que favorezcan la atención a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus características individuales, información que difiere totalmente de la facilitada por el propio equipo. Ambos profesionales, uno explícitamente y otro implícitamente, expresan que las prácticas propuestas por el equipo directivo están desfasadas, de hecho, estos maestros consideran que los miembros del equipo tienen como mayor preocupación el alumnado pero sin embargo, consideran que las formas que proponen no son las adecuadas. Por otro lado, comentan que tienen una actitud receptiva ante nuevas ideas.

Estos profesionales piensan que han ganado la confianza del equipo directivo poco a poco, de tal forma que el equipo directivo en estos momentos, como ya hemos dicho, es receptivo a sus propuestas e intenta llevarlas a cabo, pero siempre teniendo en cuenta que los cambios conllevan un proceso difícil y lento. Hemos de destacar una idea aportada por el maestro de Educación Especial, éste piensa que en muchos casos se confunde la falta de confianza del equipo directivo en el profesional de Pedagogía Terapéutica o la poca relevancia que le dan éstos a este profesional con la soledad que conlleva propiamente el trabajo de maestro de Educación Especial, él lo explica así: *“¿Crees que el equipo directivo te da tu lugar? Yo creo que sí, eso tendrían que decirlo ellos. Yo creo que sí, lo que pasa es que hay veces que, cómo te diría yo, hay veces creo*

que no es no sentir que se nos da nuestro papel sino es más nuestra propia sensación que lo que realmente se produce, por el hecho de no ser tutores, de estar un poco al margen de las clases, de... es la soledad que dice mucha gente del PT, que en cierto modo no está tan coordinado con los compañeros de ciclo, como el tutor de un aula ordinaria... Pero yo creo que es una sensación nuestra, pero que a nivel de dirección creo que sí que se me da mi lugar.” (Entrevista 12: Maestro de Educación Especial. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 3). De esta forma, entendemos que este maestro se siente respaldado por el equipo directivo pero, sin embargo, muestra en sus palabras la poca colaboración entre el profesorado, lo que en algunos momentos le hace sentir soledad en su trabajo.

La perspectiva del equipo directivo ante las diferencias del alumnado y su actitud ante éstas influye, según los maestros/as entrevistados, en las percepciones del claustro ya que según éstos *“sus opiniones siempre tienen más peso que la de otros compañeros”* (Entrevista 12: Maestro de Educación Especial. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 4).

Las maestras del último centro que visitamos en la provincia gaditana, el CEIP. “Todo es posible”, piensan que el equipo directivo se ha enfrentado a la dirección del centro con un proyecto y una línea ambiciosa de cambios para mejorar el rendimiento del alumnado y la organización y funcionamiento del centro entero; además, insisten en la ilusión que muestra el equipo directivo por atender a las necesidades de todo el alumnado.

Por otro lado, destacan la accesibilidad del equipo directivo ante el profesorado y su visión optimista ante la realidad del centro, coincidiendo con la actitud mostrada en la entrevista con el equipo directivo: *“El equipo directivo se inclina hacia las ventajas de la diversidad del alumnado. Yo creo que normalmente hacia las ventajas porque siempre se intenta ver todo más positivo, ellos, por ejemplo, están siempre diciendo “bueno pues hay centros peor, nosotros tenemos materiales, materiales ¿no?, eh, en lo humano colaboramos” Somos un colegio que es verdad que estamos muy unidos a la hora de luchar todos a por lo mismo ¿no?”* (Entrevista 15: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “Todo es posible”. Pp. 2). Las maestras piensan que el equipo directivo tiene una gran ilusión por el avance del centro, hecho que el director deja patente en sus palabras.

Ambas maestras sienten la autonomía en el trabajo dada por su equipo directivo, coinciden en que el equipo les permite trabajar en la línea pedagógica que consideren siempre y cuando se sigan las líneas generales del centro. Destacan la gran preocupación de éstos con respecto a las sustituciones, intentando que estos dos maestros sólo sustituyan en los mismos casos que el resto. Y es importante señalar que ambas remarcan la gran implicación del equipo en el seguimiento del alumnado que atiende la maestra de educación especial y de educación compensatoria, sobre todo el trabajo de la jefa de estudios.

Estas maestras consideran que el equipo directivo debe promover una línea de trabajo concreta para atender a la diversidad ya que piensan que la influencia de éste en el claustro es alta debido al cargo que ostentan.

En general, considerando todas las entrevistas a maestros y maestras en la provincia de Cádiz, podemos decir que las maestras y maestros, en su mayoría, piensan que las diferencias entre el alumnado son positivas para el desarrollo personal y académico del alumnado, siempre teniendo en cuenta la dificultad que esto conlleva. No obstante, debemos destacar la opinión derrotista de una de las maestras más jóvenes, la cual cree que atender a las diferencias de los alumnos en un centro educativo no es sólo difícil sino una utopía.

Finalmente, podemos comprobar que las actitudes ante la dirección de un centro diverso son muy versátiles, todo depende del estilo de cada equipo directivo y del momento en el cual se encuentre el centro. En esta provincia, vemos que por lo general, en los tres centros visitados se tiene como objetivo no sólo atender al alumnado en lo académico sino más aún en lo social, llevando a cabo acciones dirigidas a mejorar la vida de las personas que viven en estos barrios, lo que nos lleva a pensar que las actitudes de los miembros de estos equipos son, en algunos casos, de “pena” ante este alumnado y no explotan las posibilidades de estas características del alumnado.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad.

Esta categoría pretende aclarar el papel que ejerce un equipo directivo en un centro de Educación Infantil y Primaria con diversidad de alumnado muy visible y cómo llega a gestionar esta diversidad este equipo directivo, es quizás la categoría más importante en nuestro estudio de campo de la primera fase de la investigación. Para ello, queremos saber qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Los equipos directivos de la provincia gaditana coinciden en la concepción del papel del equipo directivo en el centro frente a la diversidad del alumnado, con algunas matizaciones que remarcan la individualidad o idiosincrasia de cada uno de ellos.

De esta forma, todos ellos consideran que el papel fundamental del equipo directivo es dinamizar todas las actuaciones del centro, aunque cada uno de ellos hace una serie de matizaciones que determinan, en cada caso, el estilo de liderazgo que cada cual lleva a cabo.

El CEIP “Paso a paso” piensa el equipo directivo juega un rol fundamental en la organización y funcionamiento del centro, así destacan la función de dinamizador de las actividades del centro considerando que ésta debe ser puesta en práctica principalmente por el director o directora del centro ya que la secretaria y el jefe de estudios se deben de

encargar de proporcionar la organización y los recursos necesarios para poder realizar las actividades necesarias.

La directora pone especial énfasis en la promoción del Plan de Educación Compensatoria como eje vertebral para el trabajo que se realiza en el centro y concibe que su principal función desde el equipo directivo es promover y velar por la puesta en práctica de este plan que es el que persigue atender a todos los alumnos/as teniendo en cuenta las características de cada uno.

Este equipo directivo destaca un aspecto clave para responder a la diversidad de estos centros y a las características individuales del alumnado. Según ellos, desde el equipo directivo debe de establecerse o promulgarse una línea pedagógica clara que haya sido consensuada, si es posible, en el claustro de profesores. Para estos maestros que ocupan este cargo, la función principal para atender a la diversidad es centrar la educación en el alumno/a: en su situación, en su nivel, en su cultura, etc. Asimismo, es importante, según ellos, para responder a las diferencias entre el alumnado el diálogo con los niños/as, el aula de convivencia y la cercanía con la comunidad educativa, ya que ésta puede servir como enlace para responder a las necesidades de todos y todas. Hace en especial hincapié en tener una actitud de lucha para conseguir poner en práctica los planes y proyectos que se proponen, solicitar los recursos económicos necesarios para atender a todo tipo de necesidades, etc. *“estar siempre al pie del cañón”*.

La importancia del equipo directivo en el centro, según ellas, deriva en la necesidad de tener a alguien que invite a toda la comunidad educativa a estar en activo y dispuesto a trabajar en favor de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que el equipo debe facilitar una organización del centro acorde con las necesidades de éste, de forma que elaboren los planes y proyectos, realicen todas las funciones administrativas y, lo más importante, tomen las decisiones más convenientes.

Los maestros/as entrevistados en este centro coinciden con el equipo directivo en que las funciones principales del mismo deben girar alrededor de los intereses del alumnado. Por lo tanto, éstos deben actuar como motor del centro consensuando en todo momento las decisiones relacionadas con el trabajo realizado en el mismo. Ambos maestros/as hacen hincapié en que la dirección escolar es una función que debe ser desarrollada mediante el trabajo conjunto del equipo directivo y el claustro. Éstos opinan que las respuestas educativas que se potencian desde la dirección son indescriptibles, ya que éstas están sujetas al continuo cambio.

El estilo directivo que proyecta este equipo a lo largo de las entrevistas y en la visita realizada no es muy claro, ya que expone características propias de un estilo de liderazgo autoritario (toma de decisiones sólo realizada por la directora) pero se inclina, en otras, hacia un estilo directivo más democrático. Desde mi perspectiva, basándome en sus palabras, considero que la balanza se decanta por un estilo directivo más democrático en el cual todo gira en torno a las necesidades de las familias y los alumnos, lo que en

muchos casos supone la flexibilidad en las decisiones y en otros muchos la dureza de las mismas.

El equipo directivo del CEIP “Todo está hecho” muestra un estilo directivo autoritario, según los maestros/as, sin embargo, en la entrevista al equipo podemos comprobar que existen diferentes estilos entre los propios miembros que componen dicho equipo, esta idea es corroborada por la maestra de Educación Compensatoria cuando dice *“Es que claro el equipo directivo son tres. Y claro si todo el peso académico o formativo o pedagógico recae sobre una persona, es difícil que pueda convencer al resto. Al tener tan tabulado el trabajo, pues a lo mejor ya se pierde la perspectiva de uno y sobre todo después de haber pasado tantos años, yo creo que lo suyo sería dentro del mismo equipo que se coordinen o que... sí pero yo creo que cuando se pasa mucho tiempo en un cargo pierdes la visión del otro y creo que debían de rotar o bien decir bueno durante un tiempo y hemos terminado, hemos hecho una labor y bueno ahora le toca a otro.”* (Entrevista 11: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 6). Así, vemos como el jefe de estudios presenta un estilo democrático apoyado en la base de que todos los miembros que conforman la comunidad educativa deben ser partícipes de la educación que se da en el centro y nos explica que él concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso en continuo cambio. Por otro lado, encontramos la visión del secretario que se apoya en la perspectiva del equipo directivo autoritario, un equipo el cual toma decisiones que el resto de la comunidad debe acatar. Según los maestros entrevistados, la directora se relacionaría más con la perspectiva autoritaria aunque el jefe de estudio la inclina hacia su visión del centro. Además, en la cita anterior, podemos ver como los maestros y maestras perciben que el equipo directivo está parcelado, es decir, cada miembro del equipo cumple tareas diferentes y no existe coordinación entre las mismas lo que supone que la línea de trabajo de cada uno de ellos sea diferente y no se complementen.

Las funciones prioritarias del equipo directivo ante la diversidad, nos comentan, son la coordinación, el asesoramiento pero sobre todo el ser promotor de todo lo que se lleva a cabo en el centro. Ellos consideran que en todo centro debe de haber una figura que tome la responsabilidad de promover, animar y, en ocasiones, exigir para que se cumpla la línea del centro y se lleven a cabo las actuaciones pertinentes para atender a las necesidades del alumnado. *“Yo creo que si hay que poner una palabra es la de coordinador principalmente [...] El papel del equipo directivo es coordinar, asesorar y no más [...] Yo creo que animar mucha de las actividades [...] En la práctica tiene que haber alguien que se responsabilice, alguien que tire, y alguien que arrastre”* (Entrevista 10: Equipo directivo, director y jefe de estudios. Pp. 2).

El maestro y la maestra entrevistados coinciden en que el equipo directivo tiene un papel en el centro primordial (*“el corazón y los pulmones del centro”* *“Es como el capitán de un barco”* Entrevista 11: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “Todo

está hecho”), para éstos deben ejercer de dinamizadores y ser el motor de todo lo que se realice en el centro. Además, cabe resaltar que ambos maestros consideran que los miembros del equipo directivo tienen cada uno de ellos un papel muy diferenciado, teniendo la directora una función más bien política; considerando que el jefe de estudios es el que más se preocupa por temas curriculares y pedagógicos y, por tanto, el que potencia más el tema de atención a las necesidades del alumno; y el secretario el encargado del plan económico del centro.

Las respuestas educativas ante el alumnado del centro dependen directamente de cada maestro o maestra. El equipo directivo nos comenta que para ellos es difícil promover una línea de trabajo concreta en un centro donde la plantilla del profesorado es inestable. Por esto, ellos consideran importante, al menos, dedicar los primeros diez días del curso a conocer el entorno y las características del alumnado que asiste al centro. Ellos hacen especial hincapié en la importancia de los proyectos como forma eficaz para atender a las necesidades del alumnado: *“El tema de los proyectos es básico, el tema de tener una variedad de proyectos interesantes para que los niños puedan acceder a otro tipo de conocimiento, de cultura, de experiencia y después bueno el Plan de Compensación que tenemos que no solamente es plan de compensación a nivel económico sino también a nivel curricular, etc. y todo eso son los planteamientos que yo creo que nosotros hacemos.”* (Entrevista 10: Equipo Directivo, secretario. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 6.). Asimismo, consideran como fundamental estrategia para atender a la diversidad el Plan de Compensación Educativa que están llevando a cabo, ya que éste plantea una adaptación del centro a las necesidades del alumnado tanto a niveles curriculares como organizativos.

Debemos destacar que para este equipo directivo la base de las respuestas educativas ante la diversidad del alumnado se encuentra en la tutoría, ya que éstos consideran que debe ser el maestro el que valore, canalice y haga productiva las diferencias entre el alumnado y llegue a conseguir a partir de ello el aprendizaje.

Las respuestas ante la diversidad del alumnado no son, según los maestros entrevistados, una prioridad en el centro. De hecho, ambos coinciden en afirmar que el equipo directivo no ha evolucionado en temas de atención a la diversidad y aún no concibe la integración del alumnado en las aulas, lo que conlleva que a otros niveles como la adaptación del currículum, el trabajo cooperativo, etc. no se lleve a cabo en el centro.

Finalmente, el equipo directivo del CEIP. “Todo es posible”, consideramos que es el equipo gaditano, de los que hemos visitado, con más inquietudes hacia el cambio y la mejora del centro.

Este equipo considera que tiene un papel primordial en el centro como dinamizador y gestor, y remarca que su función directiva está íntimamente relacionada con el claustro, es decir, ellos entienden que la dirección escolar no se puede llevar a cabo

sin un claustro receptor y precursor de ideas. De esta forma, piensan que su éxito en la atención a las necesidades de todo el alumnado deriva directamente de la gran unión que existe entre el equipo directivo y el claustro. Además, expresan la importancia de tener un equipo directivo que persiga una misma línea de trabajo y se considere un equipo donde todos son iguales, esta idea la podemos ver en un hecho concreto, todos ellos están situados en el mismo despacho y la mesa principal es una mesa redonda con tres sillas (el director nos explica que esto es así desde que entró su equipo directivo). Asimismo, este equipo directivo considera que la dirección escolar es función de todo el centro, siendo ellos la cabeza pero intentando que todo el centro participe en la gestión y organización del centro; para ello, remarcan la necesidad de que el equipo directivo esté altamente implicado y esto sea visible porque sólo así se consigue promover la implicación del resto de personal.

La clave para responder a las características propias de todo el alumnado para este equipo directivo está en promover, hacer el seguimiento y evaluar proyectos educativos, estos proyectos están todos ligados a uno principal, el Proyecto de Educación Compensatoria cuyo fin último es compensar las carencias de todo el alumnado del centro.

Por otra parte, entendemos que este equipo directivo entiende como diversidad de alumnado sólo al alumnado con discapacidad, ya que cuando le preguntamos por las respuestas educativas ante la diversidad del alumnado nos explica todo el proceso de diagnóstico con el equipo de orientación educativa y la maestra de educación especial.

Sobre las prácticas directivas de este equipo, debemos destacar que piensan que la gestión de la diversidad del alumnado, la elaboración de estrategias y la organización para la diversidad es asunto de toda la comunidad educativa y no sólo del propio centro. Así, creen que la participación del equipo directivo en la gestión y el tratamiento de la diversidad del alumnado “es importante pero no decisivo”, ya que la función directiva está repartida entre todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Las maestras entrevistadas coinciden en que el equipo directivo tiene un papel importante en el centro que está íntimamente ligado al claustro. Además, resaltan la alta implicación de este equipo en todos los niveles, concretamente en el tratamiento y gestión de la diversidad del alumnado en el centro. Ellas consideran que este equipo tiene una gran preocupación porque el alumnado mejore y explote la idiosincrasia de sus características consiguiendo al final que todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo el alumnado, se forme y enriquezca como persona.

Estas maestras coinciden en que el equipo directivo en este centro es precursor y motor de una línea pedagógica muy concreta que trata de subsanar las carencias del alumnado y explotar todas sus características positivas para conseguir el enriquecimiento personal. Para ello, su gestión de la diversidad consiste en promover grupos de trabajo que traten de buscar ideas y prácticas que consigan atender las necesidades del alumnado,

promover una actitud positiva del profesorado ante todo el alumnado (eliminando prejuicios), organizar el centro para la diversidad (agrupamientos flexibles, horarios en continuo cambio, organización de apoyos en función de las necesidades, etc.) y, por último, hacer visible su actitud ante el alumnado como método para promover la idea de una escuela para todos.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

En esta dimensión vamos a intentar describir si existe una cultura impulsada por el equipo directivo, y si es así, explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es una cultura por y para la diversidad. Para ello, vamos estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

En el caso de los equipos directivos de la provincia gaditana, la participación de la comunidad educativa en el centro es en un caso una realidad patente y en los otros dos un deseo.

Los dos primeros centros que visitamos en esta provincia piensan que la participación de la comunidad educativa en la dirección del centro no es posible, es decir, afirman que una dirección colegiada no sólo es difícil de llevar a cabo sino imposible ya que para ello se tienen que dar muchos factores en común. Sin embargo, estos dos equipos piensan que es fundamental que se deleguen funciones en otros órganos del centro de forma que codirijan algunas prácticas de las realizadas en el centro. De esta forma, consideramos que de forma indirecta ambos equipos apuestan por una dirección escolar unida al claustro, aunque creemos que para los dos es de especial importancia que exista una cabeza firme que tome las decisiones más importantes.

El tercer equipo directivo considera que la dirección escolar es una función del equipo directivo junto con el claustro de tal forma que piensa que el equipo debe actuar como promotor de las actuaciones y dinamizador y el claustro debe ser receptor y precursor de las mismas. La principal diferencia entre ambas percepciones de la dirección escolar es que en la primera el equipo directivo toma las decisiones, en la mayoría de los casos, solos; y en la segunda, el equipo directivo decide pero todas las decisiones han estado previamente a debate en el claustro.

Los tres equipos directivos coinciden en que la participación de los maestros y maestras en los proyectos debe ser promovida e incluso, en muchos casos, obligada por ellos ya que los maestros/as se encuentran muy saturados de trabajo y no participan por iniciativa propia, por lo tanto, debe ser el equipo directivo el que anime al claustro a participar en éstos.

Todos los maestros y maestras entrevistados en los dos primeros centros coinciden en que la participación en las decisiones del centro es en muchos casos escasa, es decir, ellos consideran que hay muchas decisiones que son tomadas por el equipo directivo exclusivamente y sólo aquellas en las que es necesaria la opinión y votación del claustro participa el profesorado. Sin embargo, las maestras del tercer centro expresan que su opinión es tenida en cuenta en todo momento y que el equipo directivo intenta, en todo momento, llevar las decisiones a claustro, es sólo en momentos concretos cuando ellos deciden algo sin contar con el profesorado.

No obstante, todos ellos coinciden en que la participación del claustro en los proyectos es alta, aunque en muchos casos se quejen por el grado de trabajo y estrés que éstos le suponen.

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, todos los equipos directivos coinciden en que son elegidas por los propios tutores del aula en coordinación con todos los maestros y maestras especialistas que entran en ella; aunque todos ellos deben seguir unas líneas generales propuestas por el equipo directivo y aprobadas por el claustro, estas líneas son diferentes en cada centro.

En el caso del CEIP. “Paso a paso”, todas las líneas comunes giran en torno al Plan de Compensación Educativa, teniendo como principales áreas de desarrollo las matemáticas y la lengua, las cuales se llevan a cabo con unas líneas comunes en todo el centro, teniendo hasta el mismo horario en toda la escuela para estas materias. Además, tienen el mismo libro de texto en todo el centro que lo utilizan como recurso principal.

El CEIP: “Todo está hecho”, al igual que el anterior, tiene una línea general de trabajo que está expuesta en el Plan de Compensación Educativa y se centra sobre todo en términos relacionados con el lenguaje la resolución de conflictos. El resto de las prácticas que se llevan a cabo en el aula son diferentes como diferente es el alumnado y además, se remarca la necesidad de estar en un continuo cambio porque las necesidades del alumnado cambian y, por tanto, las prácticas también deben de cambiar.

En cuanto al CEIP. “Todo es posible” también tiene una línea general que se puede ver claramente en el Plan de Compensación Educativa. En este caso, la línea general concierne al ámbito de la lectura y a la tutoría, es sólo en estos casos donde hay una línea de trabajo común en todo el centro. Por otro lado, la mayoría de los ciclos llevan las mismas programaciones y, también, la misma metodología. Además, el equipo directivo exige las programaciones de cada curso a principio de curso y las corrige teniendo en cuenta las necesidades del alumnado de cada curso.

Si hablamos de los objetivos o las finalidades, los equipos directivos de los centros visitados coinciden en que el objetivo o finalidad fundamental del centro es atender las necesidades de todo el alumnado, mejorar sus rendimientos y compensar sus carencias. Además, todos destacan la necesidad de cubrir las carencias afectivas más que llegar a los contenidos conceptuales.

Los maestros y maestras entrevistados en todas las escuelas afirman que lo principal para ellos y para todo el personal que está en el centro es responder a las necesidades que demandan a los alumnos y alumnas: *“Hombre, aquí es lo principal. Responder a las necesidades que demanda el alumnado”* (Entrevista 9: Maestro de Educación Compensatoria. CEIP. “Paso a Paso”. Pp. 3.)

El papel que ocupa el maestro/a de educación especial o de Educación Compensatoria en el centro para el equipo directivo, como explicábamos en la provincia anterior, es un factor clave a la hora de marcar la dirección de la cultura del centro, es decir, este factor puede determinar la si se da una cultura para la diversidad y por la diversidad o no se da.

Anteriormente ya hemos hablado del papel del maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria puesto que también es determinante para saber la actitud del equipo directivo ante la diversidad.

El papel del maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria para los tres equipos directivos es importante. Todo ellos lo ven como elementos claves para el funcionamiento de la organización del centro.

El CEIP. “Paso a paso” destaca la participación e implicación del maestro de Educación Compensatoria, ya que éste es un eslabón clave para llevar a cabo la línea pedagógica propuesta por el centro. Su misión concreta en este centro es coordinar distintas materias y llevar como un proyecto común en todas ellas y en todo el centro. La maestra de Educación Especial es de gran importancia porque atiende al alumnado con mayor dificultad. Lo hace fuera del aula.

El equipo directivo del CEIP. “Todo está hecho” considera que estas figuras en el centro dan el equilibrio necesario para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que son dos figuras dedicadas a compensar y dar más apoyo aquellos alumnos/as que tengan más dificultad en su desarrollo global.

En el último caso, el CEIP. “Todo es posible”, el papel de estas dos maestras es fundamental para el desarrollo de todo el alumnado ya que éstos consideran que hay alumnos y alumnas que no pueden ser tratados dentro del aula porque dificultan el aprendizaje de otros, sin embargo piensan que deben estar dentro del aula porque sus características ayudan al desarrollo personal de todos los niños y niñas.

El concepto del trabajo que se realiza en el centro ante la atención a la diversidad puede variar según la posición o el cargo que ejerza una persona dentro de un centro educativo.

Comenzando por los equipos directivos, después de analizar las entrevistas completas podemos decir que todos ellos creen firmemente que su trabajo ante la diversidad del alumnado es el apropiado, aunque en muchos casos podría mejorar, sólo el equipo directivo del CEIP. “Todo está hecho” considera que su trabajo es lo mejor

posible y su actitud ante este tipo de alumnado es positiva, cuando ya veíamos en la categoría anterior que los maestros y maestras difieren totalmente en esta idea.

De esta forma, los maestros y maestras del CEIP. “Paso a paso” corroboran la idea expresada por su equipo directivo y expresan que existe una especial preocupación por atender a todos los alumnos/as. *“Muy preocupados por cada uno de sus alumnos, porque todos salgan adelante. A parte que no solamente a nivel académico sino a nivel emocional que también me parece que es una variante que también es cierto que no en todos los sitios lo he visto.”* (Entrevista 11: Maestro de Educación Compensatoria. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 6).

Sin embargo, el maestro y la maestra del CEIP. “Todo está hecho” consideran que el equipo directivo tiene una gran preocupación por el alumnado pero la mentalidad o ideal de educación que tienen en estos momentos es retrograda lo que conlleva que la atención a la diversidad del alumnado sea aún segregatoria y no cumpla las expectativas de todo el alumnado.

Las maestras del CEIP. “Todo es posible” consideran que el trabajo del equipo directivo ante la diversidad del alumnado es apropiado ya que éstas creen firmemente que el equipo directivo tiene claro que para atender a las necesidades del alumnado hay que estar sumergidos en continuo proceso de cambio. Además, piensan que el equipo directivo tiene gran ilusión y entusiasmo por mejorar y responder a las necesidades de todo el alumnado.

Todos los equipos directivos y los maestros/as gaditanos consideran que trabajan en un centro diverso, aunque no todos conciben la diversidad como algo positivo. En la mayoría de los casos piensan que la diversidad, en estos casos, no es positiva ya que es causada por características en el alumnado que no son positivas sino negativas: exclusión social, pobreza, drogas, etc.

El clima y organigrama del centro es muy similar en todos los centros que hemos visitado en la provincia de Cádiz. Todos los entrevistados, tanto los maestros y maestras como los equipos directivos, consideran que la colaboración es la base para atender las necesidades de este “tipo de alumnado”, pero todos reconocen que es una tarea bastante ardua que se da en muy pocas situaciones. Algunos comentan: “Yo creo que es importantísima, claro que sí. Lo que pasa sabes también que es que hay poco tiempo para esa colaboración” (Entrevista 10: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Esto nos lleva a pensar que no sólo es que no se dé sino que en muchos casos se percibe como un imposible. Tan sólo el CEIP. “Todo es posible” nos comenta la gran coordinación que existe en el claustro y la gran colaboración entre compañeros, unos van enseñando a otros. Es cierto, que el CEIP. “Paso a paso” considera que para que se dé una línea pedagógica común debe de haber colaboración, pero también es cierto que lo conciben como una utopía.

La organización de los apoyos de los centros gaditanos es en cada una de las escuelas diferente. En el CEIP. “Todo está hecho” y en el CEIP. “Todo es posible” realizan los apoyos de forma similar. En el primero, existen tres maestros dedicados exclusivamente al apoyo, aunque uno de los maestros se dedica a las sustituciones. EN el segundo, son dos maestros o maestras los que se dedican sólo al apoyo. Además, los maestros y maestras que salen de sus aulas en algún momento apoyan al tutor del otro curso del ciclo. Los apoyos son realizados tanto dentro como fuera del aula, como cada cual decida, aunque el equipo directivo promueve el apoyo dentro del aula. En el segundo centro, el apoyo es dirigido especialmente al primer ciclo de Educación Primaria ya que se considera el pilar de los contenidos posteriores.

En el CEIP. “Paso a paso” el objetivo es que los apoyos no se pierdan en ningún momento, por lo tanto, no tienen ninguna figura exclusiva para el apoyo sino que todos los maestros y maestras realizan horas de apoyo. Es más, se hace especial hincapié en los apoyos de primer ciclo de la Educación Primaria ya que se consideran la base de la educación posterior.

Todos los entrevistados remarcan que los apoyos están en continuo cambio a lo largo del año ya que son planificados y desarrollados según las necesidades que se vayan dando en el alumnado.

Par entender en profundidad la cultura escolar de las escuelas que hemos visitado, debemos analizar el contexto del centro y las características del alumnado. Por tanto, hemos estudiado la información recogida en las entrevistas y en los contextos extraídos por los propios miembros del equipo directivo de un documento del centro.

El CEIP. “Paso a paso” se encuentra situado en una zona que antiguamente estaba totalmente aislada del resto de la ciudad de Cádiz ya que la vía del tren cortaba la ciudad dejando fuera este barrio donde se sitúa el colegio. Esto hacía que la gente del mismo Cádiz no conociera este barrio de su propia ciudad.

Los niños/as vienen de familias desfavorecidas, gran parte de ellas son a causa de las drogas, bien porque sean consumidores de ellas o bien porque se dediquen a “trapichear” con ellas. La situación es tan complicada que los niños han llegado a ver el maltrato en sus casas, la muerte de sus padres por sobredosis, padres en la cárcel, etc (Contado por los niños). Además, en cuanto al nivel de estudios de las familias, un porcentaje altísimo, a pesar de ser jóvenes, un 29%, no tienen estudios, un 40 % tienen solo Graduado Escolar, un 25% han llegado a estudiar F.P., aunque algunos sin terminar, y sólo 1 padre y 2 madres tienen estudios universitarios.

A pesar de estas cifras un poco escandalosas para nuestra época, se ha visto que ha habido un notable avance en cuanto a la desaparición del analfabetismo, esto debido, quizá a que el alumnado vive actualmente con sus padres y madres y no con los abuelos como era normal hace unos años, pero este barrio, según estos datos, sigue viviendo en

precarias condiciones culturales y sociales sobre todo en comparación al avance social del país. Esta falta de formación de los padres y madres, les lleva a la absoluta necesidad de la compensación educativa para el alumnado. Esto causa, a su vez, el gran índice de paro (40%) que hay en las familias.

Curiosamente, la mayoría de los niños del barrio están matriculados en centros educativos concertados, por lo que el centro tiene muy pocos alumnos.

El CEIP. “Todo está hecho” está situado en plena carretera y es un centro totalmente de los que llamamos centros educativos rurales ya que se encuentra en un entorno natural muy fértil rodeado por diferentes barriadas en las cuales la mayoría de sus habitantes se dedican a la agricultura.

La mayoría de las familias de los niños y niñas de este centro son analfabetas o tienen un nivel cultural muy bajo.

El CEIP. “Todo es posible” está ubicado en una zona desfavorecida dentro de un entorno rural. Es un centro grande que cuenta con 600 alumnos y alumnas y 38 maestros y maestras que componen el claustro.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Los equipos directivos del CEIP. “Paso a Paso” y el CEIP. “Todo está hecho” coinciden en que la diversidad en su escuela es inexistente. Ellos consideran que el alumnado que asiste a sus centros es más homogéneo que heterogéneo porque los contextos en los que viven hacen que todos ellos tengan unas características similares. En el primer caso, el alumnado pertenece a familias humildes y trabajadoras, como comentábamos en el contexto del centro, teniendo circunstancias como el consumo de droga, el maltrato en casa, algún miembro en la cárcel, etc. que marcan un perfil determinado en el alumnado. Uno de los miembros del equipo considera que existe la diversidad con respecto al resto de escuelas y aglutina como dentro del concepto de diversidad al alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial por discapacidad. En el segundo caso, el alumnado procede de familias del barrio que se dedican especialmente a la agricultura y en su mayoría son analfabetas lo que define el perfil de alumnado del centro. No hay niños y niñas inmigrantes pero sí hay un elevado número de niños y niñas que necesitan apoyo y una educación, en algunos momentos, especial. Sin embargo, uno de los miembros del equipo directivo remarca la siguiente idea: *“yo diversidad del alumnado aquí lo definiría como algo que cada uno, ummm, se plantea en la estructura de vivir y de aprender y de conocer de una manera diferente. Cierto que*

todos son diversos ¿no? Unos más y otros menos ¿no? Pero todos son diversos, todos son diferentes.” (Entrevista 10: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Pp. 5.), lo que nos lleva a pensar que tiene una visión diferente apostando por la idiosincrasia propia de cada alumno y alumna.

El último centro, el CEIP. “Todo es posible” considera que su centro es diverso ya que la diversidad es una característica propia de la sociedad y, por tanto, lo es de la escuela. Es decir, el equipo directivo piensa que el alumnado de cualquier centro es diverso porque cada niño o niña tiene unas características distintas que vienen determinadas por su contexto, familia, rasgos, etc. De esta forma, nos explica que todo su alumnado es diferente pero las diferencias más visibles las tiene en el alumnado diagnosticado con algún tipo de discapacidad. Por otro lado, nos explica que, en muchos casos, los niños y niñas que asisten al centro también tienen características comunes, aquellas que han sido determinadas por el contexto.

Los maestros y maestras entrevistados en todos los centros consideran que la diversidad está patente en todos los centros ya que cada niño y niño tienen unas características que les hace ser diferentes al resto. Cabe destacar que el maestro y maestra del CEIP. “Todo está hecho” razonan que el equipo directivo de su centro no piensa que su centro es diverso e intenta homogeneizar al alumnado para dar respuesta de la misma forma a todos.

De esta forma, podemos decir que el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos que hemos entrevistado es diferente entre ellos pero es más común la idea de que en las escuelas se da con más frecuencia la homogeneidad entre el alumnado que la heterogeneidad.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos.

En esta dimensión pretendemos exponer las opiniones de los equipos directivos y los maestros y maestras sobre cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro y además qué necesidades tienen los centros educativos diversos, es decir, todos los centros.

Los equipos directivos de los centros visitados en Cádiz consideran que las escuelas no están bien dotadas para atender a todas las necesidades del alumnado, por lo tanto, reclaman recursos tanto materiales como humanos. Además, el equipo directivo del CEIP. “Paso a paso” piensa que es necesario que el personal que trabaje en estos centros sean maestros y maestras con verdadera vocación y con la moral adecuada para saber atender a este “tipo” de alumnado, porque todos no pueden. *“Es que hay tener vocación y fuerza moral, las dos cosas, y eso todo el mundo no lo tiene. Hay gente que ya llega un momento que no puede más. Porque además, trabajar con los niños también implica relacionarse con los padres y en este caso es más complicado relacionarse con los*

padres que con los niños” (Entrevista 7: Equipo directivo, secretaria. CEIP. “Paso a paso”. Pp. 5). Este mismo equipo reclama más ratio en las aulas, porque en muchos casos es complicado realizar determinadas actividades con tan pocos alumnos/as en las clases y más horas para poder reunirse los miembros del equipo directivo.

El CEIP. “Todo está hecho” resalta la necesidad de tener una plantilla de profesorado estable, que no varíe cada año puesto que de esta forma, consideran, nunca se llegará a establecer o a desarrollar una determinada línea.

El CEIP. “Todo es posible” sólo se centra en la necesidad de más recursos humanos, porque con más recursos humanos mayor podrá ser la atención al alumnado.

En cuanto al factor clave para responder a la diversidad del alumnado, dos equipos directivos consideran que lo fundamental es la actitud tanto del equipo directivo como de todo el profesorado implicado en el centro, de forma que piensan que hay que tener ilusión y ganas para buscar y dar respuestas a las necesidades de todos los niños y niñas del centro. Por otro lado, el centro restante remarca como factor fundamental para la atención del alumnado la organización del aula y la actitud de los maestros y maestras que están en cada una de ellas.

Los maestros y maestras entrevistados en todas las escuelas consideran como principio básico para responder a las necesidades del alumnado la actitud, una actitud de compromiso y entrega y de creer en ello, y además el conocimiento previo de las necesidades que tiene el alumnado, el conocimiento profundo de sus características y del por qué de estas mismas.

En cuanto a las necesidades, éstos destacan, en algunos casos, las medidas organizativas que se llevan a cabo desde el equipo directivo. Piensan que, en muchos casos, éstas no promueven la atención a todo el alumnado. Y, por otro lado, también destacan la necesidad de más horas dedicadas al alumnado y las necesidades propias de éste mismo.

Concretamente, el profesorado del CEIP. “Todo está hecho” reclama mejores medidas organizativas y la nueva elaboración de un Proyecto Curricular de Centro que promueva una nueva línea general para todo el centro.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

En esta dimensión centramos nuestra atención en qué formación recibió el equipo directivo, cuándo la recibió, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de los equipos directivos.

Todos los equipos directivos, sólo los directores, que hemos entrevistado tuvieron una formación durante el primer año organizada por el CEP correspondiente. En ella

todos coinciden en remarcar como aspecto principal la legislación, aunque el director del CEIP. “Todo es posible” también cita como aspectos muy señalados la organización de los centros y las relaciones personales con los compañeros y las familias.

Todos coinciden en que no existe ningún tipo de curso dedicado a respuestas ante la diversidad del alumnado, pero consideran que sería interesante recibir alguna formación sobre respuestas organizativas y pedagógicas ante la diversidad ya que ésta es una realidad en la escuela.

Por otro lado, resaltan que es necesario tener como característica para ser director/a de un centro la capacidad de liderazgo, fundamentalmente, pedagógico y la capacidad de organizar. Estas características fundamentales no pueden ser recibidas sino deben estar presente entre los rasgos de la persona que vaya a ejercer el cargo. *“A mí me parece importantísimo, ummm tener la capacidad de liderazgo ¿no? Fundamentalmente de liderazgo pedagógico, fundamentalmente. Lo que pasa que eso no es fácil de adquirirlo, no viene con la formación porque eso depende de lo que perciben los demás también en ti mismo ¿no? Entonces pues eso es muy relativo ¿no? Y un lamento que también me parece importante es la capacidad de organizar.”* (Entrevista 10: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Todo está hecho”. Pp.12).

CÓRDOBA

La provincia de Córdoba ha sido analizada mediante la visita a tres centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la capital, otro en el extrarradio de un gran pueblo de la provincia y otro situado en una zona marginal de un pueblo conocido de la provincia. A los centros los hemos denominado CEIP. “Los Cambios”, CEIP. “El sueño” y CEIP. “La Rutina”, respectivamente. Al igual que en todas las entrevistas, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de nueve entrevistas.

En el CEIP. “Los Cambios” me recibió el director, el jefe de estudios y el secretario. Ellos llegaron al centro hace cinco años con destino definitivo y decidieron formar un nuevo equipo directivo. Su mayor preocupación es la disciplina y la asistencia a las familias y a los niños y niñas. Están intentando mejorar el centro y que exista un clima de colaboración no sólo dentro del centro sino con las asociaciones que trabajan en la barriada, ya que como comenta el director, sin estas asociaciones no se puede llevar a cabo un proceso de cambio educativo en esta población. En la entrevista han estado los tres miembros del equipo directivo y se han mostrado todos muy sinceros, no resaltan los proyectos que tienen sino la labor asistencial que realizan y la labor con las familias, recalcan una y otra vez que las familias son el agente que falta a la escuela para que funcione la educación de este alumnado.

En el CEIP. “El sueño”, la entrevista la realizaron el director y el secretario. El director me comentó que era director desde que se abrió el centro y el secretario anteriormente había sido jefe de estudios. La entrevista fue bastante sincera, aunque el director se tuvo que ir antes de terminar porque tenía una reunión con la inspectora.

Por último, en el CEIP. “La Rutina” la entrevista al equipo directivo fue realizada por la jefa de estudios y la secretaria ya que el director se encontraba en una reunión de la inspección. La impresión que me transmitieron todos los entrevistados, tanto el equipo directivo como la maestra de PT y el maestro de Educación Compensatoria es que se sienten derrotados ante la dinámica del centro. Dan a pensar que han perdido la ilusión por mejorar el centro y que ya no se puede hacer nada por este tipo de alumnado. No creen en las innovaciones, no creen en el alumnado, no aceptan nuevas críticas... Me parecieron conformistas y derrotistas.

A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

Como ya explicábamos en otras provincias, el acceso a la dirección puede darse de distintas formas. En la provincia de Córdoba, hemos encontrado en cada uno de los equipos directivos una situación diferente de acceso a la dirección del centro.

En el caso del CEIP: “Los cambios” los maestros que conforman el equipo directivo llegaron al centro en el mismo año. Dos de ellos habían formado parte de equipos directivos previamente, el director como secretario y director y el secretario como secretario. En el año que llegaron al centro, la jefa de estudios se puso de baja y el secretario también, de tal forma que el actual director hizo las funciones de jefe de estudios y el secretario las de secretario. Al siguiente año, todos los miembros del equipo anterior pidieron traslado y se lo concedieron. De esta forma, este equipo llegó al cargo por dos razones: porque habían sido anteriormente miembros del equipo directivo y porque según ellos mismos no había nadie que pudiera ejercer la dirección.

Ninguno de los tres tenía inquietudes por ejercer la dirección de un centro pero la situación en la que se encontraba esta escuela concretamente hizo que todos ellos tuvieran deseos por cambiar la escuela y hacer que lo principal de ésta fuera atender a todo el alumnado siempre con la colaboración de las familias.

Las maestras entrevistadas de este centro consideran que la actitud del equipo cuando comenzaron era una actitud de lucha por mejorar el centro y por motivar al profesorado, ya que el claustro tenía una actitud cabizbaja porque el año anterior había muerto una maestra que había sido directora del centro durante muchos años. Además, la plantilla había cambiado en su mayoría, lo que supuso que ellos se propusieran la reorganización del centro.

El equipo del CEIP. “El sueño” accedió a la dirección desde la apertura del centro, hace 20 años. Este equipo llegó a la dirección porque en la plantilla que en esos

momentos existía sólo había tres definitivos que tomaron los cargos directivos. El secretario actual ha ido cambiando de secretario a jefe de estudios y viceversa, el director se ha mantenido hasta ahora, por lo tanto, sólo un miembro ha variado a lo largo de los años. Cuando comenzaron tenían pocas inquietudes ante el centro, sólo pensaban en dejar la dirección, y ha sido el paso del tiempo lo que ha sembrado una semilla en su interior que les lleva a permanecer en el cargo buscando una línea concreta para el centro y, ante todo, mejorar el centro para atender a todo el alumnado que presentan.

El maestro y la maestra que hemos entrevistado corroboran la información aportada por el equipo directivo. Ambos, consideran que el equipo directivo tiene como principal inquietud o motor de su trabajo la intención de mejorar el centro a todos los niveles, pero sobre todo promover la participación de toda la comunidad educativa en la escuela.

El equipo directivo del último centro que visitamos en la provincia de Córdoba, el CEIP. “La Rutina”, accedió al cargo de la dirección del centro de una forma, podemos decir, accidental y obligada. El director actual realizaba las funciones del director porque éste estaba enfermo y finalmente éste murió. El director actual fue nombrado y las maestras que entraron con él fueron elegidas por afinidad ideológica de cómo llevar un centro. La jefa de estudios y la secretaria nos comentan que no tenían pretensiones de formar parte del equipo directivo. La principal inquietud que compartían todos los miembros de este equipo era la lucha por una educación mejor y de más calidad para el alumnado.

En este caso, los maestros/as entrevistados no nos aportan una información muy valiosa sobre la actitud del equipo directivo ante el acceso a la dirección, tan sólo podemos destacar que la principal meta de este equipo es la convivencia.

En todos los casos sólo se presentó una candidatura y por las palabras de todos los entrevistados podemos decir que en todos los casos eran la única opción posible, es decir, nadie se consideraba preparado o apto para ejercer la dirección.

b) Sobre las actitudes

Con esta dimensión, como explicábamos en la provincia anterior, pretendemos conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los equipos directivos cordobeses coinciden en concebir la diversidad del alumnado como fuente de enriquecimiento, aunque cada uno de ellos hace sus propias matizaciones sobre este enriquecimiento lo que nos muestra diferentes actitudes ante la diversidad.

El equipo directivo del CEIP. “Los cambios” muestran una actitud positiva ante la diversidad del alumnado. De hecho, luchan porque los niños y niñas de la cultura gitana no sean distinguidos por su cultura sino, por el contrario, sólo se tengan en cuenta aquellas necesidades que deriven de ella para responder de forma grata a lo que demandan. *“Me han entregado un proyecto de Unión Romaní para trabajar el año que viene y no estoy de acuerdo y te lo voy a explicar. Porque parece que hacen hincapié en hacer distinción de los gitanos, nosotros no hacemos distinción de los gitanos, para nosotros son todos iguales”* (Entrevista 16: Equipo directivo, director y jefe de estudios. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 5).

Sin embargo, a pesar de esta actitud también muestran una actitud de desilusión, ya que nos explican que algunos centros, como el suyo concretamente, se convierten en guetos, en un alumnado con características similares entre ellos que no aprenden otras formas de vivir o de aprender porque no hay otro “tipo de alumnado” en el centro.

En contraposición a esto, resaltan que sus prácticas en este centro concreto les hace mejorar cada día como maestros y maestras y exponen su agrado de trabajar en un centro con estas características, de hecho incluso nos argumentan que pueden marcharse del centro cuando quieran y aún no lo han hecho: “O sea, esto es distinto a todo y te engancha, en cierta manera, te engancha, porque le ves sentido a tu trabajo, y es muy importante. [...] Hombre yo he conocido este centro, después de haber conocido de los 24 años que llevo trabajando, pues bien que he podido recorrer 15 o 17 centros, porque estuve mucho tiempo de provisional, luego he estado en comisión de servicios, y entonces pues es distinto y yo de momento mientras sigan las cosas así pues es lo que está diciendo el director que no me planteo tampoco el irme, yo me podría ir ahora a cualquier centro, no tengo que depender del concurso de traslado ni nada y sin embargo pues no me lo he planteado si quiera.” (Entrevista 16: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 6).

Las maestras entrevistadas de este centro creen que el equipo directivo tiene una actitud de preocupación ante las necesidades del centro en general y del alumnado en particular, lo que supone que el equipo directivo está en vela para mejorar todo lo que sea necesario para atender al alumnado.

“Hombre toda, toda la diversidad, puede complicar la existencia” (Entrevista 19: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “El sueño”. Pp.4). Esta cita sacada de la entrevista con el equipo directivo del CEIP. “El sueño” nos muestra entre líneas una actitud de barrera ante la diversidad del alumnado. El equipo directivo de este centro piensa que la diversidad, en muchos casos, puede ser fuente de enriquecimiento para el profesorado y el alumnado, pero, en la mayoría de las ocasiones, significa un obstáculo para mejorar los rendimientos del alumnado y la calidad de la educación. Este equipo sólo expresa una actitud positiva ante la diversidad cultural o étnica, sin embargo, considera que cualquier tipo de diversidad dificulta el trabajo de los docentes, lo que supone una

repercusión directa en su forma de llevar a cabo el centro. Para ellos, atender a la diversidad del alumnado es un sueño que no se puede hacer realidad, llevando a pensar que incluso el enriquecimiento de la diversidad cultural se convierta en algo anecdótico y no en un aprendizaje diario. Este equipo tiene una buena actitud ante la diversidad pero no termina de creer que ésta pueda ser un elemento favorecedor del aprendizaje de todo el alumnado: *“también es cierto que cuando una clase tiene tanta diversidad están los que van suficientemente avanzados como para echarle una mano con los que se quedan atrás y cuando no sabes qué hacer con el que se pasa por arriba y no sabes qué hacer con el que se pasa por abajo, pues algunas veces se complementan y tú puedes estar dando clases al grupo del medio y el de arriba estar, cuando ha terminado el trabajo antes que nadie, ponerse a leer con ese trabajo que tú no tienes tiempo de ponerte a leer. Entonces, si la llevas bien llevada pues a lo mejor vas encontrado recursos, lo cual no quiere decir que no sea más cómoda una clase más homogénea. Más cómodo, menos enriquecedora cada cosa tiene lo suyo”* (Entrevista equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “El sueño”. Pp.5). Es interesante reseñar la siguiente frase, ya que en ella el secretario transmite tanto su perspectiva positiva ante el alumnado que tiene en el centro como todo aquello que le hace “tirar la toalla” en algunos momentos del año: *“Yo estoy contento en mi colegio y me realizo en él, pero al final del 2º trimestre me gustaría estar en un colegio de 25 niños cortados por las mismas tijeras”* (Entrevistas 19: Equipo directivo, secretario. CEIP. “El sueño”. Pp. 8). Así, vemos como este maestro tiene la ilusión por mejorar pero también el cansancio de luchar con una realidad concreta difícil de tratar en el día a día pedagógico. Este mismo destaca como principal ventaja de la diversidad en su centro el bagaje social que lleva el alumnado cuando sale del centro.

El maestro y la maestra entrevistados en el este centro nos hablan de una actitud muy positiva del equipo directivo ante la diversidad, ambos piensan que los miembros de éste son personas involucradas y defensoras de las diferencias entre las personas. Ellos resaltan que este equipo busca estrategias para planificar y organizar el centro en función de las características del alumnado. Esta idea puede parecer incongruente con la información dada por el equipo directivo, sin embargo, se entiende que aunque reconocen que la trabajar con alumnado diverso es más difícil y tiene sus inconveniente, por otro lado, piensan que es importante atender a las necesidades de todos los alumnos, de tal forma, que intenta configurar un centro que responda a todas las demandas.

En el caso del CEIP. “La Rutina”, el equipo directivo nos muestra una actitud de derrota ante la diversidad del alumnado y ante la dirección de un centro con unas características determinadas. No sólo en las palabras sino también mediante el lenguaje no verbal, hemos observado que el equipo directivo de este centro no tiene ilusión por hacer que las características de este alumnado sirvan como aprendizaje para todos, por el contrario se muestran reticentes a nuevas aportaciones y consideran que sus alumnos y alumnas son casos perdidos. No obstante, en la entrevista vemos como intentan ser

políticamente correctos y remarcan el enriquecimiento que suponen éstas diferencias entre el alumnado para el aprendizaje pero después nos expresan frases como: *“Después mira, hay mucha mentira, hay mucha mentira, porque se proponen soluciones fantásticas, hombre, que todos podemos exagerar un poquito pero la realidad es más cruda que todo, o yo que soy, siempre exijo mucho, yo que siempre me exijo mucho, creo que... siempre quieres más, más, más y entonces cuando yo sí puedo hacer una ponencia y ponerlo todo, bueno, magnifico, magnifico... y de hecho en los años sí ha mejorado, lo que pasa que también hemos necesitado muchos años”* (Entrevista 24: CEIP. “La Rutina”. Pp. 13), en la que nos dan a ver una perspectiva ante el alumnado de desgana y desilusión ante la tarea de educar.

Hemos de remarcar que consideran, al igual que el equipo directivo del CEIP. “El sueño” que estas diferencias características del alumnado enriquecen al profesorado tanto en su labor como docente como a nivel personal. Además, piensan, como el equipo directivo del CEIP. “Los cambios”, que este tipo de centros donde se acumula un alumnado con características determinadas lleva a la formación de guetos lo que deriva en la imposibilidad de que el alumnado se enriquezca de la diversidad que caracteriza a la sociedad.

El maestro de educación compensatoria apoya esta idea y nos expone que las personas que forman el equipo directivo son escépticas a nuevos métodos para atender a las características de este alumnado. Sin embargo, la maestra de Educación Especial resalta que ellos intentan responder a las necesidades de todo el alumnado con todos los programas, proyectos y nuevas estrategias que se van proponiendo desde la Administración, nuevos maestros que llegan al centro, etc. pero según el equipo directivo, nada de esto da resultado.

Cabe resaltar, que en muchos casos los tres equipos directivos comentan la impotencia y desilusión que se vive en momentos concretos, en los cuales no le ven sentido a nada. La jefa de estudios del CEIP. “La Rutina” lo expresa así: *“Y después, también sabes que te encuentras con intentos de agresión, con insultos, con... en fin. Hoy ha venido un niño y se ha puesto a pegarme voces él y claro yo le he dicho... “bueno”. Y la semana pasada fuimos a juicio por una madre que vino aquí y por buenas, buenas empezó a pegar a su tutora y a decir lo que no te puede ni imaginar. Entonces, tiene esa parte mala.”* (Entrevista 24: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “La Rutina”. Pp. 12)

Los tres equipos directivos muestran una actitud, ante la dirección de un centro diverso, de superación y automejora de las prácticas directivas. Todos ellos se enfrentaron a la dirección escolar del centro con propósitos de mejorar con el objetivo principal de responder a todas las necesidades de los alumnos y alumnos. Quizás, el equipo directivo del CEIP. “La Rutina” en estos momentos es el más reticente a nuevas

prácticas que le ayuden a mejorar la atención al alumnado, sin embargo, también éstos están abiertos a nuevas aportaciones aunque no tengan mucha esperanza en ellas.

En cuanto a la actitud ante los maestros de Educación Especial y Educación Compensatoria, podemos decir que todos los equipos directivos entrevistados en la provincia cordobesa consideran a estos profesionales como fundamentales en la organización y funcionamiento de este “tipo” de centros y además consideran que son una parte fundamental en el engranaje que supone el Proyecto de Compensación Educativa en cada centro. De hecho, todos ellos remarcan que su alumnado es en la totalidad de Educación Compensatoria o de Educación Especial porque todos ellos tienen necesidades educativas especiales entendiendo éstas dentro de una carencia no sólo de capacidad sino social, económica o cultural. Así, nos remarcan que intentan dar respuesta a todo el alumnado organizando la labor de estos profesionales de tal forma que consiga el principal objetivo que es proporcionar el aprendizaje.

La influencia de la actitud del equipo directivo en el claustro es una realidad, todos los miembros del equipo coinciden en que su actitud tiene consecuencias directas en el claustro y toda la comunidad educativa del centro. De hecho, algunos consideran que su actitud es determinante para llevar un centro adelante. Por esto, todos piensan que es fundamental que el equipo directivo sea el motor, primero, de actitudes positivas ante las características de todo el alumnado. Así, consideramos que la mejor definición de esta influencia nos la da el equipo directivo del CEIP. “Los cambios” diciendo: *“Claro, muchísimo. Tú ten en cuenta que un equipo directivo en este tipo de centros y en cualquier centro está todo el claustro pendiente de él. O sea tú como jefe de estudios, como secretario, como director, tú no puedes abrir la boca en la sala de profesores, por ejemplo, y decir lo que tú quieras alegremente porque tú no eres maestro de segundo, tú eres el jefe de estudios, el secretario o el director y la gente está pendiente a lo que tú digas, y de cómo trates a un niño, y de cómo trates a un padre, y de que... y de tu opinión, que todas valen, pero la opinión del equipo directivo es la que más vale para los maestros, bueno la que más se tiene en cuenta, se escucha más, se tiene más en cuenta. El claustro está por supuesto que, aparte que la dinamización de la gente para que cumpla su proyecto, para que trabaje, es como se le dice a los niños “cuando tú veas que yo no trabajo entonces deja de trabajar” pues es lo mismo, si nosotros queremos que la gente cumpla con todos los proyectos que hemos planteado en el centro, con todos los proyectos que quedan por hacer, tenemos que ser los primeros que están ahí.”* (Entrevista 19: Equipo directivo, director. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 4). Es decir, el equipo directivo debe ser coherente con la línea de trabajo que presenta en el centro, de tal forma que sus ideales o actitudes deben ser consecuentes con esta línea de trabajo y, por tanto, las actuaciones de los miembros de estos equipos deben estar en consonancia con lo que defienden, de modo que conlleve a la actuación del profesorado prevista por el equipo.

Todos los maestros y maestras entrevistados consideran que la actitud del equipo directivo ante la diversidad y la de los maestros presentan una relación correlativa directa, es decir, a mejor actitud del equipo mejor actitud de claustro. Aunque en algunos casos, comentan se puede encontrar un equipo directivo con una gran conciencia y actitud ante la diversidad y un claustro que frene sus actuaciones o, por el contrario, un claustro con muy buenas expectativas ante las necesidades del alumnado frenado por la actitud negativa del equipo directivo.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Como hemos explicado anteriormente, esta categoría es quizás la más importante de nuestro estudio, ya que en ella se estudia el papel del equipo directivo ante la diversidad y la gestión que éstos realizan. Para ello, como hemos realizado con el resto de provincias, estudiaremos el estilo de liderazgo que promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo, etc.

Los equipos directivos de la provincia de Córdoba presentan estilos de liderazgo muy similares entre ellos, éstos van a ser descritos analizando una serie de subcategorías que nos harán conocer hacia que estilo se inclina cada equipo directivo.

Comenzando por la funciones que priorizan cada equipo directivo, el CEIP. “Los Cambios” considera que tiene tres funciones fundamentales que realizar: promover un clima adecuado para favorecer la convivencia y evitar los conflictos; aplicar el Plan de Compensación Educativa como eje central del desarrollo de todas las prácticas del centro; y fomentar la colaboración con los padres, con el barrio y todas las entidades que están involucradas con él. *“Hombre pues lo más importante, lo más importante es el clima del centro que es muy importante, la aplicación del Plan de Educación Compensativa que es muy importante, y las relaciones con el entorno que son fundamentales, tanto con los padres como con las entidades del barrio que trabajen con nosotros. Entonces, esos tres pueden ser tres caminos que nosotros priorizamos”* (Entrevista 16: Equipo directivo, director. CEIP. “Los cambios”. Pp.3). El papel que juega el equipo directivo en este centro es el de motor de todas las actividades, la organización y el funcionamiento del centro.

El CEIP. “El Sueño” tiene como función principal una de las enumeradas por la anterior escuela, para ellos es fundamental el fomento de un clima que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia en el centro. Ellos nos comentan que la convivencia es el motor del trabajo en su centro. *“Yo creo que puede estar la clave en el tema de que la convivencia se ha cuidado”* (Entrevista 19: Equipo directivo, secretario. CEIP. “El sueño”. Pp. 2).

No obstante, el CEIP. “La Rutina” concibe que la función más importante es la de supervisar y coordinar todo lo que se da en el centro buscando el desarrollo global de todo el alumnado. El papel principal del equipo directivo en este centro es el de coordinador de todas las actividades que se realizan en el centro y dinamizador y mediador de todas las personas que conforman la comunidad educativa (asociaciones, familias, alumnado, PAS, maestros y maestras, etc.)

Pasando a las respuestas educativas que ofrecen los equipos directivos ante la diversidad, podemos decir que una de las estrategias más importantes de los miembros del equipo del CEIP. “Los cambios” es el diálogo continuo con las familias. Éstos consideran que la participación de las familias es un factor primordial en el centro, tanto es así que estas familias pueden visitar el centro y hablar con el tutor/a o con algún miembro del equipo directivo en cualquier horario. Sin embargo, la clave de la respuesta a la diversidad del alumnado se encuentra en el Plan de Compensación Educativa, éste es la base o el pilar donde se sustenta todas las prácticas que se llevan a cabo en el centro. Es un plan elaborado en grupos de trabajo de todo el claustro, y el equipo directivo vela por su seguimiento, que se realiza también a través de un grupo de trabajo, llegar a esta elaboración conjunta ha supuesto la consecución de una toma de actitud positiva, más o menos, de todo el claustro.

Entre las respuestas educativas no contemplan conseguir los máximos rendimientos en el alumnado *“sino darles aquellos conceptos mínimos o aquellas cosas mínimas que a él le pueden servir en el futuro y que de verdad pueden poner un poco de interés porque lo demás él no tendría interés ninguno”* (Entrevista 16: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Los cambios”. Pp. 7). Ellos no creen en las teorías de las máximas expectativas, ni por lo tanto en el trabajo que se está realizando en otros centros de comunidades de aprendizaje, son un poco escépticos.

También consideran importante para dar una respuesta apropiada a todo el alumnado el conocimiento profundo del contexto ya que éste conseguirá que se comprenda las actuaciones y las características del alumnado y cómo se puede responder a las necesidades que derivan de ellas.

Y para terminar y como algo fundamental para dar una buena respuesta, la unión entre el equipo directivo entre sí y el claustro, porque sin ella no se puede llevar a cabo ninguna actuación en este tipo de centros. En muchos casos, comenta el director, hay maestros y maestras que llegan al centro y no son capaces de empatizar con el alumnado que se encuentra en él, lo que supone una barrera para el desarrollo del alumnado y del objetivo que se ha marcado el centro. Éste dice: *“El que no llega a comprender la situación y hace por adaptarse o es capaz de adaptarse, cuidado porque hay personas incluso a eso no son capaces de adaptarse, ese no puede sobrevivir nunca en un centro de estos así”* (Entrevista 16: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 9). Lo que quiere decir que se necesita la capacidad de la empatía y la ilusión de trabajar

de forma colaborativa para dar respuesta a las características de todo el alumnado. En muchos casos es una tarea ardua y difícil, pero en todos los casos es posible con más o menor trabajo.

Las maestras de este centro consideran que es importante para responder a la diversidad la promoción que está realizando el equipo directivo para que todo el claustro tenga como referente para sus prácticas el Plan de Compensación educativa, además de todos los proyectos que se encuentren en el centro. Cabe destacar el trabajo por talleres llevado a cabo en Educación Secundaria en el cual las tres primeras horas están dedicadas a las asignaturas instrumentales y el resto a talleres que intentan rentabilizar las horas que anteriormente el alumnado no hacía nada y, lo más importante, desarrollar aprendizajes en el alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “El sueño” explica que como respuesta educativa ante la diversidad es de primordial realización la organización y planificación en los primeros momentos del curso. En este caso, se tienen en cuenta algunas líneas que son determinadas por este equipo como el trabajo por talleres, la organización de los apoyos, etc. además no sólo es importante elaborar un armazón sino que se flexible y esté sujeto a los cambios que son necesarios. Por otro lado, paralelamente eso conlleva que una respuesta a la atención a la diversidad del alumnado importante es la constante supervisión y evaluación de las necesidades del centro, es decir, el seguimiento de todos los alumnos y alumnas para poder responder a las necesidades que tienen los alumnos y alumnas en cada momento.

Los maestros/as entrevistados resaltan la participación en proyectos como el proyector lector, el Plan de Compensatoria, el Proyecto de Coeducación, etc. como principal estrategia para atender a las necesidades del alumnado, ya que éstos consideran que a través de ellos, si no es uno es otro, se pueden atender las diferentes demandas que los niños y niñas realizan. Además, remarcan la importancia de la organización que se realiza al principio de curso utilizando el desdoble de alumnado en algunos casos (los agrupamientos flexibles) para poder responder las características de todo el alumnado. Ambos maestros consideran que el equipo directivo realiza una labor inmejorable, dan todo de ellos para que todos los niños y niñas del centro se sientan a gusto.

La organización tanto vertical como horizontal es lo que consideran como respuesta a las necesidades al alumnado el equipo directivo del CEIP. “La Rutina”. Ellos creen que es fundamental la elaboración de los agrupamientos y la organización de los apoyos, que la describiremos más tarde en otra categoría. De esta forma, este equipo hace especial hincapié en la necesidad de tener a los alumnos y alumnas en el centro para poder responder sus necesidades y mejorar su educación. Así, la respuesta educativa ante la diversidad del alumnado en este momento se encuentra en la lucha contra el absentismo utilizando diferentes estrategias como la llamada a los padres, el control de faltas, etc.

Asimismo, es importante tener en cuenta que el equipo directivo tiene que actuar como dinamizador como principal estrategia para atender a la diversidad.

El maestro y la maestra que hemos entrevistado en este centro consideran que la estrategia más destacable del equipo directivo es la preocupación de éstos por animar a todo el claustro a formarse y participar en todas las actividades del centro, optimizando siempre los recursos. Este equipo directivo, comentan los maestros, intenta responder a las necesidades de todo el alumnado con todas las alternativas que le sean ofrecidas y sobre todo fomentando la participación de los maestros y maestras de forma conjunta en todas las actividades que se proponen en el centro.

Todos los equipos directivos de los centros visitados en Córdoba, consideran que el equipo directivo es un elemento clave en el engranaje que supone un centro educativo ya que éstos consideran que el equipo directivo es el motor del centro. Además, remarcan que todos los miembros que lo forman deben estar unidos y seguir una misma línea para que la dirección escolar sea eficaz y verdaderamente se pueda atender a todo el alumnado. De esta forma, el secretario del CEIP. “El Sueño corrobora esta idea diciendo: *“El papel que tenemos en el centro... pues yo creo que el equipo directivo es clave dentro del centro y más equipo directivo, porque no sé si habrá preguntas después, porque yo entiendo y entendemos aquí que es el equipo que no es el director en sí sino lo que hay es un equipo donde se toman decisiones, unas veces mejor otras veces peor, una vez uno está en contra pero para eso está la mayoría; y yo creo que el equipo directivo de un centro es clave para que funcione el centro, si hay esa unión dentro del equipo sino no.”* (Entrevista 19: Equipo directivo, secretario. CEIP. “El Sueño”. Pp. 1).

Por otro lado, la jefa de estudios del CEIP. “La Rutina” destaca la idea de que la dirección no es sólo una misión del equipo directivo y, por tanto, ella piensa que es importante la identidad de equipo en el claustro al completo. De hecho, considera que si tienen identidad como equipo *“todo está consensuado, pero en general no sólo con el equipo directivo sino con prácticamente todo el centro porque al ser un colegio pequeño...”* (Entrevista 24: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “La Rutina”. Pp. 1).

Los maestros y maestras de todos los centros cordobeses consideran que es importante el equipo directivo en un centro para atender a las necesidades del alumnado. Es importante porque ellos proporcionan una línea en el centro. Todos destacan que en sus centros los miembros de los equipos se encuentran muy unidos y con la misma perspectiva ante la educación lo que supone una gran ventaja en este “tipo” de centros, donde cualquier problema de fuera traspasa dentro y el equipo directivo debe mantener la misma postura ante todo el mundo.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

En esta dimensión vamos a intentar describir si existe una cultura impulsada por el equipo directivo, y si es así, explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es

una cultura por y para la diversidad. Para ello, vamos estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Todos los equipos coinciden en que la participación de la comunidad educativa, en concreto, del claustro en la toma de decisiones es relativa, ya que éstos exponen que en la mayoría de los casos las decisiones más importante o a grandes rasgos son tomadas en claustro, pero también es cierto que existen cuestiones que son decididas por el equipo directivo y que debe ser el equipo directivo el que tenga la palabra final porque *“la dirección como tal, o sea, la toma de decisiones... es que... no sé, estoy hablando yo mucho, pero es que la dirección te aboca muchas veces a una toma de decisiones que tú tienes que responsabilizarte y tomarla, porque para eso soy y somos equipo directivo, y aparte siempre que es posible pues tendrás que consensuar entre todos pero hay cosas que tenemos nosotros que decidir. Entre otras cosas cuando tenemos que imponer, imponer vamos, cuando tenemos que no salirnos de nuestro proyecto. Hay veces que se plantean temas que como tú te dejes llevar por la opinión general o te dejes llevar por... pues te va a hacer salirte de tu proyecto de dirección que has presentado, entonces”* (Entrevista 16: Equipo directivo, director. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 4). Esto quiere decir que el equipo directivo debe de velar porque se lleve a cabo su línea de trabajo en el centro y se desarrollen las prácticas que éstos consideren que siguen su filosofía sobre la educación.

Por otro lado, remarcan el valor del consenso entre todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres, maestros y maestras y alumnos y alumnas; de tal forma que derive en la convivencia.

Todos comentan que la principal falta de participación en el centro por parte de la comunidad educativa es por las familias. En el primer y tercer caso porque la educación no es lo primordial para ellos y dentro de su cultura (la gitana) no se le da valor a la escuela. Y en el segundo lugar, por la ubicación del centro, ya que éste se encuentra en las afueras del pueblo y además se acoge a una residencia escolar lo que supone otro punto en contra para la participación de los padres.

El equipo directivo del CEIP. “Los Cambios” piensa que las relaciones con las familias son el factor más importante e influyente en la respuesta a las necesidades del alumnado que está en el centro.

En cuanto a los maestros y maestras entrevistados, estos consideran que la clave de responder a las necesidades del alumnado, precisamente es la colaboración. Ellos

comentan que el equipo directivo y el claustro deben estar íntimamente unidos y dirigir el centro en su conjunto.

Sin embargo, piensan la mayoría, que la dirección del centro es del equipo directivo aunque el claustro y las familias trabajen en consonancia para conseguir dar respuesta a todo el alumnado. *“La dirección es del equipo directivo pero debe participar todo el mundo a la hora de sugerir y compartir algunas cosas”* (Entrevista 20: Maestro de Educación Compensatoria. CEIP. “El Sueño”. Pp. 2)

Todos los maestros y maestras piensan que la participación de la familia en el centro es un propósito a cumplir en todos los centros porque en estos casos son centros de una “tipología” concreta, donde las familias tienen circunstancias problemáticas en sus vidas que hacen que la educación de sus hijos no sea algo fundamental para ellos o, en otros casos, no asistan por la diferencia de idiomas, culturas o etnias, o otros tantos motivos.

Cuando hablamos de metodología en los centros, todos los equipos coinciden que son diversas en las aulas de su centro.

El CEIP. “Los cambios” considera que la metodología a seguir en su centro se define por la participación de las diferentes entidades que trabajan en el barrio. Es común en todo el centro la utilización de los grupos flexibles en los casos que son necesarios. Por lo demás, una característica fundamental de esta escuela es que la autonomía del profesorado sea visible, por tanto, no podemos describir una metodología concreta aunque si podemos hablar del método que se utiliza en Educación Secundaria, donde el alumnado trabaja las materias instrumentales en las primeras horas y posteriormente, tras el recreo, comienza a trabajar en talleres de formación ocupacional como electricidad, carpintería, estética, etc.

Este equipo directivo considera primordial el liderazgo pedagógico siendo para ellos fundamental el marcar una línea pedagógica en todo el centro, aunque aún no conciben que llegue al extremo de marcar una metodología concreta en cada maestro.

Las maestras de este centro corroboran la información dada por el director, y consideran que son lo suficientemente autónomas en su trabajo, pudiendo realizar las actividades y transmitir los contenidos que ellas desean mientras que estén adecuados a la legislación. Destaca la utilización del libro de texto como material principal y las fichas como apoyo al libro de texto.

Comentan que la coordinación entre equipos de ciclo, lleva consigo, en muchos casos, a que la metodología de los cursos de un mismo ciclo sean similares o iguales.

En el caso del CEIP. “El Sueño”, el equipo directivo nos explica que la metodología que se lleva a cabo en el centro no es común en todo el centro sino que se

apuesta por la libertad de cátedra del profesorado. Sin embargo, se cree conveniente crear una línea general, al igual que en el caso anterior. En esta escuela se trabajan también los talleres, sobre todo se centran en el trabajo de las habilidades sociales en el alumnado. La línea pedagógica llevada a cabo gira en torno a los talleres, la organización de los apoyos y el aula de integración, todos ellos organizados de tal forma que no dificulte la labor de uno a otro.

Siempre han intentado elaborar una línea común que comenzará por la elaboración de los documentos del centro pero no se ha conseguido, ahora pretenden llevarlo a cabo ya que el centro se traslada a otro contexto lo que supone la reelaboración de toda la documentación del centro.

Los maestros/as entrevistados confirman la información del equipo directivo y comentan que nunca se ha delimitado una línea pedagógica común que condicionase las prácticas de todo el centro, de tal forma que cada maestro/a ha decidido su propia metodología. La mayoría de ellos han coincidido en seguir una línea marcada por el libro de texto y sí cabe destacar que los maestros y maestras de un mismo ciclo han intentado coordinarse para llevar a cabo la programación del libro en una misma planificación.

El CEIP. “La Rutina” apuesta una metodología basada en la experiencia, una metodología tradicional ya que nos explican que las innovaciones no funcionan con este “tipo” de alumnado, lo que ha supuesto volver al método de enseñanza de toda la vida. Por esto, hemos llamado a este centro la rutina, porque consideran que las innovaciones no son validas para atender o responder las necesidades del alumnado, sino sólo la metodología tradicional puede hacer algo por ellos. Esta metodología tradicional se combina con distintos talleres que son los que motivan al alumnado a asistir al centro y prestar atención en las sesiones de clase.

Ambos maestros coinciden en que la metodología que se lleva a cabo en el centro es muy tradicional. La disposición de las mesas es de uno en uno y el material básico es el libro de texto.

La maestra de Educación Especial remarca que es la metodología más efectiva en estos casos, ya que ellos han probado otras metodología como la elaboración de proyectos guiada por otro centro más experto y no les ha dado resultado.

Sin embargo, el maestro de Educación Compensatoria considera que hay otros métodos más efectivos pero que la mayoría del profesorado del centro es escéptico a nuevas metodologías y otro tanto, como él, está preparando oposiciones y no quiere complicarse la vida, de tal forma que, en definitiva, el profesorado enseña sólo con una metodología profundamente tradicional.

El objetivo principal de todos los equipos directivos y maestros/as entrevistados en Córdoba es involucrar y promover la participación de las familias en los centros educativos como estrategia para atender a las necesidades de todo el alumnado e “incluir” al alumnado en la sociedad y responder a sus necesidades teniendo en cuenta sus características individuales.

Todos los equipos directivos entrevistados consideran que el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria es fundamental para el desarrollo del centro educativo y sobre todo en la tarea de responder a las necesidades del alumnado.

Así, el equipo directivo del CEIP. “Los Cambios” piensa que estos profesionales se encargan de atender las carencias del alumnado que tienen que ser apoyadas por un maestro/a junto con el tutor y además este equipo les da plena autonomía en su trabajo, siempre pidiéndole la colaboración o coordinación entre ellos y los tutores. Además, exponen que estas maestras también colaboran en los agrupamientos flexibles y resaltan que su trabajo es imprescindible para el aprendizaje del alumnado. *“Sin el personal de apoyo a compensación educativa no se puede llevar a cabo. Es que es mucho el régimen de apoyo que se tiene, que hace falta en el centro”* (Entrevista 16: Equipo directivo, director. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 12.)

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “El Sueño” cree que el papel de ambos maestros es fundamental en el funcionamiento del centro. La maestra de Educación Especial se encarga del alumnado diagnosticado pero también ayuda a alumnos y alumnas que no están diagnosticados y que tienen alguna dificultad en un momento determinado. Además, facilita material a los tutores y adapta con ellos algunas actividades. Por otro lado, el maestro de Educación compensatoria se encarga fundamentalmente de llevar a cabo programas de habilidades sociales que ayuden al alumnado a mejorar sus conductas de tal forma que favorezca la mejora del clima del centro y, por tanto, el aprendizaje. También lleva a cabo programas de apoyo a las matemáticas y talleres para enseñar al alumnado inmigrante la lengua castellana.

El equipo directivo del CEIP. “La Rutina” piensa que la maestra de Educación Especial es importante porque atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, aunque la jefe de estudios comenta que en este centro casi todo el alumnado es así. Sin embargo, al maestro de compensatoria no le dan el papel que tiene, la jefe de estudios reconoce personalmente que se dedica principalmente a realizar sustituciones: *“Ahora tenemos este año a una persona interina está trabajando bien con ellos, verás que ahora después cuando venga, pero de la que muchas veces hay que tirar de él pues, por ejemplo, ahora bajé yo, yo tenía clase, pues lo he metido a él en mi clase; el director está en unas jornadas para directores pues si tiene clase se tiene que meter él y entonces lo que te quiero decir es que se rompen demasiado los apoyos...”* (Entrevista 24: Equipo directivo, jefe de estudios. CEIP. “La Rutina”. Pp. 12).

En muchos casos, los maestros y maestras resaltan que se sienten como un maestro más en el centro, como un maestro que tiene la misma misión que el resto, educar. Cabe resaltar, de hecho, que en casi todos los casos los maestros y maestras entrevistados destacan que su papel es igual de importante que del resto de compañeros, ni más ni menos, no les gusta ser ni imprescindibles ni ignorados. Por tanto, todos los maestros y maestras entrevistadas en los tres centros se sienten apoyados por el equipo directivo y consideran que su papel en el centro es indispensable para el desarrollo de todo el alumnado, no sólo para el alumnado al que se han dirigido sus funciones. De esta forma, pensamos, que para estos maestros y maestras su trabajo es importante pero siempre apoyado y con la colaboración de sus compañeros.

Como venimos analizando en este apartado, también es importante saber cuál es la visión que tiene el equipo directivo de su centro escolar y cuál es la visión de los maestros y maestras que hemos entrevistado.

En cuanto a los equipos directivos podemos decir que dos de ellos conciben el centro como un campo de batalla en el cual hay que motivar al alumnado para que en un primer momento asistan a la escuela y, posteriormente, para que en ella puedan recibir una educación lo más rica posible. Así, un equipo directivo define su centro como “batalla amistosa” y otro como “motivación”. Esta perspectiva queda expresada en una de las respuestas del director del CEIP. “Los Cambios”: *“Este centro es como un batalla amistosa, en estos centros, una batalla amistosa. Yo creo que por ahí no vamos mal, es una batalla amistosa, vamos lo que tenemos con ellos, pero con ellos, con el barrio, con el mundo y con... Es una lucha, es una lucha con ilusión y no sé, son muchas cosas, muchos sentimientos encontrados. Hay muchos días que te vas hecho polvo y no sé otros que te vas muy... Por esto te digo que una batalla pero amistosa nos llevamos, dentro de lo que podemos, tenemos que luchar mucho pero como es un colegio pues...”*. Sin embargo, hemos de decir que el último se sale de esta concepción que hemos explicado y nos muestra a lo largo de toda la entrevista un concepto del centro desde una perspectiva muy derrotista, de hecho, cuando le preguntamos exactamente cómo definirías tu centro o dime una característica de éste, no responde. Todo esto nos ha llevado a concluir que este último equipo directivo concibe su centro como un centro difícil donde la misión de educar es imposible.

Los maestros y maestras entrevistados en los diferentes centros coinciden con los dos primeros equipos directivos en concebir el centro como una lucha constante para conseguir la educación de todos los niños. No obstante, ellos remarcan una perspectiva más amplia de sus centros expresando que conciben su centro como el lugar donde, en muchos casos, se da una asistencia social al alumnado y se intentan realizar todas las funciones en torno a las necesidades de ellos. Su perspectiva se puede resumir en pocas palabras. Ellos conciben los centros como diversos por las diferencias que existen entre el

alumnado y a su vez como mecanismo para atender todas las necesidades del alumnado haciendo de las características de éstos una fuente de enriquecimiento.

Otro aspecto que determina la cultura de un centro es el clima del centro. Todos los equipos directivos coinciden en que en este “tipo” de centros es necesaria la unión entre el profesorado, pero cada uno de ellos da una serie de matices en el clima de su escuela.

El equipo directivo del CEIP. “Los Cambios” destaca que uno de sus principales objetivos es conseguir un buen clima entre la plantilla de maestros/as. Así, remarca que el clima del centro es agradable y “todos van a una” porque reconocen que es la única forma de trabajar con alumnado con problemas de conducta, rebeldes, etc. De esta forma, esto lo podemos ver en un documento aportado por el equipo directivo, en este documento dice textualmente:

“El equipo docente es una parte fundamental de este proyecto educativo. Desde el punto de vista de la experiencia, el perfil del profesorado de un Centro de estas características, consideramos que tiene que ser el siguiente:

- *Dialogante: La figura del tutor o tutora es, en este contexto, un referente esencial que ayuda a estructurar la personalidad del niño y la niña en su proceso de crecimiento personal.*
- *Exigente: No se debe caer en el victimismo (propio de los guetos)*
- *Cariñoso/a: Ser capaz de transmitir ilusión, deseo y aprobación, a pesar de los retrocesos que se dan a lo largo del proceso educativo (vuelta del verano, fines de semana, ...)*
- *Constante: En estos ambientes de dejadez, que se contagia fácilmente, es necesario tener grandes dosis de constancia.*
- *Respetuoso/a: Tener una mentalidad abierta a diferentes formas de moverse en la vida, aunque ello no implica cualquier acto que perturbe la convivencia dentro de la comunidad escolar.*

Realizar una programación basada en:

- *Objetivos claros, concretos y básicos.*
- *Metodología instructiva y afianzada en las rutinas que neutralizan la dispersión y el nerviosismo procedente de sus hogares.*
- *Eje de la tarea educativa: la disciplina, que se ejecuta con dosis de firmeza y estableciendo límites que la mayoría de las veces no existen en sus familias.*

Por lo que, el trabajo del profesor/a en un centro como el nuestro dobla la intensidad habitual de nuestra labor educativa, ya que no contamos con el trabajo que en otros contextos la familia realiza con sus hijos / as.

Este perfil lo demuestran muchos profesionales al llegar a nuestro centro, y otros/as, sin embargo sucumben en el desaliento de un trabajo cuyos logros son poco visibles y en todo caso lo serán a largo plazo.

Consideramos, que cuando en el centro existe profesorado que entiende a la población de esta zona, que tiene espíritu de lucha, de mejora y capacidad para enfrentarse a situaciones adversas, la Administración competente debe gestionar mecanismos administrativos, con la información que precise, para que ese profesorado

ayude a impulsar proyectos que requieren grandes dosis de esfuerzo, de iniciativa y de unión.

Si eso tiene la recompensa de permanecer en ese destino, creemos que la gratificación es justa, por los resultados positivos que ello genera en la sociedad en general.”

Sin embargo, aunque todos se apoyan unos a otros y nunca se quitan la autoridad delante del alumnado, cada una trabaja con sus propios métodos, lo que en muchos casos, bajo nuestra perspectiva, puede ser una barrera para a la hora de conseguir el buen clima del centro ya que esta cuestión puede provocar una serie de conflictos entre compañeros.

Las maestras entrevistadas en esta escuela coinciden con el equipo directivo en que las relaciones entre los maestros/as son de colaboración y participación porque “*como no sea de esa manera es muy difícil sobrevivir*” (Entrevista 17: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 8). De hecho, una maestra remarca que la clave de conseguir atender a todo el alumnado está en la colaboración, para ello hace falta la coordinación, ayudarse en la elaboración de materiales, aportarse aspectos relacionados con la metodología, etc.

En este centro, por la información proporcionada en todas las entrevistas, podemos decir que el equipo directivo ejerce tanto de compañeros como de “jefes”, ya que hacen presente tanto la cercanía con todos para colaborar igual que otro maestro/a en las tareas docentes, como que ejercen la autoridad para corregir al alumnado y al profesorado hacia la línea que ellos quieren marcar en el centro.

El equipo directivo del CEIP. “El sueño” expresa que las relaciones que existen entre el profesorado son, generalmente, buenas. Es decir, existe un buen ambiente de trabajo en el que la colaboración entre compañeros es un factor importante, pero son críticos y reconocen que esta colaboración podría ser en mayor medida. Además, resaltan que cuando existen buenas relaciones personales entre los compañeros y compañeras, el clima de centro mejora y los problemas que se dan dentro del ámbito de trabajo son, en muchos casos, solucionados por las relaciones de amistad establecidas. Por otro lado, comentan que en la mayoría de los cursos, siempre hay una pequeña parte del profesorado que no concibe la línea del centro y que, por lo tanto, hace que en algunos momentos el clima del centro sea desfavorable.

Los maestros y maestras de este centro conciben que el clima del centro no es en todo momento un clima favorable, sino que por el contrario, en algunos momentos, el clima es determinado por los puntos de vista contradictorios que existen entre maestros/as. De esta forma, ellos apuntan que ante estas situaciones el equipo directivo actúa de mediador, intentan respetar todas las posturas y llegar a un punto común entre las que son dispares. Así, buscan siempre que el profesorado trabaje hacia una misma línea.

Así, también destacan que el favorecimiento de un clima adecuado para atender al alumnado debe tener como base una plantilla estable, lo que en su centro no es una característica definitoria del mismo.

Teniendo en cuenta toda esta información y la proporcionada a lo largo de todas las entrevistas, concluimos que el equipo directivo de este centro no está formado sólo por el director, el jefe de estudios y el secretario sino que existe en el centro un grupo de trabajo más amplio que introduce también a una serie de maestros, y que es este grupo de trabajo el que dirige el centro y toma las decisiones del mismo.

Por último, el equipo directivo del CEIP. “La Rutina” destaca la importancia de trabajar todo el profesorado hacia una misma línea en este “tipo” de centros porque los niños y niñas deben percibir un profesorado que trabaje hacia un mismo lugar. Sin embargo, este equipo nos comenta que este clima de trabajo unido lo consigue el profesorado que lleva años en el centro, el profesorado nuevo, normalmente se integra si viene uno sólo pero cuando son grupos no se integran. Nos explican que este año ha llegado un grupo de cinco maestros y maestras y trabajan de forma paralela al resto del claustro. Esto implica un desarrollo negativo de la labor docente con el alumnado.

La maestra de Educación Especial considera que las relaciones entre el profesorado son generalmente buenas y existe mucha coordinación y colaboración entre todos los maestros y maestras del centro. Sin embargo, el maestro de Educación Compensatoria, maestro nuevo este año en el centro, considera que las relaciones podrían mejorar para que se pudiera dar más colaboración entre compañeros ya que ésta es principal para conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado.

A continuación, vamos a explicar cómo se organizan los apoyos en cada centro. Para ello, hemos contrastado la información de todos los entrevistados de cada centro y a continuación explicamos la organización de los apoyos en cada uno de ellos.

En el CEIP. “Los Cambios” se lleva a cabo una organización de apoyos muy meticulosa y con un horario muy marcado. Además, se realiza un seguimiento de todos los apoyos a través de un instrumento de evaluación elaborado por el equipo directivo que sirve para comprobar si se ha realizado, si ha sido eficaz, por qué ha sido bueno o malo, etc.

La maestra de Educación Especial atiende al alumnado que tiene un diagnóstico realizado por equipo de orientación educativa, su atención es llevada a cabo en todos los casos fuera del aula y en cada hora puede tener varios alumnos a la vez. Por otro lado, está la maestra de compensatoria que realiza el apoyo a aquel alumnado que tiene problemas derivados de causas sociales, culturales o étnicas, y también es realizado fuera del aula y en pequeños grupos.

Por último, los apoyos realizados por los maestros en las horas que no están en clase, nos comenta el director que son más flexibles. Son los propios maestros y maestras los que deciden cómo realizar este tipo de apoyos y cuándo realizarlo, dependiendo de las necesidades del centro en cada momento.

Pasando al CEIP. “El Sueño” la organización de los apoyos es diferente al centro anterior. Los apoyos a ciclos son realizados en cada ciclo por un tutor determinado. La maestra de Educación Especial se dedica al alumnado diagnosticado y al alumnado que ella cree necesario, este apoyo puede ser llevado a cabo tanto fuera como dentro del aula. El maestro de Educación Compensatoria se dedica a llevar a cabo un taller de habilidades sociales en pequeños grupos y gran grupo, de tal forma que en ocasiones es llevado a cabo con el grupo clase y en otras es realizado fuera del aula ordinaria con pequeños grupos.

Finalmente, el CEIP. “La Rutina” tiene una orientación de la organización de los apoyos también diferente. La maestra de Educación Especial atiende al alumnado con necesidades educativas especiales que está diagnosticado fuera del aula ordinaria en pequeños grupos. El apoyo es llevado a cabo por una maestra que sólo realiza apoyo y por el maestro de Educación Compensatoria. La maestra de apoyo lleva a cabo el apoyo del primer ciclo dentro del aula, y el maestro de Educación Compensatoria lleva el apoyo a segundo y tercer ciclo dentro y fuera del aula. Además, la maestra de apoyo lleva a cabo una serie de talleres de habilidades sociales fuera del aula.

Por otro lado, este centro tiene ATAL lo que supone un apoyo más al alumnado y a sus necesidades, este apoyo se lleva a cabo fuera del aula.

Para finalizar esta categoría, vamos a explicar un poco el contexto y las características de los centros que hemos visitados a través de la información aportada por las entrevistas y por los documentos facilitados por los equipos directivos.

El CEIP. “Los Cambios” está enclavado en el uno de los barrios de Córdoba considerado como zona de transformación social, en el distrito noroeste de la ciudad.

Es un área urbana con problemas de conectividad con el resto de la ciudad. Asimismo, destaca la especial concentración de viviendas públicas sociales. En todas ellas existen espacios urbanos muy deteriorados o sin urbanizar mínimamente.

Esta zona es una de las zonas de Córdoba con mayor índice de desempleo. La mayoría de las familias tienen una economía marginal. Éstas se dedican, principalmente, a la venta ambulante y al peonaje en la construcción o en tareas agrícolas. Un alto porcentaje de estas familias sobrevive por ayudas públicas o de entidades sociales o por otras actividades propias de la marginalidad más profunda.

Es importante tener en cuenta la presencia de minorías étnicas, especialmente, la minoría gitana. Como consecuencia de los fenómenos migratorios, a estas barriadas comienzan a llegar inmigrantes indocumentados, en sus niveles más marginales.

Los peores niveles educativos de la ciudad se concentran especialmente en estas zonas: problemas de absentismo, de abandono y de fracaso escolar, sitúan a una parte importante de estas poblaciones en una muy difícil posición social.

El perfil del alumnado de este centro es el siguiente:

- Son alumnos / as con necesidades sociales y educativas, básicamente. Estas necesidades se derivan del análisis del entorno.
- De la conciencia de Gueto y Marginalidad se produce una BAJA autoestima, por el convencimiento de ser víctima del entramado social.
- Son alumnos / as con grandes dosis de caprichos que generan frustración, al no serles concedidos. En clase se desborda esta frustración, porque en el entorno familiar no existen límites que vayan frenando las situaciones violentas que generan en cualquier niño/a el establecimiento de normas.
- Poca capacidad de esfuerzo, ya que desde casa no está considerado el trabajo como un valor.
- Carácter individualista: Crear grupo cuesta trabajo, ya que tienden a reproducir y mantener rencillas de los mayores.
- Carencia de habilidades sociales: Ante los conflictos la solución más habitual es la violencia, llegar al diálogo como solución pasa por un proceso a largo plazo.
- Falta de autonomía personal: Necesitan un referente estable (tutor/a) que guíe su comportamiento. Al mismo tiempo, ese referente tiene que imponerse ante el alumnado, con grandes dosis de autoridad. En consecuencia, se desarrolla la labor educativa basada en el diálogo, en la motivación y en el equilibrio entre la gratificación y la frustración.

En el caso del CEIP. “El sueño” está situado en las afueras de un pueblo de la provincia de Córdoba. El colegio se caracteriza por atender al alumnado de un recinto concreto de este pueblo, al alumnado de los alrededores de este pueblo y a los niños y niñas de una residencia escolar que se encuentra al lado del centro escolar.

El alumnado que asiste al centro es principalmente autóctono. Hay una parte del alumnado que pertenece a la etnia gitana, pero no es en su mayoría. Actualmente, comienza a llegar alumnado inmigrante ya que el centro se encuentra en una zona agrícola. Las familias se dedican, en su mayoría, a labores agrícolas.

El CEIP. “La Rutina” está ubicado en la periferia de una localidad de la provincia de Córdoba. Está rodeado por una serie de barriadas suburbanas con un bajo nivel sociocultural, un amplio número de familias desestructuradas y lo que justifica la utilización de medidas correctoras y compensadoras de los déficit que sufren con respecto al alumnado de otros de otras zonas educativas.

En el contexto de las familias que viven en estas barriadas, cabe decir que poseen un nivel económico medio bajo pertenecientes a sectores muy diversos tales como: vendedores ambulantes, trabajadores temporeros (aceitunas, vendimia, algodón, fresas, etc.), trabajadores por cuenta ajena, parados (con subsidio la mayoría).

La mayoría de la población padece grandes desequilibrios sociales y hay gran cantidad de marginados. Esto provoca que la población escolar tenga bastantes probabilidades de padecer retraso escolar y fracaso educativo por pertenecer a clases sociales desfavorecidas. Su problema, es por tanto, de origen sociológico aunque con repercusiones en lo psicológico.

Todo ello configura un colectivo variable que dificulta las tareas de una escolarización regular del alumnado y que unido a familias poco interesadas en las necesidades de escolarización, por ser la mayoría analfabetos, drogadictos, delincuentes (algún cónyuge en la cárcel, malos tratos familiares, etc.), hacen más dificultoso un proceso educativo normal del alumnado.

Es alto el índice de fracaso escolar y pocas las expectativas de las familias. Existe poca confianza en el estudio que se traduce en un alto índice de absentismo escolar como en el abandono prematuro de los estudios renunciando a realizar estudios superiores

Persiguen educar en la convivencia y la paz para prevenir la violencia puesto que algunos alumnos/as por sus condiciones familiares o personales viven en situación de riesgo de ser víctimas o agresores.

A pesar de todo ello, consideran que el colegio está bastante bien conservado y dotado, pudiendo afirmar que el clima de convivencia es aceptable, si bien la problemática de nuestro alumnado necesita un esfuerzo muy grande para lograr los niveles curriculares mínimos, lo que nos ha llevado a la realización de un Plan de Compensatoria Educativa.

Un 70 % aproximadamente del alumnado del CEIP “La Rutina”, son de etnia gitana y más de un 10 % son hijos de refugiados procedentes de la antigua Unión soviética, distintas zonas de África, Sudamérica y Asia, procedentes del Centro de Refugiados de la Cruz Roja de la localidad y del que cada año llegan en distinto número alumnos y alumnas nuevos que no conocen nuestro idioma.

Se da la circunstancia de que no quieren venir a este centro, niños y niñas

pertenecientes a su zona de influencia pero que no pertenecen a las barriadas anteriormente mencionadas. Por supuesto, los niños y niñas de otras barriadas se niegan totalmente a venir, aunque no tengan plaza en otro centro de la localidad. Por tanto es un centro totalmente discriminado por el resto de población escolar.

En resumen, los problemas principales en este centro son:

- Notorio absentismo escolar del alumnado de etnia gitana sobre todo en la sesión matinal.
- Abandono prematuro de la escuela de estos alumnos/as
- Falta de higiene y aseo personal en algunos casos.
- Existencia en el barrio de familias desestructuradas con alumnos/a en edad escolar.
- Problemas laborales: índice muy elevado de paro.
- Analfabetismo.
- Alteración de la convivencia familiar y social.
- Inadaptación y conductas asociales.
- Alteración de la convivencia familiar y social.
- Ausencia de actividades formativas en el barrio.

La cultura de todos los centros visitados en centros es una cultura para la diversidad, en algunos casos forzada por la Administración y otros casos porque es el propio equipo directivo y el profesorado el que ha descubierto la necesidad de promover una cultura para la diversidad en estos centros donde la diversidad es una característica definitoria de los mismos. Así, hemos visto que alguno de los centros lleva a cabo una cultura para la diversidad de “cara a la galería” pero en ningún momento su principal objetivo es atender a esta diversidad. Y, en otros momentos, hemos visto centros que verdaderamente están luchando por llevar a cabo una cultura para la diversidad sin saber ellos mismos que lo están haciendo.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

El concepto de diversidad en cada uno de los centros puede ser diferente pero, en algunos casos, las personas que hemos entrevistados coinciden en una misma idea,

consideran que la diversidad en su centro no está patente ya que el alumnado entre sí tiene unas características muy similares que hacen que sean más homogéneos que heterogéneos.

Concretamente, el equipo directivo del CEIP. “Los Cambios” relaciona el concepto de diversidad con alumnado inmigrante lo que les lleva a pensar que la diversidad en su centro no existe puesto que no hay alumnado inmigrante. Además, piensan que su alumnado, como decíamos anteriormente, es más homogéneo que heterogéneo ya que éstos tienen características muy similares que vienen determinadas por el contexto en el que viven, su etnia, su cultura, etc. Sin embargo, el equipo directivo lucha porque no se haga distinción entre el alumnado payo y gitano y se le dé a todo el alumnado las mismas oportunidades con respuestas adecuadas a sus necesidades. Así, el equipo directivo considera que la diversidad se da cuando existen diferencias visibles entre el alumnado: diferencias de clase social, diferencias de capacidad, diferencias de culturas,... Sin embargo, ellos creen que su alumnado no es diverso, sino, por el contrario, creen que su centro se está convirtiendo en un gueto, como también hemos visto en el contexto del CEIP. “La Rutina” de esta misma provincia.

El concepto de diversidad del equipo directivo del CEIP. “El Sueño” es más amplio. Ellos consideran que la diversidad engloba todas las características del alumnado, es decir, creen que pueden existir diferencias por cultura, raza, etnia, capacidad a nivel académico, capacidad psicológica, etc. Ellos comentan que su centro tiene gran diversidad de alumnado porque tienen alumnado autóctono que proviene del mundo de la agricultura y alumnado inmigrante, además tienen diferentes niveles académicos, diferentes niveles sociales, etc. lo que supone el enriquecimiento constante para todos. No obstante, comentan que es significativo que, en cierto modo, el centro se está convirtiendo en un gueto porque cada vez más llega todo el alumnado inmigrante de la localidad y menos alumnado autóctono o de otras etnias y culturas.

El equipo directivo del CEIP. “La Rutina” tiene un concepto de diversidad del alumnado muy similar al equipo directivo del CEIP. “El sueño”. Este equipo directivo considera que el alumnado es diverso cuando existen distintos niveles, tienen distinta problemática, distinta procedencia, distinta cultura. Sin embargo, este equipo directivo piensa, al igual que el equipo del CEIP. “Los Cambios” que su alumnado es más homogéneo que heterogéneo porque tienen las mismas características sociales, pero apuntan, en diferencia con el otro centro, que lo que no existe es diversidad social pero sí hay diversidad de nivel, diversidad de cultura, diversidad religiosa, etc.

Todos los maestros y maestras entrevistados consideran que en los centros que hemos visitado hay diversidad de alumnado, ya que hay alumnado con diferentes niveles, culturas, religiones, etnias, etc. aunque algunos hablan también de la homogeneidad expresada por dos de los equipos directivos.

Además, añaden que los equipos directivos de los tres centros tienen en cuenta esta diversidad del alumnado para llevar a cabo un tipo de organización concreta que atienda a las características de todo el alumnado.

Analizando profundamente todas las entrevistas podemos observar que todos los equipos entrevistados en esta provincia tienen conciencia de que su alumnado es diverso, aunque muchos de ellos no saben cómo expresarlo con palabras y cómo atender a esta diversidad.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

En esta dimensión pretendemos exponer las opiniones de los equipos directivos y los maestros y maestras sobre cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro y además qué necesidades tienen los centros educativos diversos, es decir, todos los centros.

Los equipos directivos de los centros visitados en Córdoba y provincia coinciden en que una de las necesidades más importantes a la hora de atender al alumnado diverso de un centro de Educación Compensatoria es la continuidad de la plantilla, como dice el secretario del CEIP. “El Sueño”. *“Pues continuidad del profesorado [...] y eso si en colegios de compensatoria dijera “no, no, Fulanito de Tal para funcionario, lo dejas aquí” por encima de otros criterios profesionales, de que le correspondan, lo dejas aquí y lo dejas trabajando; creo que eso beneficiaría. Y al contrario, si Fulanito de Tal está muy interesado en estar aquí y tal, pero es una persona que no se adapta a este ritmo, pues ese señor o señora sin ninguna duda quizás debería con discreción ir a otro sitio donde te pises un poco menos.”* (Entrevista 19: Equipo Directivo, secretario. CEIP. “El Sueño”. Pp. 12). Y, por supuesto, la elección de la misma teniendo en cuenta que deben ser maestros y maestras que conozcan el contexto del centro y que sean empáticos ante las situaciones del alumnado que asiste al centro, que tenga una actitud de superación y de lucha para educar a todos con la mismas oportunidades. Como expresa el director del CEIP. “Los Cambios”: *“Es que es fundamental, se evitarían muchos problemas. Gente que sepa tratar a los padres, que sepa dónde está, que le guste esto, que quieran trabajar.”* (Entrevista 16: Equipo Directivo, director. CEIP. “La Rutina”. Pp. 14).

En cuanto a los maestros y maestras entrevistados en todos los centros, la mayoría piensa que es necesario mayor número de profesorado para atender a la diversidad del alumnado, es necesario porque con un mayor número de profesorado en el aula se puede dar una atención más individualizada al alumnado lo que conlleva una respuesta mejor a las necesidades de cada alumno/a.

Por otra parte, hay maestros y maestras que piensan, al igual que los equipos directivos, que es importante que la plantilla que haya en el centro sea continua porque con ello pueden establecer lazos con el alumnado y seguir una línea a lo largo de todos

los años de la escolarización de un alumno/a, cosa que le da estabilidad y seguridad en el centro.

Por último, otros maestros y maestras piensan que sería importante conseguir una serie de estrategias que llegaran a erradicar el absentismo para que el alumnado pueda aprender y desarrollarse globalmente.

En cuanto al factor clave para atender a la diversidad, todos los equipos directivos y los maestros y maestras entrevistados coinciden que lo importante para atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas es conocer las características del alumnado y, principalmente, tener una actitud de empatía y de lucha para dar una educación, igual y a su vez diferente, a todo el alumnado. *“La comprensión, el conocimiento de dónde estás. Eeeeh, ser comprensivo con el medio dónde estás y sobre todo creer en los niños que están aquí para enseñarles, para que aprendan. No para pasar el rato, no par... hay que exigirles, hay que exigirles, pero tú tienes que saber dónde estás.”* (Entrevista 16: Equipo Directivo, director. CEIP. “Los Cambios”. Pp. 19.)

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

Los directores del CEIP. “Los Cambios” y el CEIP “La Rutina” estaban acreditados con un curso de formación para directores antes de ser directores.

En el caso del director del CEIP “Los Cambios” el curso que recibió en su momento estaba centrado ante todo en la legislación educativa que estaba en vigor en esos momentos.

En el caso del CEIP. “La Rutina” el director no estuvo en la entrevista, por tanto, no nos pudieron explicar cuál fue su formación. Sin embargo, la jefa de estudios también ha recibido la formación para directores y comenta que el tema central de esta formación fue la negociación y el consenso. Además, nos explica que en ningún momento se habló de respuestas directivas para atender a la diversidad en los centros o para afrontar problemáticas concretas. Ella considera muy conveniente la introducción de un curso de formación dentro de la formación de directores en el cual se den una serie de nociones sobre respuestas inclusivas directivas ante centros con problemáticas concretas. Ella piensa que deberían de remarcar el aspecto de fomentar un clima de centro favorable.

Por otro lado, el secretario del CEIP. “El Sueño” nos explica que cuando ellos recibieron la formación para equipos directivos, había un bloque de cursos comunes para los tres miembros del equipo y después bloques específicos para cada puesto del equipo directivo. En estos cursos se hizo especial hincapié en temas relacionados con la legislación y la psicología de los grupos (le trabajo en grupo, la organización en grupos de trabajo, el liderazgo a la hora de motivar, etc.). En cuanto a respuestas ante la diversidad del alumnado desde la dirección, el secretario nos explica que no hizo ningún tipo de referencias en torno a temas específicos sino que todos los cursos estuvieron

relacionados a cuestiones generales en centros estandarizados. Para él, todas las cuestiones relacionadas con la función directiva se deberían tratar en los cursos de formación, porque todas ellas son importantes.

La formación de los claustros de estos centros visitados en Córdoba es continua, ya es promovida desde el equipo directivo a nivel de centro. Todos los maestros y maestras participan en algunos de cursos de formación que son propuestos para todo el claustro.

En el CEIP. “Los Cambios”, cabe resaltar, existen varios grupos de trabajo que intentan poner las prácticas educativas en común para mejorarlas. De estos grupos de trabajo, cabe destacar que el director se encuentra inserto en un grupo de trabajo formado por directores de centros de compensatoria donde intenta poner en común sus experiencias y tratar de solventar los problemas que a diario les surgen.

En general, podemos decir que la formación para directores está centrada en la legislación y sobre la formación del claustro, parece evidente en las entrevistas que muchos de los maestros y maestras participan porque el equipo directivo lo expone como algo “obligatorio”.

GRANADA

En la provincia de Granada hemos visitado tres centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la sierra de la provincia, otro en la capital, y otro en un pueblo de la costa. A los centros los hemos denominado CEIP. “La Calma”, CEIP. “El agobio” y CEIP. “La constancia”. En todos ellos, deberíamos haber realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), pero tanto en el CEIP. “La Calma” como en el CEIP. “La Constancia” no se ha podido realizar la entrevista a la maestra de Educación Especial; en el caso del CEIP. “La Calma” porque estaba de baja médica por enfermedad, sin embargo, en el CEIP. “La Constancia” porque ésta maestra forma para del equipo directivo por lo que ella pidió realizarla sólo como miembro del equipo directivo. Esto ha supuesto que tengamos un total de siete entrevistas.

Cabe destacar que la entrevista al equipo directivo no se ha realizado al equipo completo en ninguno de los centros. En el CEIP. “La Calma” fue entrevistada sólo la directora ya que el resto del equipo estaba de baja en esos momentos. En el CEIP. “El Agobio” nos atendió la jefe de estudios y el secretario porque la directora está de baja y no creen que se incorpore más; la jefe de estudios lleva un curso escolar ejerciendo de directora y jefe de estudios. En el último centro, el CEIP. “La Constancia”, estuvo en la entrevista la directora y la secretaria ya que la jefe de estudios estaba organizando otras tareas. A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección.

En esta dimensión vamos a intentar recoger todos aquellos acontecimientos y hechos que influyeron en estos dos equipos directivos para llegar a acceder a la dirección del centro escolar. Nos interesa conocer cuáles fueron los motivos e inquietudes, cómo se realizó su elección, con qué apoyos contaron, cómo formaron el equipo directivo, con qué actitud se enfrentaron, etc.

El acceso a la dirección de los equipos directivos de la provincia de Granada, en concreto, de las directoras es en dos casos por haber pertenecido anteriormente al equipo directivo ocupando otro cargo, bien sea de jefe de estudios o de secretaria. Sin embargo, el tercer caso llega a la dirección del centro por elección de la Administración.

Profundizando en cada uno de los casos, la directora del CEIP. “La Calma” comenzó a ser miembro del equipo directivo ocupando el cargo de jefe de estudios. A los seis años, el director se marchó del centro y la inspección le propuso que pasara a ser directora, pero ella asumió el cargo poniendo como condición que se llevara a cabo la elección a dirección en el centro, pudiéndose presentar cualquier compañero del mismo y siendo elegida por el Consejo Escolar, y así fue. La jefe de estudios y el secretario fueron elegidos por la directora; la jefe de estudios era la anterior secretaria y la secretaria fue una compañera que no había sido nunca miembro del equipo directivo. El equipo ha ido cambiando en 19 años que lleva la directora en el equipo directivo, ella nos comenta que la unión entre el equipo y el compartir la misma ideología es de gran importancia, ella ha experimentado todo tipo de situaciones.

En el caso del CEIP. “El agobio”, la directora no nos atendió ya que se encontraba en situación de baja por enfermedad. La jefe de estudios nos explica que la directora lleva todo el curso de baja y probablemente no volverá a incorporarse en el puesto de directora. Ésta fue impuesta por la Administración hace 10 años, y la jefe de estudios y el secretario entraron por traslado y jubilación de los anteriores miembros.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” llegó a ser el actual porque la directora anterior pidió traslado, le fue concedido. De esta forma, se remodeló el equipo directivo, la secretaria pasó a ser la que es ahora directora, la jefa de estudios se mantuvo y se propuso una nueva secretaria.

En cuanto a las inquietudes que tenían los equipos directivos ante la dirección del centro, hemos comprobado que eran muy diferentes, quizás, en algunos casos, por el momento en que cada equipo tomó posesión del cargo.

La directora del CEIP. “La Calma” comienza a ser miembro del equipo directivo en una época de tránsito en la cual la educación estaba cambiando. Este hecho hace que sus inquietudes vayan dirigidas a reconducir la línea pedagógica del centro hacia otro extremo menos “*conservador y arcaico*”, tanto es el compromiso que adquirió con el nuevo proyecto que se marcó en el centro, que renunció a un destino en la capital (lo cual es muy difícil en Granada) para seguir llevando a cabo su proyecto de dirección.

La maestra entrevistada en este centro piensa, por el contrario, que aunque las inquietudes del equipo directivo son muchas, el hecho de permanecer tantos años en la dirección ha hecho que los cambios hacia la mejora cada vez sean menos y además que los miembros cada vez sean menos críticos con su práctica.

En contraposición a esta postura ante la dirección, el equipo directivo del CEIP. “El Agobio” muestra una actitud ante la dirección de resignación, es decir, ellos mismos expresan que están sin ningún motivo ya que formar parte del equipo directivo “*no merece la pena, sólo trae problemas*” (Entrevista 27: Equipo Directivo, jefe de estudios. CEIP. “El Agobio”. Pp. 1.)

Las maestras de esta escuela piensan que las inquietudes del equipo directivo se focalizan ante todo en la atención a las familias y al alumnado, de tal forma que todas sus prácticas y funciones giran en torno a las necesidades de las familias y los alumnos y alumnas.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” muestra, a lo largo de la entrevista, una actitud ante la dirección de lucha por unos objetivos concretos que intentan mejorar, en todos los aspectos, el centro, de tal forma que siempre se consiga una mejora de la respuesta de las necesidades del alumnado. En principio, ellas comentan que no tenían intenciones de ser miembro del equipo directivo, sin embargo, en estos momentos están totalmente implicadas y dedicadas al centro, cabe destacar que clave de ello es la comunión de ideales entre el equipo directivo y la unión de los mismos en una misma línea. Todos navegan hacia un mismo rumbo.

La maestra que hemos entrevistado en este centro, resalta que la actitud ante la dirección de este centro por parte del equipo directivo, es una actitud de compromiso y colaboración en la labor de educar a todos los niños y niñas que recibe el centro.

De esta forma, todas las escuelas visitadas, de una forma u de otra, tienen equipos directivos que están comprometidos con la labor de la dirección aunque alguno de ellos debería ser más crítico con su trabajo y dejar que el claustro le ayude en esta función de la dirección escolar.

b) Sobre las actitudes

Como hemos visto en otras provincias, con esta dimensión queremos conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Entre los equipos directivos de las escuelas visitadas en la provincia de Granada hay diferentes posturas ante la diversidad del alumnado. Teniendo en cuenta todas las entrevistas realizadas y los documentos que nos han aportado, podemos decir que si

dibujáramos una línea creciente que representara las actitudes de los equipos directivos, tendríamos a un equipo en el extremo más cercano a las actitudes positivas, un colegio situado en el medio de la línea, es decir, que está entre las ventajas y los inconvenientes de la diversidad del alumnado, y por último, un colegio que estaría situado en el extremo de una actitud negativa ante la diversidad del alumnado.

Así, la directora del CEIP. “La Calma” no expresa su actitud ante la diversidad del alumnado y ante la dirección de un centro diverso no sólo en las preguntas que van dirigidas a esta categoría que estudiamos, sino a lo largo de toda la entrevista, a nuestro parecer inconscientemente, transmite una actitud de compromiso con el alumnado y las familias del centro, una actitud empática, una actitud de lucha... Así, si nos detenemos a analizar sus palabras vamos descubriendo que, en definitiva, esta maestra está dedicada en la mayoría de su tiempo al centro en el cual trabaja.

Ella piensa que todos los centros que lo necesitan deberían de ser de compensatoria, porque todos los niños y niñas tienen necesidades, y todos necesitan que esas necesidades sean respondidas. De esta forma, ella considera que el Plan de Educación Compensatoria no debe estar supeditado a la opinión de un maestro o maestra, el centro de Educación Compensatoria lo es o no lo es pero no debe ser debatido porque esto puede hacer que se caiga en la comodidad y fruto de ésta el alumnado no reciba una respuesta adecuada a sus características o necesidades.

Además, ha visitado a las familias y los lugares donde se trasladan parte del año a realizar la vendimia, de tal forma que ha comprendido por qué el absentismo y la ha llevado a buscar respuestas ante esta problemática del alumnado; lo que nos hace ver que estamos ante una directora que tiene una actitud empática ante la diversidad de su alumnado.

Asimismo, dice: *“yo siempre digo lo mismo el toro hay que cogerlo por los cuernos, cuanto más pronto metamos esta generación y la eduquemos más posibilidades tenemos después de cambiar el entorno, pero lo que no podemos es esconder la cabeza como los avestruces. Entonces, se llama a la puerta y que el niño viene, claro, y a lo mejor viene con unas ganas de dar por culo diciendo “con lo a gusto que estaba yo en la cama”, claro, pero viene un día, y a otro, y a otro, y además ellos acaban diciéndote “maestra yo no me quiero ir a las aceitunas, maestra yo estoy aquí mucho más a gusto, ahora me voy a las aceitunas y estoy todo el santo día metido en el cortijo, cuidando de mi hermano chico... yo no me quiero ir a las aceitunas”.*” (Entrevista 25: Equipo directivo, directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 7). Lo que muestra una actitud de lucha, de compromiso con el alumnado, una actitud de enfrentar la realidad y no tener miedo ante ella, una actitud de pelear porque todos los niños tengan la posibilidad de tener una educación que responda a sus necesidades, que tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos y deberes.

Su horario de trabajo muestra la total implicación en el mismo. Ella lo explica de esta forma: *“yo mi jornada de trabajo, ya te digo, empieza, aquí dentro del colegio a las 8 y media, me voy a las 2 al comedor, a las 3 me voy a mi casa para comer con mi madre para que no coma sola, a las 4 me vengo para acá, algunos días a las 3 y media para hacer clases de acompañamiento y de apoyo para los niños que van atrasados, salgo a las 6 y a las 6 pues hago una merienda de tres cuartos de hora, paseo a mi madre y me voy con mi Séneca, como yo digo o con el ordenador, a continuar con la tarea que no te ha dado tiempo, porque en el colegio a mí no me da tiempo hacer ninguna de las tareas que entiende la Administración que debo de hacer”* (Entrevista 25: Equipo Directivo, directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 7).

Es interesante resaltar una reflexión realizada por la directora sobre la dirección, ya que en ella se muestran sentimientos variopintos ante la dirección de un centro con alumnado diverso, un centro de Educación Compensatoria. Es un texto largo, pero que puede ayudar a entender claramente cómo entiende este equipo directivo la dirección y que actitudes tiene frente a ellas.

“...la dirección siempre se lleva un peso mucho más alto que el resto del equipo directivo, me refiero a arrastrar del carro; las jefaturas de estudios son fundamentales, en mediación en convivencia; la secretaría también en temas...; pero es como es como... la dirección es como el que tiene que estar pensando en todo aunque luego la jefatura se encargue... pero es un poco, eres como el soporte en el que todos se apoyan y a veces también es muy desagradecido porque bueno tienes que estar continuamente diciendo “que bien lo hacéis”, tienes que animar a la gente porque trabajar en un centro así es difícil y no puedes conseguir que una persona que acaba de llegar nueva un año tenga el mismo grado de compromiso, que tú que ya lo has vivido y que vas haciendo, no, es difícil; entonces pues tienes que estar continuamente pues animando al personal, dándole bastante protagonismo, delegando, delegando que es muy importante delegar aunque es verdad que el hilo conductor siempre al final acaba donde tiene que acabar y en los centros, yo creo que la tesis que tú has cogido de verdad, de verdad que has apuntado al centro. Los equipos directivos, es que muchas veces..., nosotros tenemos un grupo de trabajo de equipos directivos y una organización que hay de..., pues es que como no tengas vocación es que no podrías estar aquí, es que no podrías estar aquí porque tú no puedes decir “bueno yo ya he echado mis horas de trabajo y punto, y además yo tengo 7 horas a la semana para dedicarle a la dirección y si en esas 7 horas a mí no me ha dado tiempo a hacer lo que tenías que hacer pues te olvidas”, eso es imposible, eso es imposible, tú no puedes decir “bueno yo desconecto”, pero cómo vas a desconectar, vamos a ver, ¿cómo vas a desconectar? Si es que para mañana tienes que tener terminado esto, esto y esto o para pasado mañana tienes que tener hecho las transparencias o... es que no puedes desconectar, es que no puedes decir..., si te metes aquí ya sabes a lo que te metes...” (Entrevista 25: Equipo Directivo, directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 25.)

La maestra entrevistada en esta escuela confirma esta actitud positiva que hemos explicado de la directora. Ella nos comenta que este equipo directivo está muy concienciado con la atención a las necesidades del alumnado, lo que ha llevado a la directora a luchar por el Plan de Educación Compensatoria, a marcar diferentes proyectos para responder a estas necesidades de los niños y niñas, etc. Esta maestra considera que quizás esta actitud positiva debería de verse más aún en la organización.

Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. “El Agobio” tiene una actitud derrotista ante la diversidad del alumnado. Piensa que la diversidad sólo enriquece cuando hay diversidad de culturas. Así, nos explica que en su centro sólo hay una cultura que se lleva a cabo con diferentes costumbres, pero no son enriquecedoras, sería enriquecedor si en la escuela se mezclasen alumnado de diferentes culturas, diferentes capacidades, clases sociales, etc. pero no en la formación de guetos. Este equipo considera que en muchos momentos este tipo de alumnado que tienen en el centro (más tarde se describirá) conlleva el no verle resultados a las prácticas que desarrollas, aunque en algunos momentos, dicen, el alumnado responde positivamente a las actividades que se realizan en el centro.

De esta forma, creemos que este equipo muestra durante toda la entrevista una actitud de derrota y pesimismo ante la diversidad del alumnado. Conciben a su alumnado como más homogéneo que heterogéneo ya que este alumnado tiene características comunes. Entre estas características se encuentran las malas conductas y el absentismo, lo que supera al equipo directivo.

Las maestras entrevistadas en esta escuela piensan que este equipo directivo tiene una actitud positiva ante la diversidad del alumnado, aseguran que luchan por responder a las necesidades de todo los niños y niñas, tanto es así que han llegado a defender con “uñas y dientes” junto con las familias y los niños y niñas que el colegio no se cerrara. De esta forma, pensamos que existe un error conceptual de diversidad y que esto lleva a este equipo directivo a mostrar una actitud negativa ante la diversidad del alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” tiene una actitud crítica ante la diversidad del alumnado y ante la dirección de su centro diverso. Este equipo piensa que la diversidad del alumnado puede llegar a ser enriquecedora en muchos aspectos e imponer barreras en otros. Enriquecedora porque el alumnado aprende diferentes culturas, adquiere habilidades de ayuda al otro, se construye como persona, se enriquece de la capacidad de otro, etc. Y, por otra parte, tiene barreras como la comunicación con el alumnado inmigrante o sus familias, mayor trabajo para el profesorado, etc.

Este equipo directivo destaca que en su centro sí hay una diversidad de alumnado real ya que no existe, como en otros centros de Educación Compensatoria, un alumnado más homogéneo que heterogéneo, sino que hay un alumnado muy diferente entre sí: hay niños con diferentes capacidades, diferentes niveles, diferentes etnias, diferentes culturas,

diferentes religiones... y este equipo asegura que es muy gratificante ver la convivencia entre ellos.

En cuanto a este equipo directivo, la maestra que hemos entrevistado nos comenta que su actitud ante el alumnado es de lucha, ya que buscan constantemente estrategias para responder a las demandas que éstos le realizan.

La actitud del equipo directivo ante la maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria puede definir la actitud del mismo ante la diversidad del alumnado o al menos estar relacionada.

De esta forma, los tres equipos directivos muestran una actitud positiva ante estos maestros, ya que consideran que ambos son muy necesarios en los centros de Educación Compensatoria donde el alumnado presenta, en la mayoría de los casos, necesidades relacionadas con el apoyo.

Así, la directora del CEIP. “La Calma” hemos de decir que es la que más resalta el papel de estas profesionales y considera que éstas tienen dos funciones muy importantes: *“desarrollar su trabajo y transmitir es dentro de la diferencia, dentro de la diferencia que estos alumnos tienen es el estar continuamente participando con el centro para la integración de ese alumnado; de tal manera, cómo lo diría yo, como que no se note, es decir, se les atiende, se les refuerza pero que no se note, por decirlo de alguna forma”* (Entrevista 25: Equipo directivo, directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 28). Ésta última, se refiere a dar una atención al alumnado de forma inclusiva, donde el alumnado con algunas necesidades más pronunciadas sienta que es uno más dentro del centro.

No obstante, la maestra que hemos entrevistado siente que su papel en el centro no es importante para el equipo directivo, porque éste sólo se preocupa del desarrollo del aula cuando hay que presentarlo en algún informe, es decir, esta maestra considera que la maestra de Educación Especial y Educación Compensatoria del centro son importante para el equipo directivo “de cara a la galería”, para que todo el mundo crea que el centro da una buena respuesta a todo el alumnado. Esta respuesta nos desconcierta y nos hace pensar que la directora durante toda la entrevista ha sido políticamente correcta, o que por el contrario, la maestra tiene algún problema con la directora.

Los equipos directivos del CEIP. “El agobio” y el CEIP. “La Constancia” muestran una actitud positiva ante este profesorado, ya que consideran que son imprescindibles en centros donde las necesidades del alumnado son más pronunciadas que en otros.

Las maestras entrevistadas en estos dos centros se sienten muy valoradas por el equipo directivo, consideran que éstos intentan proporcionarles las mejores condiciones para que puedan desarrollar su trabajo. En algunos casos, piensan que les da el valor que tiene cada profesional en el centro, es decir, son consideradas una más. Concretamente, la maestra del CEIP. “La Constancia” remarca que sustituía en muchas situaciones y el equipo directivo lo veía como lo correcto, sin embargo, tras un tiempo el equipo directivo

se ha dado cuenta de la importancia del refuerzo de compensatoria y ha evitado las sustituciones por parte de la maestra de Educación Compensatoria.

La actitud que muestran los maestros y maestras que hemos entrevistado ante el alumnado de su centro, es una actitud que está a la deriva entre lo positivo y lo negativo. Es decir, estos maestros y maestras piensan que el hecho de que el alumnado tenga unas características tan similares entre ellos hace que se formen guetos, lo que supone el empobrecimiento personal del alumnado porque hay más homogeneidad que heterogeneidad, pero contribuye al enriquecimiento personal del profesorado de tal forma que éste está en continuo reciclaje e intentando buscar estrategias que den respuesta a las necesidades presentan los alumnos y alumnas. Entonces, consideran que la escasa diversidad que hay en estos centros es positiva porque conlleva para el alumnado conocer nuevas perspectivas y estilos de vida.

En muchos casos, expresan que en muchos momentos aparece la frustración ya que el alumnado no avanza o retrocede en lo que ya había aprendido, además de que no se sienten apoyados por las familias.

La mayoría de los entrevistados, tanto equipos directivo como maestros y maestras, consideran que la influencia del equipo directivo en el claustro es un hecho, es decir, las actitudes del equipo directivo ante la diversidad y las consecuencias que esto conlleva puede afectar directamente a las actitudes del claustro y como consecuencia llevar prácticas relacionadas con esta actitud. Lo que quiere decir, que si un equipo directivo tiene una actitud negativa ante la diversidad, va influir directamente en las prácticas del profesorado, haciendo que éstas no favorezcan una respuesta a todo el alumnado sino sólo aquel que esté en la “normalidad considerada por el maestro o maestra”.

Así, la maestra del CEIP. “La Calma” destaca una actitud autoritaria por parte del equipo directivo que lleva, según ésta, a que el profesorado no pueda desarrollar las prácticas que desea o que considera oportunas en su aula sino que están supeditadas por las decisiones que han sido tomadas por el equipo directivo.

En el CEIP. “El Agobio” piensan que para trabajar en centros de este carácter, centros de Educación Compensatoria, con un alumnado con características muy similares; el equipo directivo y el claustro tienen que ser uno y tomar las decisiones entre todos para conseguir dar una respuesta mínima a las necesidades de este alumnado y proporcionarles a éstos cierta estabilidad.

Por último, el CEIP. “La Constancia” piensa que debe luchar, al igual que el anterior, por un claustro unido y un equipo que vaya en sintonía con el claustro, para así poder buscar respuestas para las demandas del alumnado.

Finalmente, podemos decir que las actitudes de los tres equipos directivos ante la diversidad, entendida ésta como cualquier diferencia entre el alumnado, es positiva aunque en estos casos son más visibles las características comunes que las diferencias lo

que supone un empobrecimiento para el alumnado y una dificultad mayor en las prácticas del profesorado.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Esta categoría pretende aclarar el papel que ejerce un equipo directivo en un centro de Educación Infantil y Primaria con diversidad de alumnado muy visible y cómo llega a gestionar esta diversidad este equipo directivo, es quizás la categoría más importante en nuestro estudio de campo de la primera fase de la investigación. Para ello, queremos saber qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Los equipos directivos de los centros educativos de la provincia de Granada coinciden en qué su principal función para la dirección y la gestión de la diversidad en el centro es ser el motor o dinamizador del centro teniendo como objetivo la atención de todo el alumnado. De esta forma, toda la organización y funcionamiento del centro debe de girar en torno a las necesidades del alumnado. Así, el equipo directivo, comentan los entrevistados, tienen que estar detrás del esquema de los niveles curriculares, de los niveles organizativos, de las actuaciones que se llevan a cabo en los ciclos, de las actuaciones que se llevan a cabo para controlar el absentismo, actuaciones que se hagan para favorecer la convivencia, formación del profesorado a nivel externo, saber qué exigencias hay que hacer a la Administración, ver qué previsiones se plantean en el desarrollo de los planes del centro y luego hacer una evaluación y un seguimiento exhaustivo.

También todos ellos expresan su desacuerdo con el alto grado de burocracia que conlleva la función directiva, convirtiéndose ésta, en muchos casos, en una de las principales funciones del equipo directivo ante la dirección escolar de un centro. Esta idea es apoyada por los maestros y maestras que hemos entrevistado.

Cabe destacar que todas las maestras que hemos entrevistado, en los tres centros, remarcan como función principal del equipo directivo para gestionar la diversidad, el promover un espíritu de colaboración entre compañeros y, también, motivar a las familias y otros agentes implicados en la escuela a participar en la rutina diaria del centro.

Pasando a describir lo que consideran los equipos directivos como sus respuestas ante la diversidad del alumnado, hemos de comenzar por decir que todos difieren en la idea que tienen sobre lo que son respuestas ante la diversidad, aunque en un análisis profundo, pensamos que se asemejan en sus actitudes y, por tanto, en su forma de llevara a cabo diferentes actuaciones ante la diversidad.

Comenzando por el CEIP. “La Calma”, la directora comienza hablándonos de la importancia de la organización física y la infraestructura, aunque detrás de esta idea enmascara una labor o una actitud positiva ante la gestión de la diversidad, una actitud de iniciativa, de no rendirse ante retos difíciles, de apostar por la diversidad e intentar todo lo posible para responder a las necesidades del alumnado.

Por otro lado, la directora destaca la mediación como una respuesta no buena o positiva sino necesaria para atender a las características de todo el alumnado. Además, a su vez nos remarca que para ello, ella hace una reflexión de su práctica de cada día y lo refleja en su diario. *“Yo cuando llega el final del día, siempre hago mi resumen del día. Mi resumen de actuaciones, de intervenciones, de cosas que no me han gustado como se han resuelto o cosas de las que...”* (Entrevista 25: Equipo directivo, directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 7.)

Según esta directora, es importante para responder a las necesidades de dicho alumnado, saber qué papel deben ejercer los miembros del equipo directivo en cada situación, y en situaciones difíciles luchar por el cumplimiento de las normas y los derechos y deberes del niño o niña.

Otra de las bases, en este centro, que responden a las necesidades del alumnado son la intervenciones contra al absentismo, que es una problemática específica de la mayoría de los centros de compensatoria que hemos visitado en Andalucía. Saber atajar el absentismo, llevar un control exhaustivo de las faltas, visitar las casas, etc. son actividades que favorecen el cese de esta problemática, por tanto, son los equipos directivos los que, junto con toda la comunidad educativa, deben apostar por luchar por el alumnado de su centro educativo.

También es necesario para responder a las necesidades de este “tipo” de alumnado, que venimos encontrado en todos los centros que hemos visitado, que el equipo directivo, como dice la directora, promueva la formación del profesorado y el conocimiento de éste sobre el centro (ejemplo: elaboración de unas jornadas a principio de curso para conocer el contexto del centro). Para promover esta formación y conocimiento, este equipo directivo, por ejemplo, cada principio de curso elabora una serie de materiales que son facilitados a los maestros y maestras en una carpeta. Entre este material van documentos relacionados con el Plan de Convivencia, protocolos de absentismo, Plan de Mejora, Plan de Calidad, etc. De esta forma, pretenden conseguir responder a todas las demandas del alumnado mediante “mejorar el rendimiento, disminuir el absentismo, aumentar la implicación familiar... y ahí en ese barco tenemos que ir todos” (Entrevista 25: Equipo Directivo: directora. CEIP. “La Calma”. Pp. 13). Esto es lo más importante, conseguir la colaboración de todos y todas los implicados e implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para poder dar respuesta a todos los alumnos y alumnas del centro.

Asimismo, el equipo directivo, como decíamos anteriormente apoyándonos en las palabras de los entrevistados, tiene que velar por el esquema de los niveles curriculares y de los niveles organizativos, prestando atención al alumnado con desfases curriculares, reuniéndose con los ciclos, con el equipo técnico... elaborando materiales de análisis y seguimiento. A nivel organizativo, deben preocuparse de qué espacios y recursos tienen, personales y materiales, la disponibilidad que hay y los cuadrantes que hay que hacer, propuestas de agrupamientos para la atención a la diversidad.

En realidad, analizando esta entrevista, vemos que lo importante es que las funciones de los equipos directivos sean llevadas a cabo con sentido común, para así poder crear un centro junto con una comunidad educativa que responda a la diversidad.

Por tanto, podríamos decir también que es necesario que el equipo directivo se encargue de realizar un continuo análisis de las características del centro, de su realidad social, cultural y económica; ser promotor de la formalización de documentos; favorecer el clima del centro; ejercer la jefatura del personal; debe proponer y coordinar iniciativas para organizar los recursos personales, la previsión, la planificación, los recursos materiales, cómo incrementarlos, cómo gestionarlos, la disponibilidad de espacios...; tiene que permanecer la autonomía pedagógica del centro; debe promover estrategias para el desarrollo del plan de las actividades; planificación de horarios al principio de curso, realizar contratos con las empresas; mantener contacto con la comunidad educativa, potencia las actividades extraescolares; etc. Todas estas funciones son necesarias para poner en marcha respuestas educativas que atiendan a todos los alumnos y alumnas.

Es destacable el énfasis que hace esta directora en el seguimiento y evaluación de todas las actuaciones como algo prioritario para que se responda a la diversidad, ya que ella explica que para asegurar una respuesta a todo el alumnado hay que ir revisando las características de éstos y la eficacia de los métodos que se van poniendo en práctica para ir renovándolos y consiguiendo, cada día más, cumplir las expectativas no sólo del alumnado sino también, de las familias y el profesorado.

En cuanto a los equipos directivos del CEIP. “El Agobio” y el CEIP. “La Constancia”, podemos decir que ambos coinciden en considerar importante para responder a la diversidad el promover diferentes proyectos que puedan ayudar a suplir las carencias del alumnado, tales proyectos, consideran, deben ser llevados a la práctica de tal forma que estén adaptados al alumnado y que no se queden, simplemente, en un papel.

El equipo del CEIP. “El Agobio” pone especial énfasis en estrategias preventivas, es decir, considera que es mejor utilizar métodos que prevengan problemas de convivencia, académicos, o actitudinales que utilizar métodos para erradicarlos después de haber aparecidos.

En general, los tres equipos directivos sólo exponen como respuestas educativas ante la diversidad aquellas que están propuestas por los proyectos, y además explican actividades que se realizan en el centro de forma muy esporádica como: el desayuno

intercultural, los talleres culturales, etc. Métodos que, en nuestra opinión, no son efectivos ya que se delimitan a tratar la diferencia como algo que se da en un día concreto y no como características que son propias del alumnado.

Algunas maestras hacen una relación directa del concepto de la diversidad con el alumnado con necesidades educativas especiales o diagnosticado, lo que supone que nos exponen como respuestas ante la diversidad el proceso que se lleva a cabo con el EOE y las prácticas que lleva a cabo la maestra de Educación Especial.

Por otro lado, otras piensan que el equipo directivo debe responder a la diversidad de los centros siendo éste el promotor de distintos programas y proyectos que respondan las características de todo el alumnado y consigan solventar aquellas carencias y hacer despuntar las virtudes de los alumnos y alumnas del centro.

Todas las entrevistadas en esta provincia nos hablan de la importancia del equipo directivo en un centro, ya que éstos, piensan, deben ser los precursores de las nuevas iniciativas y los promotores que consigan embaucar a toda la comunidad educativa en esta difícil tarea de educar en centros donde el alumnado está marcado por un contexto muy determinado.

Asimismo, todas las maestras entrevistadas piensan que el equipo directivo debe tener identidad como equipo, lo que significa tener un mismo ideal de educación o una misma línea de trabajo dirigida a un mismo estilo de enseñanza. Este hecho lo exponen como fundamental para poder compartir un mismo proyecto de dirección, persiguiendo todos unos mismos objetivos. La directora del CEIP. “La Calma” nos explica un caso en el cual uno de los miembros del equipo directivo no tenía los mismos pensamientos que el resto y esto supuso una barrera para la gestión del centro.

Por tanto, el papel del equipo directivo en estos centros es un papel como agente dinamizador y promotor de las iniciativas que se llevan a cabo en el centro, buscando la participación de toda la comunidad educativa y teniendo como fin último la atención de todo el alumnado, mediante una adecuada gestión de la diversidad.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

Como venimos viendo en las anteriores provincias, con esta dimensión se trata describir si existe una cultura impulsada por el equipo directivo, y si es así, explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es una cultura por y para la diversidad. De esta forma, vamos a analizar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Comenzando por el estudio de la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de los mismos en el centro, las entrevistas de los equipos directivos de los tres centros visitados en la provincia de Granada revelan que la participación del claustro en el centro es un hecho real en la mayoría de los casos.

La directora del CEIP. “La Calma” es la más reticente ante la idea de la colaboración en el claustro, es decir, ella no percibe que ésta sea una realidad en su centro, ya que considera que es imposible que se dé en centros donde la plantilla es inestable en un cincuenta por ciento; por otro lado, piensa que el profesorado que perdura en el centro unos años, sí comienza a ser miembro partícipe del mismo.

La maestra entrevistada en este mismo centro da una perspectiva contraria a la aportada por la directora. Ella piensa que el equipo directivo es muy autoritario, lo que lleva al profesorado a no encontrarse cómodo en el centro. Además, a lo largo de toda la entrevista transmite que la directora no invita a la participación del profesorado en todos los procesos de centro, sino que sólo lo expone a nivel de documentos para dar una imagen innovadora “de cara a la galería”. Sin embargo, el profesorado está dispuesto a involucrarse en el centro, pero la directora no lo permite porque quiere “llevar las riendas” del mismo.

En contraposición a la postura de la anterior, aparece la opinión del equipo directivo del CEIP. “El Agobio”, éstos piensan que el equipo directivo y el claustro forman un grupo de trabajo unido que lleva a cabo en todo momento una misma línea pedagógica, teniendo como fin último responder a las necesidades de todo el alumnado. Así, dice la jefa de estudios: *“El claustro muy bien, [...] cada uno dice libremente lo que opina y vamos todos a una, formamos un grupo de trabajo para la convivencia [...] En cuanto es a la línea pedagógica vamos todos a uno. Ahí podemos estar satisfechos porque trabajamos siempre pensando en el bien de los niños y nuestros derechos los dejamos muchas veces a un lado pensando en los de los niños”* (Entrevista 27: Equipo directivo, jefa de estudios. CEIP. “El Agobio”. Pp. 2). Esta cita no sólo corrobora lo explicado anteriormente, sino que nos muestra el gran compromiso del profesorado y el equipo directivo ante las necesidades del alumnado, ya que, en muchos casos, explican, los intereses del alumnado se ponen por delante de los intereses del propio profesorado.

Las maestras entrevistadas en el CEIP. “El Agobio” certifican que el profesorado del centro forma un grupo de trabajo unido al equipo directivo, de tal forma que se reúnen periódicamente no sólo para la toma de decisiones sino para programar, colaborar unos con otros en las actividades del aula, ayudarse mutuamente, etc. Estas maestras, además, piensan que en este “tipo” de centros es necesario que la dirección escolar sea llevada a cabo por el equipo directivo (como líder) junto con todo el profesorado y demás miembros que participan en la comunidad educativa.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” nos explica que la participación del profesorado de su centro en las decisiones del mismo es un hecho. Se llevan las

decisiones que hay que tomar a claustro para que opinen y modifiquen, se las llevan a ciclo y la devuelven con sus opiniones. Sin embargo, la participación en las actividades y proyectos del centro está supeditada a la labor del equipo directivo de motivar al profesorado para que participe, porque el profesorado se excusa en que existen demasiados proyectos y ninguno responde a las necesidades de todo el alumnado.

La maestra entrevistada en este centro nos explica que el hecho de tener un equipo directivo flexible y abierto a toda la comunidad educativa facilita la participación del profesorado en la toma de decisiones y también propicia la colaboración entre compañeros y con el propio equipo directivo.

En cuanto a la colaboración de las familias en el centro, ninguno de los entrevistados en los tres centros ha nombrado explícitamente la necesidad de la colaboración de ésta en el centro.

Pasando a estudiar la metodología, materiales y la distribución del aula en cada uno de los centros que hemos visitado, podemos decir que cada uno de los equipos directivos nos explica cómo se trabaja en su centro, y aunque cuando alzamos una primera mirada a las entrevistas parece que cada centro es muy dispar del resto, todos ellos coinciden en destacar la importancia de la lectura en el desarrollo del alumnado y, por tanto, el hecho de que se busquen diferentes metodologías para que ésta sea adecuada. Aún así, es conveniente detenernos en cada uno de los centros para explicar la idiosincrasia de cada uno de ellos en cuanto al cómo se enseña, con qué y cómo se organiza el aula.

En el primer caso, el CEIP. “La Calma”, la línea pedagógica que caracteriza al centro arranca sobre todo en el Plan de Compensación Educativa y asociado a este el Plan de Mejora. Estos planes llevan consigo la puesta en práctica de una serie de actividades que son comunes para todo el centro. Así, la lectura comprensiva se lleva a cabo en todos los cursos (a más o menor nivel) todos los días de la semana, de tal forma que se intenta estimular la expresión oral ya que hay mucha pobreza de vocabulario. Por otro lado, se dedica una hora de la semana a la solución de problemas reales que se han dado en la clase. La base de todas las prácticas comunes que se llevan a cabo en el centro, comenta la directora, es la flexibilidad ya que si no existiera ésta no podría darse una respuesta a la heterogeneidad del alumnado que existe en cada aula.

La maestra que hemos entrevistado en este centro es la de Educación Compensatoria. Ésta nos explica que tanto la atención al alumnado con necesidades educativas especiales como la atención al alumnado con necesidades derivadas por factores sociales o culturales son atendidas fuera del aula. Centrándose en la Educación Compensatoria, nos expone, que al aula de Educación Compensatoria asiste alumnado de 1º a 4º de Educación Primaria.

Ella coincide con la directora en que se busca llevar a cabo una misma línea pedagógica en el centro, pero añade que no se tiene en cuenta al alumnado de Educación

Compensatoria y al alumnado de Educación Especial, es más nos comenta que la directora nunca se ha preocupado por el trabajo que desarrolla ella en el aula.

Esta maestra además considera que la base de la metodología con el alumnado de este centro está en que los maestros y maestras sepan escuchar para poder responder a las necesidades del alumnado que ellos por sí solos no saben explicar. Asimismo, considera que es importante hacer que sientan la necesidad de saber leer y escribir.

En cuanto a los materiales, ella nos comenta en un primer momento, en su caso concreto, comenzó utilizando unos libros que se habían pedido y más tarde decidió elaborar su propio material que fuera adaptado a las necesidades que, en cada momento, demandaran el alumnado. Normalmente, nos explica, en el centro no se utilizan libros de texto como recurso principal, más bien se utilizan cuadernillos.

La distribución del aula, comentan ambas entrevistadas, está sujeta a cada maestro o maestra, cada uno de éstos decide cuál es la distribución de aula más apropiada para las características de su alumnado.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “El Agobio” considera importante el marcar una misma línea pedagógica para todo el centro. Sin embargo, nos explica que esta línea puede estar abierta a cambios en el transcurso del año. Entre las actuaciones que conlleva esta línea pedagógica está la formación de un curso (5º) con alumnado con características especiales, con adaptaciones curriculares, que se han incorporado tardíamente, que tienen problemas conductuales, etc. En nuestra opinión, se ha creado una clase con todo el alumnado que “suponía un problema en el aula”. Otra de las actuaciones, es introducir al maestro de compensatoria dentro del aula que corresponda, es decir, que en todo momento se intenta tener dos maestros/as en el aula tanto contando con la ayuda del maestro/a de compensatoria como con la ayuda de aquellos maestros y maestras especialistas o tutores que en esos momentos quedan libres bien porque no tienen tutoría o bien porque no tienen especialidad.

Los materiales que son utilizados como principal recurso en el centro son los libros de texto, aunque la jefa de estudios nos comenta que en muchos casos no pueden ser utilizados porque los niveles de los libros no se adecuan a las necesidades del alumnado.

Las maestras entrevistadas comentan que las metodologías, los materiales y la distribución del aula son muy diferentes en cada una de las clases; en unas el trabajo cooperativo es la base del aprendizaje y en otras se lleva a cabo un proceso de enseñanza individual donde no se establecen relaciones entre el alumnado. Las maestras dicen que se elige cada opción según las demandas que realiza el alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” nos explica que las metodologías, los materiales y la distribución de aula en el centro son muy diferentes entre sí. Desde el equipo directivo se pretende que cada ciclo decida una metodología, materiales y distribución de aula común a todo el ciclo. Por otra parte, el equipo directivo promueve la

formación en centro de todo el profesorado en algunos temas que creen necesarios para introducir nuevas estrategias en la metodología. Así, en estos momentos se están formando en competencias y en nuevas estrategias en el aula para atender al alumnado.

La maestra entrevistada añade que se centran en el libro de trabajo, lo que nos lleva a pensar que el libro de texto es el material principal para todo el centro; y, además, ponen en marcha muchos proyectos que intentan responder a las carencias que el alumnado presenta.

Hablando del objetivo o finalidad principal de los equipos directivos que hemos entrevistado, podemos decir que todos ellos junto con los maestros y maestras argumentan que lo principal en un centro es atender a las necesidades del alumnado, lo más importante es que los niños y niñas que van a los centros puedan encontrar las respuestas adecuadas para conseguir su desarrollo pleno y global. De esta forma, estos equipos directivos remarcan como objetivos el compensar el desfase curricular, promover la adquisición de hábitos de trabajo, asentar los conocimientos y destrezas, mejorar su integración social y también definir y controlar la continuación en el sistema escolar, ya que la mayoría no continúan sus estudios más allá de la Educación Primaria.

Un aspecto el cual nos parece necesario de estudiar y que nos puede dar grandes pistas para entender la cultura llevada a cabo por los centros, es el papel que se le da al maestro o maestra de Educación Especial.

El papel de la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria en el CEIP. “La Calma” se trata de atender al alumnado diagnosticado en el primer caso y al alumnado con algún tipo de dificultad de aprendizaje derivada por una cuestión social, en el segundo lugar. Estas maestras realizan un trabajo muy paralelo al de la clase ordinaria, ya que aunque realizan actividades puntuales con todo el alumnado, la mayoría del trabajo que se realiza con este alumnado es fuera del aula y no está coordinado con el tutor o tutora de los alumnos. En las entrevistas se deja entrever que esta forma de trabajar es promovida por el equipo directivo y las maestras no se encuentran muy a gusto con esta dinámica. Además, estas maestras forman un ciclo de Educación Especial y no están insertas en ningún ciclo académico.

La maestra entrevistada en este centro, a lo largo de toda la entrevista, nos expresa su inconformidad con el trabajo llevado a cabo por la dirección ante la diversidad del alumnado. Esta maestra considera que el equipo directivo actual no promueve el desarrollo global del alumnado ya que le impide un factor de gran importancia la inclusión social con todos los niños y niñas.

Esta maestra considera que el papel del maestro/a de Educación compensatoria es de gran importancia, ya que está dirigida a apoyar y atender las características del alumnado, de tal forma que responda a las necesidades de esto.

Ella, nos comenta fuera de la grabación, que no quiere estar en este centro durante mucho tiempo más y además ejerciendo la figura de Educación Compensatoria,

porque piensa que no se le da la importancia que tiene y, por tanto, esta figura no llega a abarcar todas las demandas del alumnado. Comenta que es difícil trabajar sin tener el apoyo del equipo directivo.

Tanto el equipo del CEIP. “El Agobio” como el CEIP. “La Constancia” coinciden con el centro anterior en considerar que el maestro de Educación Especial es el que atiende al alumnado con un diagnóstico realizado y la maestra/o de compensatoria se dedica a aquel alumnado que tiene algún tipo de dificultad que proviene de algún problema social o cultural. Partiendo de esto, ambos equipos directivos apuestan porque la maestra de Educación Especial ejerza su trabajo en el aula de integración realizando un trabajo coordinado con la tutora, pero nunca llevado a cabo en el aula ordinaria. Y, sin embargo, la maestra de Educación Compensatoria, en el primer caso, desarrolla su trabajo dentro del aula ordinaria y, en el segundo caso, lo desarrolla en pequeños grupos fuera del aula ordinaria. Ambos equipos, consideran que el trabajo de ambas profesionales es fundamental en cualquier centro, pero en este “tipo” de centros se hace fundamental a la hora de responder a todo el alumnado.

Las maestras entrevistadas en ambos centros consideran que están muy valoradas por el equipo directivo, tanto es así que en el caso de las maestras de Educación Especial su trabajo es respetado en todo momento y no llegan a sustituir a otros compañeros, y en el caso de las maestras de Educación Compensatoria, en muy pocos casos, sólo en los necesarios. Además, destacan que en estos centros es importante que en el aula ordinaria siempre haya dos maestros o maestras ya que esto permite un mejor desarrollo de los conocimientos del alumnado y facilita una mejora del clima del aula.

El concepto del centro de cada uno de los equipos directivos de la provincia de Granada es diferente principalmente, porque el contexto es una característica fundamental a tener en cuenta a la hora de hablar y decidir cómo se va a trabajar en el centro y cuáles son los aspectos que caracterizan al mismo.

De esta forma, el equipo directivo del CEIP. “La Calma” percibe a su centro como un reto pedagógico, un centro complejo. Un reto que consiste en buscar cada día nuevas estrategias para cubrir las necesidades que demandan las familias y el alumnado. De esta forma, a lo largo de toda la entrevista, vemos como la directora concibe su centro desde una postura optimista, considerando ésta que la definición más propia del mismo se percibe en todos los proyectos que están insertos.

El CEIP. “El Agobio” concibe su centro con pocas expectativas en su alumnado, ya que han comprobado que el trabajo que se lleva a cabo en la escuela da frutos muy lentamente, lo que les ha llevado a tener un concepto y unas expectativas muy bajas del mismo.

Similar al anterior, el CEIP. “La Constancia” considera que su centro puede ser definido por la continua adaptación que hay que realizar en todos los sentidos. La secretaria, nos comenta, que el centro trabaja en torno a las necesidades que se han

detectado en el alumnado, por tanto, realiza adaptaciones a nivel curricular, por la situación sociocultural, por la capacidad, etc.

Las maestras de todos los centros conciben el centro como un lugar en el cual hay que luchar por dar respuesta a las características que presenta el alumnado, teniendo en cuenta no sólo la diversidad de éste sino el contexto del centro. Todas ellas nos explican que se intentan buscar nuevas estrategias y respuestas ante la diversidad del alumnado pero siempre tienen en cuenta que todo lo que se lleva a cabo es mejorable.

En cuanto el clima de centro, hemos detectado en varios puntos de las entrevistas que cada uno de los centros que hemos visitado en Granada tiene unas características propias en cuanto al clima de centro. En general, podemos decir que todos los centros que hemos citado se decantan por una postura que defiende que el claustro no puede estar unido en su totalidad ya que cada cual tiene una postura ante la educación. Sin embargo, gran parte puede luchar por conseguir unos mismos objetivos con una línea pedagógica común.

De esta forma, destacamos el trabajo realizado por el CEIP. “El Agobio” el cual remarca la participación de toda la comunidad educativa en el centro y la implicación de la misma en las decisiones de la escuela, creando un organigrama tanto vertical como horizontal donde el equipo directivo ejerce en algunos casos como dirección y en otros como compañeros/as. Destacan, que la autoridad del equipo directivo, en algunos casos, es necesaria para el buen funcionamiento y desarrollo de la escuela.

Las maestras de todos los centros consideran que el clima de centro es bueno en estos momentos, aunque ha habido momentos en el claustro que ha existido la confrontación, como se ha dado en el CEIP. “La Calma”

La organización de los apoyos es un aspecto muy importante a considerar en un centro educativo, ya que éstos van a intentar compensar las carencias de los alumnos y alumnas permitiendo que éste pueda disfrutar de más recursos tanto humanos como materiales para intentar afrontar los contenidos tanto académicos como de otra índole. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como venimos viendo a lo largo del informe, son aquellos alumnos/as diagnosticados y normalmente reciben el refuerzo fuera del aula ordinaria. Sin embargo, es en la figura del maestro de Educación Compensatoria y en el desarrollo del trabajo de compensatoria donde existen más variaciones, además de en la organización propiamente dicha de los apoyos no específicos.

En el caso del CEIP. “La Calma” los niños y niñas con necesidades educativas especiales asisten al aula de Educación Especial y prioritariamente los alumnos y alumnas de cursos inferiores a 3º de Educación Primaria que tengan algún tipo de problema de aprendizaje derivado por su contexto o situación familia o etnia, etc. asiste al aula de educación compensatoria. Los apoyos se realizan dentro del aula y son llevados a cabo por dos personas que están dedicadas exclusivamente al apoyo.

El CEIP. “El Agobio” atiende, igualmente, al alumnado con necesidades educativas especiales en el aula de Educación Especial. La maestra de Educación Compensatoria, es este centro, está inserta en una clase que está formada por alumnado con adaptaciones curriculares, problemas en casas, problemas de conducta, etc. Los apoyos, en esta escuela, son llevados a cabo por dos personas que están completamente liberadas para realizarlos.

Por último, en el CEIP. “La Constancia” vemos como la maestra de educación especial también atiende al alumnado fuera del aula y, la maestra de Educación Compensatoria se dedica al alumnado con problemas sociales apoyándolos en asignaturas instrumentales, realizando el apoyo en pequeños grupos fuera del aula. Los apoyos son realizados por los propios tutores o especialistas cuando no están en ningún aula.

Todos los centros nos comentan con respecto a esta subcategoría que los apoyos no son reales en muchos casos ya que hay que realizar sustituciones y éstas no permiten el adecuado desarrollo de los apoyos, en la mayoría de los casos se pierden.

El contexto de los centros en clave para entender la cultura que tiene el centro. Para ellos vamos a describir los contextos de estos tres centros apoyándonos en las entrevistas y en los documentos facilitados por la dirección del centro.

Comenzando por el CEIP. “La Calma”, podemos decir que se encuentra situado en una zona rural a una altitud de 1120 sobre el nivel del mar. El municipio donde se encuentra el centro educativo está en una zona de secano pobre, aunque con una pequeña capa fértil en la que se asientan los cultivos de esta zona.

El centro está ubicado en una zona fuertemente deprimida cuyas principales fuentes de ingresos son: la agricultura y ganadería, la emigración temporera, varias empresas de revestimiento de fachadas, la hostelería de la comarca, y el paro /Subsidio por desempleo.

La ganadería se realiza en plan familiar por lo que los ingresos que origina sólo permiten a las familias una economía de subsistencia que les obliga tanto en el sector agrícola como en el ganadero a tener que recurrir a la emigración temporera durante las campañas de la aceituna ,pimiento ,espárrago, uva ...:los lugares más frecuentes de emigración son las provincias de Jaén , Murcia ,Baleares y Francia .

En estos últimos años, hay algunas empresas de construcción y revestimiento de fachadas que han creado puestos de trabajo. El desarrollo de la hostelería ha creado también algunos puestos de trabajo. El subsidio del paro agrícola y la emigración temporera en las distintas campañas de recolección agrícola constituye uno de los recursos económicos más importantes en los ingresos familiares, fundamentalmente en las familias de etnia gitana que componen el 47% de la comunidad Educativa.

El resultado es un nivel sociocultural con graves deficiencias en un tanto por ciento significativo de las familias del alumnado que reúne todas las características de una zona

socialmente desfavorecida y que lógicamente repercute de forma directa en el entorno escolar.

El alumnado escolarizado en el Colegio presenta una gran diversidad, un 52% del alumnado podríamos considerarlo como el propio de una zona rural y enmarcado en una zona que está catalogada como de actuación preferente, el otro 48% presenta una serie de necesidades educativas específicas que por las características del contexto y las situaciones socio-familiares se convierten en el centro en la situación ordinaria en la que tienen que intervenir y que exige de principio unas actuaciones que compensen de forma significativa.

En el documento facilitado por la directora encontramos Algunos rasgos que caracterizan a este alumnado con desventaja y los factores de riesgo que presentan los niños en el ámbito escolar. A continuación los exponemos ya que nos parece de gran interés para nuestro estudio.

Rasgos que caracterizan a este alumnado con desventaja son:

- Alumnos con distintos niveles de competencia curricular: desde los pocos que superan los objetivos mínimos hasta otros con NEE que presentan un desfase, de al menos dos años y que necesitan un ACI.
- Alumnos que viven distintas situaciones personales y sociales, en contextos con carencia de estímulos y con un lenguaje bastante desestructurado y distorsionado.
- Alumnos con problemas emocionales desarrollando relaciones conflictivas con sus iguales y con los adultos.
- Alumnos con motivaciones e intereses muy distantes de lo que ofrece el marco escolar.
- Alumnos con una gran falta de autonomía, de hábitos de trabajo e higiene y con mucha dificultad para concentrarse en tareas de atención.
- Alumnos pertenecientes a minorías étnicas (etnia gitana) el 48 % con necesidades de apoyo derivadas de una escolarización tardía o irregular y de absentismo escolar.

Factores de riesgo que presentan los niños en el ámbito escolar:

- Elevado índice de problemática conductual en el aula.
- Retraso generalizado en la adquisición de conductas prerrequisitas para el aprendizaje.
- Elevada diversidad en los momentos educativos del alumnado.

- Alumnos sin escolarizar en Infantil ó de forma irregular.
- Alto índice de absentismo escolar.
- Alta frecuencia de dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar
- Inadaptación escolar.
- Desfase edad cronológica /nivel académico.

Cabe destacar la aparición de la diversidad como un factor de riesgo en el ámbito escolar. Esto nos lleva a pensar que la diversidad en el centro no es considerada como un factor positivo que favorezca el aprendizaje sino que, por el contrario, se le atribuye una carga negativa. Aún así, debemos de analizar el concepto de diversidad previamente antes de sacar conclusiones, aunque ya podemos adelantar que parece un poco incongruente la información aportada por la entrevista y los documentos, ya que en estos últimos existen algunos datos que nos dan pistas para llegar a pensar que la entrevista y la mayoría de la información aportada por los documentos es una información afectada por todo aquello que es políticamente correcto.

El CEIP. “La constancia” está situado en una zona de expansión urbanística con una población de nivel socioeconómico y cultural de clase media- baja. Existe un sector en la zona más desfavorecido social, económica y culturalmente con grandes índices de paro, situaciones familiares precarias, familias desestructuradas, trabajos eventuales, economía sumergida, alcoholismo, drogodependencias, situaciones de maltrato, poca valoración de los aprendizajes escolares... Esta expansión urbanística ha producido un aumento de población joven de diversa procedencia (nacional e internacional) en el barrio, suponiendo esto un aumento en el número de matrículas en el centro. Gran parte de esta población tiene trabajos eventuales que le obliga a cambiar continuamente de domicilio ocasionando altas y bajas continuas, obligando al centro a desarrollar habilidades sociales y tareas de integración, adaptación de estos alumnos/as y de sus familias a la Comunidad Educativa.

El centro cuenta con 7 grupos de Educación Infantil y 11 de Primaria. El profesorado está formado por 4 maestros y 20 maestras, de los cuales 18 son definitivos en el centro, 4 son provisionales y 2 funcionarios en prácticas. Del total del profesorado 6 son especialistas.

Durante tres cursos la plantilla ha sido bastante estable pero esto ha variado en los tres últimos años. En los primeros días se puso en conocimiento del profesorado el funcionamiento, normas, características del alumnado y los programas que se trabajan tanto en reuniones como en claustro. Aún así, han visto necesario para el curso que viene realizar un documento explicativo del funcionamiento del centro y como se trabaja en los

primeros días en cada ciclo para facilitar de esta manera la incorporación del nuevo profesorado.

En este centro se considera que no se ha cumplido la normativa que regula los centros de compensatoria: reducción de ratio, ampliación de la plantilla para desarrollar las medidas que consideramos adecuadas (refuerzo educativo, grupos flexibles, proyectos) para atender a las necesidades que plantean los alumnos/as.

Es importante destacar que gran parte de los alumnos/as de este centro abandona el sistema educativo antes de acabar la educación Secundaria.

El absentismo es uno de los puntos de mejora de estos últimos cuatro años reduciéndose en un 60%. Aun así el CEIP. “La Constancia” sigue siendo uno de los centros de la localidad con mayor número de alumnos/as absentistas.

Podemos decir, que este es el centro que tiene más diversidad de alumnos y alumnas de los 22 centros que hemos visitado para realizar nuestra primera fase de esta investigación ya que presenta alumnado de diferentes clases sociales, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de distintas culturas, razas, etnias y religiones, etc. Es decir, el contexto del centro no ha determinado que exista un alumnado más homogéneo que heterogéneo sino que, por el contrario, ha dado lugar a que exista una diversidad real del alumnado.

El CEIP. “La Constancia” se encuentra ubicado en un barrio cuya población se caracteriza por la escasa formación, hay un elevado índice de analfabetismo, la mayoría apenas leen y escriben lo que da como resultado un nivel cultural muy bajo; dificultad para encontrar empleo, facilidad para la aparición de riesgo social y por consiguiente, todas aquellas problemáticas inherentes a éste: deterioro de la vivienda, inseguridad ciudadana derivada del mundo de la droga, desestructuración familiar, violencia doméstica, desatención de menores y ancianos, problemas de alcoholismo y otras drogas.

Por lo general se observa una gran despreocupación por la educación de los hijos. Los niños/as están bastante tiempo en la calle sin el control de sus familias. Un porcentaje alto de madres solo acuden al colegio para faltar el respeto a las maestras cuando creen que han sido injustas con sus hijos/as. Los alumnos/as presentan un comportamiento no regido por normas socializadas, sino por relaciones de fuerza. Los hábitos básicos de respeto, orden, disciplina, etc.... no han sido adquiridos en el seno de la familia.

Los maestros/as se han visto en la necesidad urgente de cultivar los valores y actitudes de aprecio a sí mismo y de los otros como base de la convivencia en paz y de mitigar la violencia que la mayoría de nuestro alumnado vive diariamente en su entorno (Pleguezuelos y Muñoz, 2006).

Una vez analizadas las subcategorías de dicha categoría, podemos decir que ninguno de los equipos directivos visitados en la provincia de Granada promueven una cultura por y para la diversidad ya que no establecen respuesta ante las problemáticas que presenta el alumnado y además presentan un concepto de diversidad que, como ahora veremos, lleva una alta carga de sentido negativo.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Los equipos directivos de los centros visitados en Granada nos han aportado una definición de diversidad poniendo un foco de luz cada cual en su centro.

De esta forma, la directora del CEIP. “La Calma” nos explica la diversidad del alumnado como aquello que refiere a la heterogeneidad de los alumnos y alumnas que asisten al centro, heterogeneidad que está marcada, en este caso, por el ambiente rural. Así, la diversidad del alumnado en este centro es vista como un factor de riesgo para el alumnado ya que esta supone el responder a las características de todos ellos tanto de payos como de gitanos, tanto de aquellos que tienen una clase social media como los que tienen una clase social baja, etc.

La maestra que hemos entrevistado en este centro considera que la diversidad en este centro no es real, es decir, ella piensa que las características del alumnado son más comunes que diferentes lo que da lugar a una falta de enriquecimiento para el alumnado, además estas características comunes son características derivadas de un contexto social desfavorecido lo que conlleva la falta de enriquecimiento para el alumnado pero sí, el enriquecimiento para el profesorado.

La jefa de estudios del CEIP. “El Agobio” considera que la diversidad del alumnado engloba todas aquellas características que hacen que cada alumno sea único y diferente, pero también nos explica que en el centro a pesar de que todo el alumnado presenta características distintas entre sí, también existen muchos aspectos comunes que, usualmente, derivan del contexto. La diversidad del alumnado de este centro está presente en cuanto a las estructuras familiares, la cultura, la etnia, la religión, etc. pero, sin embargo, son similares en cuanto a la clase social, la situación laboral, la formación, etc.

Las maestras entrevistadas en este centro a lo largo de su entrevista nos explican que la diversidad en este centro es una realidad como en todos los centros porque no hay dos niños/as iguales, sin embargo, el factor social afecta y condiciona al alumnado y los lleva a potenciar características muy similares entre sí.

El CEIP. “La Constancia”, como hemos dicho anteriormente, es el centro que presenta más diversidad de alumnado de los centros que hemos visitado en esta primera fase del estudio. El equipo directivo del mismo describe la diversidad del alumnado haciendo referencia a todas las características que contribuyen a que cada alumno y alumna se diferencia del otro. Así, en este centro, existe diversidad cultural, religiosa, étnica, de raza, por capacidad, por clase social, por género...

La maestra entrevistada en el mismo considera que la diversidad en este centro es una realidad emergente que no se puede esconder y es fruto de la diversidad que se presenta en el barrio. Esta maestra dice haber estudiado en el centro y nos comenta que antes era un centro más homogéneo ya que no existía tanta diversidad cultural y étnica sino que se había formado un gueto, donde sólo asistía alumnado con problemas sociales.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

En esta dimensión se exponen los factores considerados como claves para atender a la diversidad de un centro, propuestos por los equipos directivos de los centros que hemos visitado en esta provincia y los maestros y maestras que hemos entrevistado; y aquellos aspectos que perciban como necesarios para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Los tres equipos directivo coinciden en que es necesario que exista una plantilla estable en los centros de Educación Compensatoria, porque para llevar a cabo prácticas educativas efectivas en este “tipo” de centros es necesario que se den en un periodo de tiempo largo y para ello, es imprescindible que el personal conozca todo el contexto y el trabajo que se lleva en el centro y no se cambie cada año.

La directora del CEIP. “La Calma” nos explica que es indispensable que se busque un perfil de profesorado determinado para trabajar en los centros de Educación Compensatoria *“porque hay que trabajar a nivel curricular de otra manera, a nivel organizativo y administrativo cambian los papeles, a nivel, por ejemplo, de control de absentismo, por supuesto que todos los maestros pasan lista en sus clases...”* (Entrevista 25: Equipo directivo, director. CEIP. “La Calma”. Pp. 6). Además, esta considera que un centro de Educación Compensatoria debe ser de Compensatoria porque la Administración considere que es de Educación Compensatoria y no quedé delegado a la voluntad del equipo directivo y el claustro del centro.

Por otra parte, esta directora cree necesario la creación de referentes para el alumnado, es decir, que existan alumnos y alumnas del centro que hayan vivido en el mismo contexto, que hayan llegado a la universidad o a un ciclo formativo, que sirvan como referente para el alumnado que está en estos momentos en la escuela.

El factor clave para atender a la diversidad del alumnado según esta directora es tener unos pilares básicos sobre los que sustentar las prácticas educativas pero, a su vez,

estar abierto y ser flexibles para cambiar según las demandas que vaya teniendo el alumnado. Por otro lado, también es imprescindible la participación de las familias en la vida del centro, la implicación de éstas en las aulas y en la educación de sus hijos. Todo esto sólo se puede conseguir, nos explica, con una actitud positiva hacia la diversidad.

Unido a esta última idea, la jefa de estudios del CEIP. “El Agobio” considera que el factor clave y fundamental para el funcionamiento del centro y la obtención de un clima que propicie el trabajo viene dado por la participación de las familias en las rutinas que se llevan a cabo en el centro.

Por otro lado, considera que son necesarios más recursos económicos para ofertar actividades extraescolares gratuitas para el alumnado, de tal forma que estén el menos tiempo posible en la calle. Además, cree necesario que exista una misma línea pedagógica que sea llevada a cabo por todos los maestros y maestras que trabajen en el centro y todos los agentes que intervengan en él.

El equipo directivo del CEIP. “La Constancia” centra las necesidades para atender a la diversidad en la consecución de más recursos humanos. Éste considera imprescindible que el claustro sea mayor para poder responder mejor a las necesidades de todo el alumnado. Sin embargo, como factor clave para responder a la diversidad piensan que la organización del centro es un aspecto de gran importancia que afecta directamente a la eficacia de las respuestas educativas que se den al alumnado.

Las maestras de los tres centros que hemos visitado consideran que es necesario que se existan más recursos humanos y materiales para atender al alumnado, pero ante todo que haya lazos de colaboración con las familias. Frente a todo esto, comentan que lo más importante es concebir la diversidad como un valor y no como algo que actúa como barrera en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que una de las maestras entrevistadas considera necesario el cambio de equipo directivo ya que este lleva mucho tiempo en el centro y ella considera importante que se dé un cambio de dirección en las prácticas directivas.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

Esta categoría sobre la formación del equipo directivo en diversidad en esta provincia no puede ser analizada profundamente, ya que la mayoría de los equipos directivos no nos dan una información completa de cómo, cuándo y qué formación han recibido para ser miembros del equipo directivo.

La formación ha sido recibida por las directoras de los centros que hemos visitado. En los dos primeros casos, las directoras no recibieron una formación obligada para la dirección sino que han tenido inquietudes y han buscado formación referente a dirección. En esta formación, se han interesado por la cuestión de la diversidad pero no como algo

dentro de la dirección sino como un aspecto a parte de la misma. En el tercer caso, la directora ha pasado por el proceso de directora en prácticas y ha recibido la formación correspondiente, en ella se han dado una serie de orientaciones en temas generales que conciernen a la dirección como, por ejemplo, la legislación. La secretaria destaca que ella considera que es importante que los directores/as estén formados y reciban formación sobre estrategias de asesoramiento a la comunidad educativa.

En cuanto a la formación del claustro, podemos comentar que en todos los centros visitados hay grupos de trabajo en torno a diversos temas como la convivencia o las competencias que le sirven de ayuda y formación al profesorado.

HUELVA

En Huelva hemos visitado dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la capital y otro en un pueblo de la costa de la provincia. A los centros los hemos denominado CEIP. “La Lucha”. y CEIP. “La Ilusión”. En ambos, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de seis entrevistas. La entrevista del equipo directivo ha sido realizada en el CEIP. “La Lucha” por la directora y en el CEIP. “La Ilusión” por el director y el jefe de estudios. A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

Esta dimensión, como venimos viendo en las anteriores provincias, pretende recoger todas circunstancias, situaciones, acontecimientos y hechos que influyeron en estos equipos directivos para llegar a acceder a la dirección del centro escolar. De esta forma, es importante conocer cómo llegaron a la dirección, cuáles fueron los motivos e inquietudes, cómo se realizó su elección, con qué apoyos contaron, cómo formaron el equipo directivo, con qué actitud se enfrentaron, etc.

La mayoría de los equipos directivos acceden a la dirección porque anteriormente han formado parte de otros equipos directivos y tienen inquietudes por seguir en él, en algunos casos en el mismo cargo y en otros cambiando de cargo (por ejemplo, se ha sido jefe de estudios y se pasa a ser director). Sin embargo, el acceso a la dirección de los dos equipos directivos de la provincia onubense no fue por un proceso normalizado de acceso a la dirección sino que ambos tuvieron una serie de circunstancias especiales que llevaron a cada uno de los miembros a formar parte de uno de los equipos.

El equipo directivo del CEIP. “La Lucha” llegó a la dirección nombrado directamente por la Administración, es decir, en momento determinado el centro se quedó sin equipo directivo y la Administración nombró a la directora que nos atiende. Esta directora no presentó proyecto sino que fue impuesta al centro como directora, es importante decir que ella era maestra del propio centro, y ella misma nombró a dos

compañeros como jefe de estudios y como secretario. El equipo no ha tenido muchos cambios desde hace 15 años, el secretario se ha mantenido y el jefe de estudios se cambió hace dos años porque el anterior se jubiló.

En el caso del CEIP. “La Ilusión”, el acceso a la dirección del centro fue, también, de forma peculiar. El centro al cual accedían a la dirección se encontraba en una zona desfavorecida y el equipo directivo que estaba no quería seguir en el centro y con él se iba la mayoría de la plantilla, sólo se quedaban dos maestras. De esta forma, el inspector de la Administración propuso en un claustro de otro centro de la misma zona la idea de que alguien pudiera asumir la dirección del centro del cual estamos hablando. Así, el director actual se ofreció con la condición de poder elegir a una serie de maestros y maestras que estaban en otros centros para formar un grupo de trabajo en una misma línea y reconducir el centro. La Administración lo permitió y el director y el jefe de estudios elaboraron un Proyecto de Educación Compensatoria que fue aprobado en el claustro antiguo del centro para así poderlo llevar a la práctica en el curso siguiente. El equipo directivo ha sido estable en los cinco años que llevan en la dirección del centro, sólo se ha cambiado una vez la secretaría por cuestiones que no han sido especificadas en la entrevista.

Como podemos ver, los motivos por los cuales accedieron los dos equipos directivos de los centros onubenses no son usuales, ambos coinciden en llegar a la dirección de una forma sugerida por la Administración aunque se distinguen en la actitud de cada uno de ellos ya que en el primer caso podemos ver que ha sido asumida la decisión como algo impuesto y en el segundo caso se ha interiorizado como una opción propuesta por la Administración pero elegida por el propio equipo directivo.

Ambos equipos directivos sugieren que no tenían inquietudes en principio por acceder a la dirección de un centro, pero comentan que la introducción en la dirección del centro les ha llevado a un proceso en el cual han aumentado las expectativas y los objetivos y metas a conseguir dentro del mismo lo que les lleva a la prolongación del tiempo establecido en la dirección. La directora del CEIP. “La Lucha” considera que su trabajo en la dirección escolar ya ha llegado a los frutos que quería obtener, sin embargo el equipo del CEIP. “La Ilusión” comenta que en estos momentos no se plantean abandonar la dirección y tampoco saben cuándo y cómo sucederá de momento quieren conseguir algunos objetivos que se plantearon en principio y algunos que han ido surgiendo a lo largo de los años.

Ambos equipos directivos sintieron el apoyo de sus compañeros (pero no de todos) y de la Administración en el acceso al cargo. En cuanto a su actitud ante la dirección, la directora del CEIP. “La Lucha” explica que no se enfrentó a la dirección con una actitud positiva hacia al cargo porque quería ejercer el papel de directora, sin embargo, con el tiempo marcó una línea concreta que iba hacia un objetivo principal que era la mejora de la situación de los alumnos/as. En el caso del equipo directivo del CEIP.

“La Ilusión” la actitud que presentaban en los primeros momentos, según ellos mismos, era llevar a cabo un proyecto concreto basado en un ideal específico de educación con la meta fundamental de atender a las necesidades que estaba demandando el alumnado que en un primer momento fue el absentismo y cubrir las necesidades básicas (alimentación, aspectos emocionales, etc.) y en estos momentos es el rendimiento académico fundamentalmente.

Las entrevistas de los maestros/as de Educación Especial y Educación Compensatoria nos han servido para contrastar la información dada por los dos equipos directivos.

En el caso del CEIP. “La Lucha”, una de las maestras no tiene muy claro el acceso a la dirección del equipo directivo ya que se encuentra en situación de interinidad y la otra comenta que el equipo directivo llegó con una sola candidatura y ha permanecido en la dirección porque ningún otro compañero ha tenido intención de formar un nuevo equipo directivo. Ambas nos dan una serie de información sobre la actitud y las inquietudes del equipo directivo ante el acceso a esta dirección. Así, las opiniones de ambos no coinciden en cuanto a la actitud, uno la describe como una actitud positiva guiada por sus ansias por mejorar el centro y por su preocupación por el alumnado con necesidades educativas especiales y la integración del mismo, y la otra, expresa que, en su opinión, existe una actitud negativa ya que se intentan establecer ciertos aspectos de forma autoritaria y además se promueven desde la dirección prácticas segregadoras en un centro donde la mayoría del alumnado tiene necesidades educativas especiales.

Centrándonos en el CEIP. “La Ilusión”, ambos docentes no muestran gran interés por explicarnos el acceso a la dirección de dicho equipo directivo, por el contrario, se muestran reticentes a hablar sobre ellos. Aún así nos explican que el acceso del equipo fue por una sola candidatura la última vez que se eligió y anteriormente fue ofrecido por la Administración. En cuanto a la actitud, se describe una actitud ante el acceso a la dirección positiva en cuanto a las ganas de cambiar la línea pedagógica por una que sea más apropiada al centro, pero la maestra de Educación Especial expresa su inconformidad con dicha línea pedagógica que promueve el equipo y de hecho considera que ejercen su autoridad para imponerla a todos aquellos que no coinciden con ellos en la postura ante la educación.

En definitiva, ambos equipos no tenían intenciones de acceder a la dirección de un centro, pero también ambos han aprovechado la oportunidad para promover una línea pedagógica que responda a las necesidades de todo el alumnado.

b) Sobre las actitudes

Las actitudes influyen en todos los ámbitos de nuestra vida. Desde nuestra perspectiva, es difícil separar las actitudes personales de los actos o prácticas que llevamos a cabo en nuestro trabajo. De esta forma, consideramos importante, como

vemos en otras provincias, estudiar las actitudes como una dimensión que pretende conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los dos equipos directivos de la provincia de Huelva que hemos entrevistado coinciden en que la diversidad es un agente enriquecedor aunque ambos equipos hacen matizaciones sobre esta afirmación. Específicamente, la directora del CEIP. “La Lucha” considera que la diversidad es enriquecedora, pero a nivel pedagógico comenta que cualquier tipo de diversidad va en deterioro del propio alumnado.

“Lo que estábamos hablando que la diversidad es la líder y en la diversidad se aprenden muchas cosas. Inconvenientes pues muchos, también porque toda la diversidad, son grupos en... a ver cómo te lo definiría, que tienen unas limitaciones a la hora de todo ¿Eh? Si tú tienes aquí un tanto por ciento elevado de alumnado inmigrante, en principio no tiene que..., pero en principio ya vas a andar con problemas de diferencias, de diferentes, de diferencias en el currículum y en las clases. Y si tienes un montante grande de alumnado con necesidades educativas especiales pues estamos en las mismas. Cuando están integrados... pues entonces pues eso es un problema si se enfoca así.” (Entrevista 32: Equipo Directivo, directora. CEIP. “La Lucha”. Pp. 5)

Como vemos en el párrafo anterior, se hace especial hincapié en una concepción de la diversidad como agente perturbador para los niveles académicos del alumnado, ya que esta directora considera que en el momento que existen grandes diferencias entre el alumnado la atención no puede ser buena y el alumnado no puede llegar a aprender lo mismo.

En el caso del equipo directivo del CEIP. “La Ilusión”, apuestan por una actitud positiva ante cualquier tipo de diversidad ya sea de género, cultural, de niveles curriculares, etc. Este equipo piensa que existen, también, diversas metodologías y formas de trabajo para atender a todas las necesidades del alumnado y se encuentran en un momento de búsqueda de las metodologías más apropiadas para subir los rendimientos escolares. De hecho, este equipo directivo realza una ventaja como principal de la diversidad, la construcción como persona de todos los que participan en el centro, pero consideran que la diversidad pura no existe en todos los centros, es más consideran que la diversidad en su centro no es totalmente una realidad porque el alumnado ya viene marcado en muchos aspectos por un contexto específico que influye en sus características como persona. Así, habría diversidad, según este equipo, si existieran diferentes clases sociales, diferentes etnias, culturas, etc. aunque ellos reconocen que hay diversidad de niveles, de clases sociales, de culturas... pero en muy pocos casos. Así, es interesante resaltar la siguiente frase enunciada por el director, ya que clarifica la idea aportada

anteriormente: “*la diversidad no debe ser esposada, sino debe ser natural y confluir en el espacio*” (Entrevista 35: Equipo directivo, director. CEIP. “La Ilusión”. Pp. 6).

Contrastando la información aportada por lo equipos directivos con los datos ofrecidos por los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, observamos que existen diferencias entre las actitudes de un equipo directivo y otro pero también confluyen en algunos aspectos.

Ambos equipos directivos, según las maestras entrevistadas tienen una actitud positiva ante las diferencias entre el alumnado, es más todas las maestras coinciden en que lo más importante para los miembros de los equipos directivos es cubrir las necesidades del alumnado y darles una atención individualizada y cercana.

En el caso del CEIP. “La Lucha”, la maestra de Educación Especial y la maestra de Educación Compensatoria coinciden que la actitud del equipo directivo ante la dirección de un centro diverso es positiva aunque, según la maestra de Educación Compensatoria, también es cierto que en muchos casos es forzada por el contexto y por las políticas educativas, es decir, se intenta expresar una actitud de acuerdo ante la diversidad porque en estos momentos de la educación es lo políticamente correcto, no sólo el equipo directivo sino algunos otros compañeros. Así dice esta maestra: “*Vamos yo considero que aunque intenta dar la imagen de que están totalmente a favor de la diversidad, sus actuaciones se contradicen ya que apuestan por la homogenización y no por la heterogeneidad*” (Entrevista 34: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “La Lucha”. Pp. 3). En cuanto a la actitud del equipo directivo ante el papel de la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria en el centro, podemos decir que tanto la maestra de Pedagogía Terapéutica como la maestra de Educación Compensatoria se sienten valoradas y apoyadas por el equipo directivo aunque la maestra de Educación Compensatoria expone su inconformidad con el papel que le han dado desde el equipo directivo. Este centro se caracteriza, según la maestra de educación compensatoria, por una actitud segregadora ante la diversidad que es debida principalmente a la poca formación de profesorado y la no colaboración entre compañeros.

En cuanto al CEIP. “La Ilusión”, ambas maestras consideran que la actitud del equipo directivo ante la diversidad es una actitud de mejora constante, aunque ellos no son conscientes de que están atendiendo a la diversidad del alumnado, estas maestras observan que tienen muchas inquietudes hacia la respuesta a todas las necesidades del alumno/a y su trabajo se desarrolla alrededor de éstos, dejando otros aspectos de la dirección en un segundo plano e impulsando en todas las personas que trabajan en el centro una actitud de lucha y de trabajo por los niños y niñas. De esta forma, la maestra de Pedagogía Terapéutica y la maestra de Educación Compensatoria sienten que su trabajo está respaldado por el equipo directivo y expresan que ellos les dan un trato como a otro maestro/a de cualquier especialidad y además se preocupan porque las prácticas que desarrollen sean lo más inclusivas posible. No obstante, por otro lado, cree que la

unión entre compañeros es fuerte y esto hace que el trabajo tanto con la maestra de compensatoria como con la maestra de Pedagogía Terapéutica sea más efectivo para el alumnado. Las dos maestras remarcan que el equipo directivo tiene una actitud positiva ante la diversidad y que intentan promover formas metodológicas de atender a las necesidades del alumnado consensuadas con el claustro, siempre que éste no se dirija hacia prácticas exclusorias.

Estos dos centros onubenses que hemos visitado coinciden en la perspectiva del claustro ante la diversidad. Todas las maestras entrevistadas consideran que la diversidad es fuente de enriquecimiento y además está dentro de la normalidad actual, por lo tanto no debemos tratarlo como un agente extraordinario en los centros educativos sino como algo ordinario y común en todos los centros. Además, es importante saber qué es la diversidad del alumnado, aunque algunos maestros y maestras la atienden sin considerar que su alumnado es diverso. Estas maestras nos comentan que en los centros donde trabajan encuentran disparidad de opiniones sobre las formas de trabajar la diversidad y muchos maestros/as no creen la atención a la diversidad. De hecho, consideran que la forma de trabajar de cada uno de los maestros y maestras que hay en sus centros variaría si la actitud del equipo directivo ante la gestión de la diversidad fuera hacia corrientes más segregadoras o inclusivas, según el centro.

De esta forma, todos estos maestros y maestras entrevistados consideran que la perspectiva de los miembros del equipo directivo ante la diversidad puede influir en las prácticas del claustro, pero también apuntan, concretamente una maestra del CEIP. “La Lucha”, que si el claustro tiene una personalidad construida y difiere del equipo directivo luchará por sus formas de pensar y de hacer en las prácticas educativas, aunque en algunos casos, la autoridad es más fuerte que la fuerza derivada de la colaboración del claustro.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad.

Un elemento clave en el centro es el equipo directivo del mismo y es además nuestro objeto de estudio, por tanto, como hemos visto en el resto de las provincias, en este apartado estudiamos el papel del equipo directivo en los centros de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria donde, en principio, parece existir más diversidad y no sólo eso sino ser mejor atendida. Para ello, queremos saber qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Los equipos directivos onubenses presentan dos posturas muy alejadas del papel del equipo directivo ante la diversidad del alumnado, dos formas muy dispares de

entender la dirección escolar del centro y dos perspectivas diferentes ante la diversidad que se representa directamente en la gestión de la misma.

El equipo directivo del CEIP. “La Lucha”. Considera que su función principal en el centro es la gestión del mismo, la organización y la supervisión, aunque considera que el centro en sí no es construido por el equipo directivo sino que se alimenta de todas las personas que intervienen en el mismo, considerando que es el equipo directivo el que marca el camino que ha de seguir el centro. Dentro de esta gestión general del centro, no remarca ninguna función concreta ya que considera que cada momento del curso escolar conlleva una serie de funciones que en ese momento se hacen prioritarias. De esta forma, nombra como importante las funciones administrativas, la coordinación y supervisión de algunos proyectos, etc.

Este equipo directivo apuesta por un estilo de dirección autoritario, siendo el equipo directivo y algunos compañeros/as del claustro más afines con las percepciones de los miembros del equipo. Además conciben la función de la dirección escolar como una función exclusiva del equipo directivo, lo que conlleva, como comprobaremos en otra categoría, la escasa participación del claustro en las decisiones y organización del centro escolar. *“La función directiva es una función del equipo directivo, depende del equipo que sea, del director que sea y del resto del equipo, si son más participativos o menos participativos y consensuan más las cosas con el claustro, con el Consejo Escolar... pero realmente, la toma de decisiones y las funciones están muy claras y las tiene que realizar el equipo.”* (Entrevista 32: Equipo directivo, directora. CEIP. “La Lucha”. Pp. 2). Este estilo es corroborado a lo largo de la entrevista en la cual mediante la expresión no verbal y en algunas frases explícitas (*“pero realmente el que decide es el equipo directivo”*) Entrevista 32: Equipo directivo, directora. CEIP. “La Lucha”. Pp.3), como la anterior, la entrevistado deja claro su punto de vista ante la dirección y entiende la misma como una función claramente asignada sólo al equipo directivo.

Sin embargo, los maestros/as entrevistados tienen una perspectiva del equipo directivo encaminada a ejercer un papel más como guía ya que creen que la dirección del centro, la organización y la gestión del mismo debe ser llevada a cabo a través del consenso y la democracia de tal forma que todos los miembros de la comunidad educativa participen en las decisiones que se tomen en el centro. Una de ellas remarca la influencia del equipo directivo en la forma de llevar a cabo la atención a la diversidad del alumnado en el centro, de hecho afirma rotundamente que la existencia de un desglose por niveles en curso concreto es una medida segregadora propuesta por el equipo directivo que no se daría si este tuviera otra perspectiva más inclusiva ante la diversidad del alumnado. Sin embargo, la otra maestra entrevistada resalta la gran preocupación del equipo directivo por la gestión de la diversidad en el centro, viendo esta que es una de los objetivos principales del equipo directivo, siempre teniendo en cuenta que esta maestra también habla de diversidad haciendo referencia a la discapacidad exclusivamente en el alumnado.

A pesar de esto, ambos llegan a la conclusión de que el papel del equipo directivo ante la promoción de la atención a la diversidad del alumnado es fundamental ya que estos pueden servir de guía para el resto de la comunidad educativa y ser los precursores de nuevas líneas y de nuevos conocimientos de tal forma que puedan ser los dirigentes de un partido en el cual deben estar todos sus miembros unidos para llegar a una buena solución de la campaña.

Las respuestas educativas ante la diversidad que son promovidas desde el equipo directivo se centra en la puesta en práctica de diferentes planes y proyectos que intentan responder las necesidades de los alumnos/as con necesidades educativas especiales y el alumnado inmigrante. Para ello, se ha formado un equipo de maestros/as muy cohesionados a los que se les ha transmitido en todo momento una actitud positiva y de mejora ante este “tipo” de alumnado, pero en todo momento la directora nos habla de respuestas concretas hacia este alumnado con necesidades educativas especiales e inmigrantes entendiendo que la diversidad del alumnado hace referencia exclusivamente a estos alumnos/as. Por otro lado, se apuesta por los grupos flexibles, hace referencia a la elaboración de grupos de alumnos/as por niveles en un curso concreto durante todo el año, además estos grupos están en aulas diferentes y son atendidos uno por su tutor de aula y otro por la maestra de educación compensatoria. Esto nos lleva a pensar que la gestión a la diversidad que se lleva desde el equipo directivo se centra en cuestiones organizativas y de funcionamiento pero que sin ninguna duda influye en el desarrollo curricular y global de todo el alumnado, viendo que la clasificación del alumnado por niveles enriquece el aprendizaje del alumnado, apostando por la homogeneidad en lugar de la heterogeneidad y desarrollando una cultura segregadora en lugar de inclusiva.

Según una de las maestras entrevistadas, sólo tienen en cuenta los proyectos que son promovidos desde la Administración a nivel administrativo, pero en la práctica no apuestan por la diversidad ya que no promueven metodologías inclusivas sino segregadoras y que dificultan el desarrollo del alumnado. Para la maestra de Pedagogía Terapéutica, el equipo directivo sí toma medidas para atender a la diversidad organizando los grupos, los horarios y los espacios de tal forma que se pueda trabajar con el alumnado con menos nivel a través de los grupos flexibles, en cierta medida es porque esta maestra comparte las mismas concepciones que el equipo directivo..

Este equipo directivo tiene una clara identidad como equipo definida principalmente por su concepto de diversidad y su gran interés en el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales. Este equipo considera que es necesario para la dirección de un centro que exista cohesión dentro del equipo directivo y todos se decanten hacia una misma línea de trabajo.

Centrándonos ahora en el CEIP. “La Ilusión”, el equipo directivo de este centro considera como función principal promover una forma de educación, una forma de hacer escuela que en todo momento tenga como objetivo principal el desarrollo del niño/a y

cubrir las necesidades de los mismos. Así, el director de este centro define el papel del equipo directivo con estas palabras: *“Hombre sin entrar en la complacencia, creo que es fundamental en este centro y en cualquier otro centro. El equipo directivo es el que tiene que llevar un poco los proyectos, la gente, las ganas, las ilusiones, marca las directrices didácticas, profesionales y humanas... yo creo que lo tiene que marcar un poco todo a no ser que haya un claustro magnífico que rueda solo que no suele ser el caso. [...] el saber, bueno lo que te decía antes, llevar pues una línea el centro... llevar una forma de hacer educación, de hacer escuela”* (Entrevista 35: Equipo directivo: director. CEIP. “La Ilusión”. Pp. 2).

De esta misma forma, este equipo directivo siente que tiene una gran identidad de equipo, tanto es así que llegan en múltiples ocasiones a ejercer funciones unos de los otros y a decidir aspectos que deberían decidir otros, así cabe destacar que se definen como un equipo de trabajo donde todo se expone con argumentos y se llega a un acuerdo. Así, ante el claustro muestran siempre una postura consensuada y cohesionada, aunque en algunos casos no sea así.

Para este equipo de trabajo, es importante que el claustro asuma la línea de trabajo que se fomenta desde el equipo directivo, esta línea debe ser la base de todas las respuestas ante la diversidad del alumnado que se den en el centro, teniendo en cuenta éstas el profesorado puede tomar decisiones a partir de estos pilares, pero siempre teniendo en cuenta que estos pilares son inmovibles porque han sido argumentados por el equipo directivo como la base más apropiada para responder a las necesidades que ellos, tras un estudio, han detectado en el centro.

El equipo directivo de este centro gestiona todo el centro teniendo como eje principal la atención a la diversidad, teniendo en cuenta las palabras del propio equipo directivo y de los maestros/as, de tal forma que tratan que todo el profesorado pueda programar en función de las necesidades de todo el alumnado y el equipo directivo gestione para que se pueda dar esta atención adecuada a las necesidades del alumnado. Uno de los principales factores que varían según la diversidad del alumnado, comenta el director, es la organización del centro ya que los recursos tanto humanos como materiales, los horarios, los espacios, etc. todo se pone a disposición de intentar mejorar los rendimientos de todo el alumnado teniendo en cuenta las características de cada uno.

Además, este equipo directivo establece una serie de actividades o participación en proyectos para todo el centro, de tal forma que intenta promover una línea pedagógica común, al menos, en algunos aspectos como promoción del hábito de la lectura, la respuesta a las necesidades primarias como la alimentación mediante el desayuno escolar y el comedor, la subida

Sus respuestas ante la diversidad tienen como columna vertebral los aspectos que se concretan en su Plan de Educación Compensatoria que engloba tanto aspectos más de

nivel organizativo como aspectos que tienen que ver con la participación de las familias, los niveles curriculares, la convivencia, etc.

De esta forma, la organización del centro respondiendo a las necesidades del alumnado intenta que enmarque las materias instrumentales en la primera banda horaria teniendo en el mayor tiempo posible dos maestros/as en el aula (tutor y especialista), de tal forma que en la segunda banda horaria se impartan las asignaturas de los especialistas que serán apoyadas por los tutores.

En un primer momento, el absentismo fue una de las prioridades del centro de tal forma que se creó un plan de actuación para el seguimiento que parece haber causado efecto y bajar a grandes rasgos el nivel de absentismo. El jefe de estudios nos comenta que esto es fruto, también, por el buen clima que se ha llegado a conseguir en el centro.

Asimismo, a nivel de participación de familias están llevando a cabo grupos interactivos en los cuales las madres y padres entran en las aulas a ayudar a los tutores en las tareas del aula. Además, se invita a las familias a todas las actividades del centro como son tareas dentro de los proyectos a nivel de escuela, excursiones, convivencias, etc.

Por último, la convivencia es uno de los pilares básicos de las respuestas ante la diversidad de este colegio. Así, para promover la convivencia se llevan a cabo diferentes prácticas concretas que no han sido especificadas en la entrevista, pero sobre todo se intenta crear un clima agradable en el centro que no dé lugar a conflictos y problemas entre los diferentes miembros de la comunidad.

De esta forma, teniendo en cuenta las funciones prioritarias que tiene este equipo directivo, la identidad, y las respuestas que dan ante la diversidad del alumnado; consideramos que ejerce un liderazgo democrático con algunos aspectos del liderazgo autoritario sirviéndose de éstos para establecer una línea de trabajo que responda a la diversidad, llegando así en muchos casos al consenso en el claustro.

El papel de este equipo directivo en su centro es fundamental ya que es el motor y dinamizador de todas las prácticas que se llevan a cabo en el centro, en todos los niveles, de tal forma que consiguen crear un centro que responda a la diversidad del alumnado y en el que el profesorado y las diferentes entidades que intervienen van hacia el mismo rumbo.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

Este apartado describe si existe una cultura impulsada por el equipo directivo, y si es así, intenta explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es una cultura por y para la diversidad. Por tanto, necesitamos estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del

Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Comenzando por la participación de la comunidad educativa en el centro, hemos de decir que ambos equipos directivos consideran que es importante la participación del profesorado y de todo el personal que trabaja en el centro en las decisiones del centro, no obstante, existen diferencias significativas entre las concepciones de ambos, viéndose en que dicha participación en uno de los casos es real y en el otro es superficial.

De este modo, el equipo directivo del CEIP. “La Lucha” reconoce que la dirección escolar en su centro es llevada a cabo sólo por el equipo directivo y es en situaciones concretas y muy generales en las que se recurre a todo el equipo docente e incluso a padres y a madres. Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. “La Ilusión” apuesta por una dirección escolar llevada a cabo de forma colegiada, es decir, donde todos los maestros y maestras y otros miembros de la comunidad educativa formen parte del equipo de trabajo de dirección del centro, siempre sin cuestionar la espina dorsal de la dirección que ha sido propuesta por el equipo directivo, de tal forma que entre todos se lleguen a las decisiones que marquen una línea concreta para el centro.

Ambos equipos coinciden que la participación se hace patente en el centro educativo en la participación del claustro en los proyectos que existen en el centro y también en la llegada a consenso en las decisiones que se toman entre todo el claustro.

Todos los maestros y maestras entrevistados en los dos centros coinciden que la participación en las decisiones del centro es en la mayoría de los casos nula, es decir, ellos consideran que hay decisiones que vienen impuestas y no se da opción al cambio y otras, que son las que menos relevancia tienen, que son las que se discuten y pueden cambiar.

Sin embargo, también coinciden en que la participación en los proyectos por parte del profesorado es muy alta y su implicación es satisfactoria aunque en muchos casos dicen verse saturados por la gran cantidad de planes y proyectos y el poco tiempo que existe para la coordinación de los mismos y la puesta en práctica de ellos.

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, los equipos directivos difieren en quién toma la decisión de los mismos.

En el caso del CEIP. “La Lucha” la metodología es elegida por cada uno de los maestros y maestras, y la directora considera que es la forma más correcta de atender al alumnado, de tal manera que es la tutora la que decide qué, cómo y con qué da los contenidos.

Sin embargo, el CEIP. “La Ilusión” promueve desde el equipo directivo una metodología por proyectos en todas las aulas, donde el alumnado está sentado en grupos de trabajo y el libro de texto no aparece como material exclusivo sino como un recurso más del aula. De esta forma, el equipo directivo clarifica que siguiendo estas pautas

después cada maestro/a lleva a cabo las prácticas docentes de la forma que considera más eficaz o necesaria para el alumnado.

Así, en el CEIP. “La Lucha”, las maestras entrevistadas coinciden en describir las metodologías individualizadas, es decir, cada maestro/a decide qué metodología, distribución y materiales debe utilizar en su aula. No obstante, los materiales utilizados en todas las aulas giran en torno al libro de texto, las fichas y escaso material de elaboración propia. La distribución del aula en todos los casos es seleccionada por el tutor según las necesidades del alumnado.

En el CEIP. “La Ilusión”, las maestras entrevistadas piensan que existe una misma metodología en el centro que es llevada a cabo de distinta manera, de tal forma que algunos maestros/as dan prioridad al ámbito curricular y otros al ámbito social, pero finalmente destacan que la mayoría del claustro que forma parte del centro apuesta por una educación basada en el ámbito social a través de una metodología basada en el trabajo por proyectos y en el uso de todo tipo de materiales que puedan ser útiles para el desarrollo del alumnado.

En cuanto a los objetivos, los equipos directivos de los dos centros visitados coinciden en que el objetivo o finalidad fundamental del centro es la convivencia y a través de ella la erradicación del absentismo por parte de la población gitana en el caso del CEIP. “La Ilusión” y la mejora de las conductas del alumnado en ambos centros, además de la subida de los rendimientos escolares por parte del primer centro nombrado. Sin embargo, para el equipo directivo del CEIP. “La Ilusión” el objetivo principal es el alumnado del centro, no sólo conseguir el desarrollo de éste a nivel curricular sino construirlos como personal en el ámbito social y más psicológico de la persona.

Los maestros y maestras entrevistados en ambas escuelas consideran que un objetivo importante en las escuelas es conseguir un buen clima de trabajo. No obstante, observan que la prioridad de los equipos directivos está en la respuesta a las necesidades que presenta todo el alumnado ya sean por características contextuales, sociales, económicas, culturales, étnicas, por capacidad, etc. Así, dice la maestra de Educación Compensatoria del CEIP. “La Ilusión”: *“Hombre, lo más importante para ellos en el centro son los niños ¿no? Los alumnos, crearles un futuro, quitarlos de la calle, de buscarles que no tengan las mismas actitudes que sus papás ¿no? sino que tengan otra formación y buscarles un trabajo con formación para salir de esa vida ¿no? Aunque estén toda la vida en la calle y demás.”* (Entrevista 36: Maestra de Educación Compensatoria. CEIP. “La Ilusión”. Pp. 2).

El papel que ocupa el maestro/a de educación especial o de Educación Compensatoria en el centro para el equipo directivo es un factor clave a la hora de marcar la dirección de la cultura del centro, es decir, este factor puede determinar la si se da una cultura para la diversidad y por la diversidad o no se da.

Anteriormente ya hemos hablado del papel del maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria puesto que también es determinante para saber la actitud del equipo directivo ante la diversidad.

Asimismo, podemos decir que la maestra de Educación Especial en el CEIP. “La Lucha” según el equipo directivo tiene un papel fundamental en la atención al alumnado con un diagnóstico realizado que presenta necesidades educativas especiales y además cabe destacar que lleva a cabo su trabajo de forma muy coordinada con todo el equipo de Educación Especial. Sin embargo, la maestra de Educación Compensatoria ha tenido en los dos últimos años dos funciones diferentes. En este curso, esta maestra se dedica a atender un grupo que se ha elaborado con los niños que tienen en el nivel más bajo en el curso de 6º, llevando a cabo una práctica totalmente segregadora que clasifica al alumnado por su nivel de conocimientos curriculares.

El equipo directivo del CEIP. La “La Ilusión” considera que el papel de la maestra de Educación Especial está vinculado a la atención del alumnado con algunas características especiales y que necesita una atención individualizada, teniendo éste un papel de gran importancia en el desarrollo las prácticas inclusivas en el aula aunque también sea necesaria una atención más individualizada fuera del aula ordinaria. Por otro lado, se encuentra la maestra de Educación Compensatoria la cual desarrolla un papel exclusivamente dentro del aula ya que piensan que es una figura dirigida al apoyo del alumnado dentro del aula mediante la formación de grupos heterogéneos que propicien la tutoría entre iguales, el trabajo cooperativo, etc. siempre dentro del aula. Así, ambas maestras piensan que el papel desarrollado en el centro es fundamental para la atención de las necesidades de todo el alumnado, pero en algunos casos la de maestra de educación especial considera que no tiene total libertad para trabajar según sus planteamientos y eso le lleva multitud de conflictos con los tutores y el equipo directivo.

Hay que resaltar que ambas maestras se sienten muy valoradas por el equipo directivo y ensalzan la capacidad de escuchar y apoyar del equipo directivo hacia su trabajo, aunque en algunos casos la maestra de Educación Especial destaca sentirse incomprendida por el mismo pero a su vez respaldada por ellos.

El concepto del trabajo que se realiza en el centro ante la atención a la diversidad puede variar según cada persona de las que hemos entrevistado.

Ambos equipos directivos creen que todo el trabajo que se realiza en el centro se desarrolla en torno a la diversidad del alumnado y siempre intenta responder al máximo a las necesidades que estos alumnos y alumnas presentan. Por tanto, los dos equipos directivos consideran que están planteando un proyecto de trabajo en el centro que promueve en todo momento la valorización de las diferencias entre los alumnos y alumnas, y lleva consigo o implícito una actitud positiva ante la diferencia. Ambos consideran que se están implicando a la hora de responder a las necesidades del alumnado, es más uno de los directores llega a decir que para él no es sólo una forma de

trabajar el atender a la diferencia, es una forma de pensar que conlleva el respeto y la tolerancia al otro/a.

Sin embargo, la maestra de Educación Compensatoria del CEIP. “La Lucha” difiere en el concepto del trabajo del centro ante la diversidad, considerando que dicho trabajo del centro ante las diferencias es deficiente, ya que en el centro priman las prácticas segregacionistas más que las inclusivas. Por otro lado, la maestra de Educación Especial considera que el trabajo del centro ante las necesidades del alumnado se puede caracteriza por ser lo más importante para el equipo directivo y el claustro y, por tanto, intentan estar abiertos y ser flexibles para incluir todo tipo de prácticas que beneficien y respondan a las características individuales del alumnado.

No obstante, los maestros/as del CEIP. “La Ilusión” consideran que el trabajo que se realiza con el alumnado en el centro cumple con los objetivos que se marcan, se intentan abordar las necesidades de todos los alumnos y alumnas con los recursos que existen disponibles.

El clima y organigrama del centro varía entre los dos centros onubenses que hemos visitado. En primer lugar, en el CEIP. La Lucha, el clima de centro es concebido por el equipo directivo como un clima agradable donde las relaciones entre compañeros son buenas, comprendiendo que en algunos momentos existen diferencias entre algunos pero se solucionan con el diálogo. Las maestras entrevistadas piensan que existe colaboración y coordinación entre los compañeros y compañeras pero en ocasiones existen grupos de maestros/as que no están de acuerdo con la línea general del centro y esto crea cierta inestabilidad pedagógica. Además, se da un organigrama claramente jerárquico donde la directora junto a la jefa de estudios parecen estar controlando y dirigiendo todo lo relacionado en el centro y el claustro y las familias persiguen las propuestas realizadas por el equipo directivo.

En el CEIP. “La Ilusión” la concepción del equipo directivo es muy diferente a la del profesorado. El equipo directivo piensa que el clima de centro se caracteriza por la colaboración entre compañeros y las buenas relaciones profesionales pero también personales entre todos. Sin embargo, las maestras entrevistadas nos comentan que la colaboración es un hecho importante en el centro ya que es gracias a ella mediante la cual los maestros/as sobreviven al contexto y las características del centro; pero, por otro lado, una de las maestras nos comenta que existen maestros/as que no están de acuerdo con la línea que propone el equipo directivo y esto provoca en algunos casos situaciones de tensión.

La organización de los apoyos es llevada a cabo en estos dos centros onubenses de forma diferente. En el CEIP. “La Lucha” para realizar el apoyo hay dos personas liberadas, es decir, sólo para apoyo. Estos apoyos son suprimidos cuando existen bajas, lo que quiere decir que, en la mayoría de los casos, los apoyos desaparecen porque en claustros de treinta personas siempre hay bajas.

Por otro lado, en el CEIP. “La Ilusión” la organización de los apoyos es uno de los puntos fuertes para atender a la diversidad de su alumnado. Por tanto, el apoyo es llevado a cabo por todos los maestros y maestras en sus horas libres, es decir, cuando entra un especialista en una clase, el tutor que sale de ésta apoya en otro y así con todo el profesorado. Así, durante la primera banda horaria donde se dan materias instrumentales, los especialistas y la maestra de Educación Compensatoria apoya en el aula a los tutores. De esta forma, en ocasiones, también los apoyos desaparecen porque estos maestros que en sus horas libres apoyan, pasan a realizar sustituciones en vez de apoyo.

La maestra de Educación Especial en los dos casos realiza un trabajo más individualizado fuera del aula ordinaria, teniendo una fuerte coordinación de todos los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales.

Para terminar esta dimensión y completar la información de la cultura escolar que hay en cada una de las escuelas visitadas, debemos hablar del contexto del centro y de las características del alumnado. Para ello, hemos extraído información de las entrevistas que estamos analizando pero también de los contextos de centros que existen en el Plan de Educación Compensatoria facilitados por los propios directores de los centros.

El CEIP. “La Lucha” se encuentra ubicado en el sureste de una localidad costera de la provincia de Huelva.

La situación económica de las familias del alumnado que asiste al centro es baja. La composición familiar general suele ser la de matrimonio con 3 o 4 hijos/as. Dándose un alto porcentaje de familias en las que conviven con otros familiares.

La situación en cuanto a nivel cultural y educativo de la población adulta que compone el censo familiar del centro, es muy baja, incluso podríamos calificarla hoy como muy grave ya que se encuentran con porcentajes elevados: 63% de analfabetos y estudios primarios.

Los recursos culturales de la zona son escasos. Existen asociaciones cuyas actividades son exclusivamente, en fechas muy concretas, generalmente coincidiendo con fiestas (carnaval, el Rocío, etc.).

El alumnado que está escolarizado en el centro en su mayoría tiene necesidades educativas especiales. Otro alto porcentaje es de alumnado inmigrante y por otro lado, un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana.

Todo esto lleva a que este alumnado esté impulsado hacia el fracaso escolar.

Por otro lado, el CEIP. “La Ilusión” está situado en Huelva capital, en una barriada considerada como desfavorecida socialmente. Esta barriada, surgió como un deseo de eliminar el chabolismo de ciertas zonas de la ciudad, y dio como resultado la concentración de una población en riesgo de exclusión social, con elevada tasa de etnia gitana, y en general, de familias con dificultades de adaptación y convivencia, producto de la desigualdad y marginación social.

La población del barrio se caracteriza por un alto índice de paro, graves problemas de drogadicción, y delincuencia, lo que supone un gran número de familias desestructuradas, con algunos de sus miembros en prisión. A muchas de estas familias les cuesta cubrir sus necesidades básicas. Esto se traduce principalmente en que las familias conciben la educación escolar de sus hijos como algo secundario y como consecuencia se alcanza unas cifras altas de absentismo escolar, más evidente aún en la “ESO”, donde el número de alumnos-as que prosiguen los estudios son muy pocos.

Esta barriada se encuentra dentro del desarrollo de un Plan Integral que intenta dar respuesta de una manera colectiva a toda la problemática del mismo, y de la cual el centro está obligado a participar de forma activa, a través del Plan conjunto de compensación educativa.

A continuación, se va a exponer el contexto socio-familiar y educativo en el que se encuentra enmarcado el centro.

Contexto socio-familiar:

- Atendiendo a los tipos de familia, en función de su estructura, pueden ir desde familias monoparentales, familias donde viven varias generaciones en el mismo domicilio, familias donde están ausentes ambos progenitores, familias estructuradas (son las menos), familias compuestas por nuevos matrimonios que aportan hijos-as de relaciones anteriores, familias de reciente constitución con o sin hijos pequeños, abuelos y/o abuelas que asumen roles parentales (por ausencia total o parcial de ambos progenitores).
- Atendiendo a la renta: Familias con ciertas dificultades económicas, familias que viven con ingresos procedentes de prestaciones de desempleo, procedentes de pensiones de incapacidad por enfermedad, ingresos procedentes de procesos de inserción, ingresos procedentes de economía sumergida, y en menor medida rentas medias, donde uno o varios progenitores trabajan, aunque de manera discontinua.
- Atendiendo a otras variables: Insuficiente oferta de actividades de ocio y tiempo libre (ausencia de bibliotecas, centros deportivos, ocio o de formación), escasa presencia de zonas verdes (parques, jardines), o mala utilización de las existentes. Insuficiente presencia de fuerzas de seguridad públicas, conflictos entre minorías existentes, escasos servicios en la zona. Presencia de problemas de toxicomanía.

Contexto educativo:

- Con respecto al profesorado: Se ha caracterizado por poca estabilidad y gran movilidad de las plantillas lo que ha dificultado la puesta en marcha a medio y

largo plazo de proyectos educativos. Actualmente y gracias al Plan de Educación Compensatoria que actualmente está en vigor, se está respetando la continuidad de una buena parte de la plantilla del centro, pero siempre queda la incertidumbre de qué va a pasar de un curso para otro.

Cuentan con un claustro muy motivado, que conoce de cerca la problemática del centro y que ha puesto en marcha una serie de proyectos educativos para dar respuesta a las necesidades del mismo. La Administración educativa ha de tener en cuenta estos hechos y favorecer la continuidad de la plantilla dada las especiales dificultades del Centro.

- Con respecto a las familias: Se encuentran con modelos educativos que van desde la ausencia de normas, hábitos saludables, dejación en las responsabilidades de los padres para con los hijos, escasa autoridad y/o carencias de valores adecuados y de formación, el aumento de valores que son propiciados por la sociedad de consumo, importante déficit de habilidades sociales, desmotivación, falta de interés.

Destacar el hecho de que la mayor parte de la población de este centro es de etnia Gitana (90 %), que a su vez comparten vivir en un ambiente “de exclusión social o marginal”. Ambos conceptos –gitano y marginal- conforman un binomio que por sí solo ya justifica la existencia de un Plan de Compensación Educativa.

- Con respecto al alumnado: Se detecta un escaso nivel de trabajo escolar, rendimiento académico deficitario,... que va acentuándose a medida que aumentan los niveles educativos, falta de preocupación de algunas familias por la atención y seguimiento de los procesos educativos de sus hijos/as, alto grado de absentismo escolar y escaso número de alumnos-as que terminan la ESO. Falta de motivación y comportamientos disruptivos. Carencias importantes en alimentación, higiene y salud.

La baja situación socio-cultural y económica de las familias condiciona bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se aprecia fácilmente en los siguientes aspectos: Desfase o retraso curricular en un buen número de alumnos/as, muy significativo en materias instrumentales; bajo nivel de hábito de estudio y lector; bajo nivel en comprensión y razonamiento; falta de motivación, superación y autoestima; escasas expectativas de futuro; escasa motivación de logro; en muchos casos, falta de material escolar mínimo; dificultad para el trabajo en grupo; dificultad para llevar a cabo trabajos de investigación; elevado número de alumnos/as que necesitan apoyo curricular; empleo de lenguaje irrespetuoso, soez y agresivo; abandono de los estudios a edades tempranas. Muchos de nuestros alumnos abandonan los estudios sin finalizar la educación secundaria obligatoria. No están en el sistema educativo ni tampoco en el mundo laboral.

Toda esta problemática es percibida por el profesorado del centro y puede ser resumida en disrupción en las aulas, conflictos entre el alumnado, absentismo y fracaso escolar.

Ambos centros se encuentra en zonas desfavorecidas que influyen directamente en las características del alumnado y, por tanto, en el futuro académico de los mismos.

En esta dimensión, hemos observado como uno de los centros que hemos visitado en esta provincia se decanta, en parte, hacia una cultura segregadora que no apuesta por la diversidad del alumnado. Sin embargo, otro de los centros promueve una cultura por y para la diversidad influyendo ésta en la organización y funcionamiento del centro, las prácticas en el aula, las rutinas del centro, la convivencia y el clima del mismo.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

Como venimos viendo en las diferentes provincias, desde esta dimensión queremos explicar el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en cada una de las escuelas que hemos visitado en la provincia onubense. Para ello, vamos a estudiar dos cuestiones principalmente: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Comenzando por el equipo directivo del CEIP. “La Lucha” vemos como el equipo directivo describe la diversidad del alumnado en su escuela haciendo referencia casi exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, aunque también habla del alumnado inmigrante, alumnado de origen gitano, alumnado de la localidad con falta de aspiraciones, etc., es decir, concibe la diversidad como las diferencias de cultura, de capacidad, de etnia, etc. entre el alumnado; aunque a lo largo de la entrevista, dejan entrever que relaciona diversidad con alumnado con discapacidad y con el alumnado inmigrante principalmente, aunque también añade: “también hay diversidad de currículum, diversidad de caracteres, etc.” (Entrevista 32: Equipo directivo: Directora. CEIP. “La Lucha”. Pp. 3). Lo que nos hace pensar que tiene una visión más amplia de la diversidad, pero sólo a nivel teórico y no práctico. Al explicar cuándo un centro es diverso aclaran que se da en todos los casos puesto que la diversidad es una característica del ser humano que le hace ser único a cada cual, sin embargo, concretiza que esta diversidad puede estar más patente en algunos centros ya que en éstos se pueden dar diferencias muy extremas.

El equipo directivo del CEIP. “La Ilusión”, piensan que un centro siempre es diverso porque el alumnado y el profesorado siempre es diferente y único entre sí, cada alumno y cada miembro de la comunidad educativa tiene que aportar una serie de diferencias claras al resto. No obstante, piensan que su centro es poco diverso ya que la mayoría del alumnado tiene una serie de características comunes que son determinadas por tener un mismo contexto, una misma cultura, un mismo nivel socio-económico, etc. De tal forma, que se dan situaciones idénticas a nivel educativo, porque el fondo es el

mismo. El ideal, según este equipo directivo, sería verdaderamente mezclar alumnado con diferencias claras que permitan que haya un enriquecimiento. En este centro, comenta el equipo directivo, se está formando un gueto que no enriquece al alumnado sino que los destruye como personas.

Sin embargo, ellos remarcan el enriquecimiento personal que supone para todos los maestros/as y personas que trabajan en el centro con el alumnado ya que hace crecer como persona humana.

Ellos consideran que un centro es diverso cuando hay constancia de que existe alumnado de diferentes contextos, con diferentes situaciones familiares, diferentes niveles económicos, diferentes culturas, diferentes religiones, diferentes capacidades, diferentes caracteres, etc. La diversidad existirá, según este director, cuando la escuela sea un reflejo de la sociedad.

La diversidad para todos los maestros y maestras entrevistados en los dos centros es fuente de enriquecimiento, y todos ellos consideran que así lo concibe el equipo directivo aunque tome ciertas medidas que no respondan a la diversidad del alumnado. Estas creen que ambos equipos directivo planifican su trabajo teniendo en cuenta las características individuales del alumnado que hay en el centro.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

Es importante conocer qué aspectos o factores son claves para atender a la diversidad en los centros y qué necesidades tienen los centros educativos cuya característica principal es la diversidad. Con esta dimensión, pretendemos exponer las opiniones dadas por los equipos directivos y los maestros y maestras de esta provincia.

Ambos equipos directivos remarcan como principal necesidad el aumento de los recursos humanos, concretamente en papeles tan concretos como personas que se responsabilicen de los conflictos que se den en el centro, que medien entre el colegio y las familias, que hagan la función de “apaga fuegos” que en muchos casos, según estos equipos, la desarrollan el equipo directivo. Ellos exponen que con un mayor número de personas involucradas en la labor de educar en aspectos básicos de la vida, la atención a las necesidades de todos los alumnos mejoraría considerablemente.

Las maestras de ambos centros consideran importante el incremento, también, de los recursos tanto humanos. Además, apuntan la necesidad de formación del profesorado en temas de atención a la diversidad, prácticas inclusivas, conocimiento de la teoría sobre la inclusión, conocimiento de la legislación, etc. Una de las maestras cambiaría el contexto en el que se encuentran sumergidos los niños y niñas para que no “sufrieran”, según ella, las características que este contexto les hace tener.

Estas maestras también consideran que, en muchos casos, para mejorar la atención al alumnado habría que cambiar las actitudes y formas que hacen de los equipos directivos.

En cuanto al factor clave para atender a la diversidad en los centros educativos todos los entrevistados en ambos centros coinciden en que el factor clave es la actitud personal o las ganas que se tienen de atender al alumnado y, por otra parte, el conocimiento de cada una de las características del alumnado, junto con la convivencia.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

En esta dimensión explicaremos qué formación recibió el equipo directivo, cuándo la recibió, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de los equipos directivos.

La situación de ambos equipos es la misma, en ninguno de los dos casos ninguno de los miembros del equipo directivo ha recibido formación, sólo el director del CEIP. “La Ilusión” recuerda haber recibido unos cursos antes de decidir ser director sobre la dirección escolar, pero no recuerda ninguna información sobre los mismos. Ambos equipos, consideran a su vez de vital importancia que los directores y todo su equipo estén en continuo reciclaje pedagógico porque lo fundamental es motivar al alumnado y animar al profesorado para que los niños y niñas aprendan y se formen como personas.

El jefe de estudios del CEIP. “La Ilusión” considera que los dos aspectos más importantes para la dirección escolar de un centro son estar siempre informados de la legislación del momento y tener habilidades para mantener las relaciones con las diferentes personas que intervienen en el centro.

JAÉN

La provincia de Jaén ha sido analizada mediante la visita a dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, uno situado en la capital, y otro situado en una zona rural de la provincia. A los centros los hemos denominado CEIP. “La Innovación” y CEIP. “La Perseverancia”, respectivamente. Al igual que en todas las entrevistas, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de seis entrevistas.

Hemos de comentar, para tener en cuenta, que las entrevistas a las maestras del CEIP. “La Perseverancia” se encierra en una sola entrevista y además se realizó telemáticamente ya que no aceptaron realizar la entrevista personalmente. La entrevista de este equipo directivo fue muy enriquecedora ya que los entrevistados se sintieron cómodos y utilizaron la entrevista como “terapia de equipo”.

A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

En los centros que hemos visitado en Jaén, hemos de decir que me atendieron en el primer centro, el director y el secretario; y en el segundo centro el equipo directivo completo.

Los directores de los dos centros educativos nos explican que accedieron a la dirección mediante una sola candidatura.

El equipo directivo del CEIP. “La Innovación” se presentó al cargo de la dirección cuando el director anterior decidió no seguir más en la dirección por una situación personal. Así, el director, que decidió ser jefe de estudios con el anterior director para no perder la plaza en Jaén, paso a ser el nuevo director del centro. De esta forma, eligió a dos compañeros que creyó que eran compatibles en formas de concebir la educación y que se complementaban, como un puzzle, en cuanto a las capacidades. El director del centro nos explica que la inquietudes ante la dirección en principio no eran muy ambiciosas, sin embargo, tras el transcurso del tiempo ha podido comprobar que desde la dirección se pueden afrontar todos los aspectos que influyen en el centro y su interés se ha centrado, en gran medida, en mejorar los rendimientos del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” se ha ido conformando en varios años ya que el director está en este cargo hace veinticinco años, lo que ha supuesto que haya habido muchos cambios en el equipo directivo. Actualmente, las personas que se encuentran ocupando la secretaría y la jefatura de estudios llevan tres años y se sienten satisfechos de la labor que están haciendo en el centro.

En ninguno de los tres casos, es decir, ni el director, ni el jefe de estudios ni la secretaria, cada uno en su momento, aspiraba a entrar como miembro del equipo directivo, pero todos ellos reconocen que es un trampolín hacia un lugar desde el cual se puede transformar la escuela.

De esta forma, este equipo directivo aspiraba a promover un clima de centro favorable para atender al alumnado, donde primara el respeto y no la intolerancia, que es lo que existía hasta esos momentos.

Además, la secretaria remarca que quería estar presente en el equipo directivo porque es maestra de Educación Infantil y piensa que es muy extraño que una maestra de esta especialidad forme parte del mismo. Sin embargo, ahora piensa que es favorable que haya maestros de las dos etapas porque esto aporta distintas perspectivas que encajan para poder dirigir el centro a favor siempre de los niños y niñas del mismo.

Las maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, en su mayoría, conocen cómo accedió el equipo directivo a la dirección escolar debido, a que todos ellos han estado en el centro cuando han salido por primera vez como equipo directivo. Cabe

destacar que los dos equipos directivos han accedido a la dirección por una sola candidatura, pero diferenciando, según nos comentan las maestras, que uno de ellos accedió con un propósito de cambio y de mejorar y dar respuesta a las carencias que existían en el centro (CEIP. “La Perseverancia”); y, por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Innovación” presentó un proyecto más que por ciertas inquietudes de mejorar el centro, por inquietudes de permanecer en este centro por interés personas.

Estos maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria consideran que las inquietudes ante la dirección de los dos equipos son, en general, positivas; con ganas de mejorar el centro, priorizando la atención al alumnado y al profesorado y luchando no solamente por su proyecto de centro sino también por la mejora del barrio en el que está situado cada escuela, conscientes en todo momento del contexto y el entorno en que se encuentra el colegio, teniendo en cuenta éste para planificar y desarrollar propuestas que den respuesta a las demandas y necesidades del barrio y del alumnado que está escolarizado en el centro.

b) Sobre las actitudes

Las actitudes personales ante una temática siempre influyen en las formas de afrontar los diferentes ámbitos de la vida. Así, creemos interesante conocer las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los equipos directivos de la provincia jienense coinciden en sus perspectivas ante la diversidad del alumnado. El equipo directivo del CEIP. “La Innovación” y el CEIP. “La Perseverancia” coinciden en la concepción de la diversidad como fuente de enriquecimiento, aunque ambos puntualizan sus visiones. Así, ambos consideran que la diversidad siempre existe en los centros, sin embargo, en sus centros existe más la homogeneidad del alumnado que la heterogeneidad del mismo, ya que los niños y niñas que están escolarizados en dichos centros tienen más características comunes que características que le hagan ser diferentes unos de otros porque el contexto marca fuertemente la personalidad y el desarrollo como persona de estos niños/as.

De esta forma, el director del CEIP. “La Perseverancia” hace una reflexión de por qué la diversidad en su centro es enriquecedora que es relevante en nuestro estudio ya que ésta desvela plenamente la actitud del mismo ante el alumnado y dónde se encuentran sus principales objetivos como director, como maestro y como persona:

“Enriquecen siempre. Lo que pasa es que nuestra diversidad no está o está muy... muy centrada, es muy homogénea. Vamos a ver, una diversidad, si esa diversidad fuera de las

veinte nacionalidades. Yo recuerdo que hemos tenido, hace un par de años yo tenía un alumno chileno, hemos tenido otros marroquíes, pakistaníes y efectivamente eso enriquece. En nuestro caso enriquece, también enriquece aunque sea muy homogénea la diversidad que tenemos. Enriquece y yo se lo pongo también como antecedente al que viene “mire usted que es que vengo desde Salamanca, de Madrid, o de no sé dónde y me han dicho que este centro pero claro donde hay plaza es este centro, me han dicho que hay muchos gitanos” y yo le digo “mire yo le voy a dar un referente si lo quiere tener en consideración. Mire yo tengo dos hijos, y los dos han venido a este colegio y no han venido a este colegio porque el mejor maestro del mundo sea yo y viniendo a este centro fueran a estar conmigo, que no han estado ninguno de los dos conmigo. Mi mujer es maestra de aquí de otro centro de la localidad, y sin embargo mis hijos han venido a este colegio.” Enriquece, enriquece a los alumnos porque se acostumbran a convivir con la gente que hay por la calle, vamos y eso es muy positivo. Y yo cuando se lo digo a la gente así, es que lo siento de esa manera. Aquí desde principio al no haber centros privados hay tres centros de Educación Infantil y Primaria, y digo “hoy día da igual donde los lleves, en todos se está funcionando bien, y lo digo convencido, que se está funcionando bien”. Mis hijos vinieron los dos aquí, y yo tenía un colegio en la puerta de mi casa donde estaba trabajando mi mujer y mis hijos se vinieron aquí al colegio de los gitanos y los dos han salido adelante sin ningún tipo de problema y esa relación con la gente, no meterse en una urna porque luego sales a la calle y allí no hay urna, ahí está todo abierto. Por ello, yo sí creo que enriquece mucho.” (Entrevista 41: Equipo Directivo, director. CEIP. “La Perseverancia”. Pp. 12.).

Uno de los aspectos que nos revela la actitud ante la diversidad del equipo directivo, es la importancia que éstos les conceden a las maestras de Educación Compensatoria y de Educación Especial. Ambos equipos directivos consideran que estas profesionales suponen una oportunidad más para que todo el alumnado y, sobre todo aquel que tiene una necesidad más específica, pueda llegar alcanzar las competencias de su curso. De esta forma, también el equipo directivo del CEIP. “La Innovación” revela una actitud peyorativa ante la diversidad ya que define el trabajo de estos profesionales como “una válvula de escape o la válvula de desahogo que tienen algunos tutores para poder atender al grupo de alumnos que le va un poquito más adelantado” (Entrevista 38: Equipo directivo, directo. CEIP. “La Innovación”. Pp. 7); ya que muestra una percepción del alumnado con mayores dificultades (que no es sólo este el alumnado diverso) de “estorbo” o “molesto” en el aula ordinaria.

Esta actitud del equipo directivo ante la diversidad, todos coinciden, que afecta directamente a la actitud del claustro ante las diferencias del alumnado, ya sea hacia la el lado de la balanza positivo o negativo. Es decir que la tendencia es a movilizar al claustro hacia la postura del equipo directivo pero siempre hay que tener en cuenta que hay personas resistentes con fuerte tranquilidad, en ciertos casos, podemos pensar que esto puede ser negativo pero también debemos de sopesar la idea de que el equipo directivo tenga una actitud negativa y haya personas que por su fuerte postura luchen por mantener su actitud positiva y, por tanto, sus buenas prácticas ante la diferencia.

En definitiva, apoyándonos en las palabras de los equipos directivos, podemos decir que la actitud de estos equipos ante un centro diverso es, de forma general, positiva, es decir, luchan porque toda la comunidad educativa vea las ventajas de esta diversidad aunque no dejan de reconocer, en todo momento, la dificultad que supone trabajar con este “tipo de alumnado”. En muchos casos, estos equipos muestran una visión derrotista ante la dirección de estos centros que tienen la diversidad tan visible y unas características tan marcadas, ya que consideran que para trabajar en estos centros se debería dar, en muchos casos, una dirección colegiada o democrática combinada con momentos de autoridad, pero esto es difícil de llevar a cabo en centros donde la inestabilidad de la plantilla es una característica común.

Contrastando la información aportada por los equipos directivos con los datos ofrecidos por las maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria,

Podemos decir que todas las maestras coinciden en destacar una actitud comprometida e ilusionante por parte del equipo directivo ante la diversidad. De hecho, todos nos comentan que para los miembros del equipo directivo lo más importante es el niño o niña y que se desarrollen como persona. Analizando esta información con la aportada por los equipos directivos, concluimos que estos equipos directivos no tienen una visión negativa ante la diversidad sino más bien hacia las características más denigrantes de su alumnado y en todo momento, expresan, luchan por mejorar estas condiciones siempre teniendo en cuenta las diferencias de cada alumno/a. Por tanto, según todas las maestras, el equipo directivo aporta prácticas directivas dirigidas a la mejora personal del alumnado y, como comentaban ambos equipos directivos, del barrio al completo.

Todos sienten que el equipo directivo les ayuda en todo lo que necesitan y tienen libertad y autonomía para realizar las prácticas que ellos consideren.

La influencia del equipo directivo en el claustro es, según estos maestros, clara, ya que éstos son los responsables de las últimas decisiones que se toman y de exigir la puesta en práctica de todo lo que se aprueba en el claustro y en el Consejo Escolar. Las maestras nos explican un ejemplo claro: los proyectos son promovidos por el equipo directivo, si éste no lo promueve y se implica y cree en el proyecto, el profesorado no apuesta por ese proyecto, por tanto, las actitudes y pensamientos de los miembros del equipo afectan a las prácticas del profesorado.

Todas las maestras sienten la autonomía en el trabajo dada por su equipo directivo, coinciden en que el equipo les permite trabajar en la línea pedagógica que consideren siempre y cuando se sigan las líneas generales del centro. Destacan la gran preocupación de éstos con respecto a las sustituciones, intentando que estas maestras sólo sustituyan en los mismos casos que el resto. Y es importante señalar que ambas remarcan la gran implicación del equipo en el seguimiento del alumnado que atiende la

maestra de educación especial y de educación compensatoria, sobre todo el trabajo de la jefa de estudios.

Estas maestras consideran que el equipo directivo debe promover una línea de trabajo concreta para atender a la diversidad ya que piensan que la influencia de éste en el claustro es alta debido al cargo que ostentan.

Concluyendo esta dimensión, podemos decir que las maestras entrevistadas en la provincia de Jaén, en su mayoría, piensan que las diferencias entre el alumnado son positivas para el desarrollo personal y académico del alumnado, siempre teniendo en cuenta la dificultad que esto conlleva, aunque las maestras del CEIP. “La Perseverancia” consideran que las características comunes que se dan entre el alumnado son un inconveniente para el mismo y van en detrimento del desarrollo de estos niños y niñas. De esta forma, debemos destacar la opinión derrotista de estas dos maestras que creen que atender a las diferencias de los alumnos/as en un centro educativo no es sólo difícil sino una utopía.

En definitiva, podemos comprobar que las actitudes ante la dirección de un centro diverso son muy diferentes, todo depende del estilo de cada equipo directivo y del momento en el cual se encuentre el centro. En esta provincia, vemos que por lo general, en los dos centros visitados se tiene como objetivo no sólo atender al alumnado en lo curricular y académico sino más en el ámbito asistencial y social, no sólo llegando a las líneas del alumnado sino sobrepasando los límites y aspirando la mejora de las personas que viven en el barrio donde se encuentra en el centro, de forma que algún día cambie el contexto y se pueda dar un desarrollo social que lleve a la mejora personal de todas las personas del mismo.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Dentro de nuestro estudio, ésta es una de las categorías más importantes, ya que con ella, como venimos viendo en las anteriores provincias andaluzas, pretendemos describir el papel del equipo directivo en los centros de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria y su gestión de la diversidad en el centro. De esta forma, analizaremos su estilo de liderazgo, las funciones que desarrollan para gestionar y atender la diversidad, cuáles son las funciones que consideran prioritarias dentro de su rol directivo, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

El análisis de todos los elementos que hemos nombrado nos llevará, finalmente, a poder describir el tipo de liderazgo y el estilo de dirección de cada uno de los equipos directivos que hemos entrevistado.

Comenzando por las funciones prioritarias en la dirección de un centro, ambos equipos enumeran una serie de funciones que consideran fundamentales para dirigir su centro. Así, estos equipos coinciden en considerar de gran relevancia para el desarrollo del centro y para responder a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, el conseguir un clima adecuado ya que con éste se pueden prevenir e incluso disminuir ciertos conflictos y problemas de convivencia. El equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” destaca que no sólo se promueve un clima adecuado para que las relaciones entre el alumnado cambien y sean más positivas, sino se va más allá y pretenden conseguir la mejora de las relaciones entre los compañeros/as maestros/as, ya que en su centro no es una característica general el buen clima.

Además de esta función que presentan en común ambos equipos directivos se encuentran acompañadas por algunas más que difieren entre los mismos.

De este modo, el equipo directivo del CEIP. “La Innovación” considera que sus funciones están dirigidas en todo momento por un trípode indisoluble que está formado por tres patas que son las siguientes: Promover un clima agradable que favorezca la atención a todo el alumnado, comenzar a buscar respuestas que persigan el fin de subir los rendimientos académicos y conseguir la participación de la familia. Estas tres funciones son el pilar básico de la función directiva de este equipo directivo, todas ellas con un mismo objetivo mejorar la calidad de vida del alumnado y su desarrollo integral como ser humano.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” destaca cinco funciones que ejercen de columna vertebral de su función directiva, éstas son: proporcionar los recursos necesarios para el proceso de enseñanza/aprendizaje, informar al claustro de todo lo que se lleva a cabo en el centro, mantener un buen clima de centro, y velar porque se cumplan los acuerdos a los que ha llegado el propio claustro. Estas funciones muestran que este equipo directivo se decanta por una dirección colegiada que nos es real ya que no existe entre el equipo docente un buen clima donde prime la colaboración y el compañerismo.

Las maestras de ambos centros coinciden en que el papel y la función prioritaria para ambos equipos es ser dinamizadores del centro, actuando como motor del centro que tiene la responsabilidad de animar y hacer partícipe a toda la comunidad educativa para que la respuesta al alumnado sea la adecuada y mejoren los procesos de enseñanza/aprendizaje en función de la diversidad de cada alumno o alumna del centro.

Estos equipos directivos coinciden en un aspecto clave para responder a la diversidad de estos centros y a las características individuales del alumnado. Según ellos, desde el equipo directivo debe de establecerse o promulgarse una línea pedagógica que instaure como pilar fundamental la educación individualizada, es decir, se evalúa de forma cercana el aprendizaje para establecer las necesidades de cada alumno o alumna a niveles curriculares, de tal forma que cada alumno/a llegue al nivel que se considere

oportuno y utilizando las metodologías más adecuadas para dicho alumno/a. Para las maestras que ocupan este cargo, la función principal para atender a la diversidad es centrar la educación en el alumno/a: en su situación, en su nivel, en su cultura, etc. Asimismo, es importante, según estos equipos directivos, para responder a las diferencias entre el alumnado otros aspectos que se hacen necesarios.

El equipo directivo del CEIP. “La Innovación” resalta de nuevo la idea de responder a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta como agente clave a la familia. Éstos consideran que la participación de la misma en la educación de sus hijos e hijas puede mejorar los rendimientos curriculares y también su actitud y compartimiento en el aula. Así, el equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” añade a este punto la organización de los grupos aula (heterogeneidad en los mismos), la importancia de los apoyos en toda la jornada escolar (en su caso, llevados a cabo por los especialistas y los tutores en las llamadas “horas libres”), y el refuerzo educativo dado por la maestra de Educación Compensatoria, según ellos, en grupos homogéneos que vayan pasando por el aula de la misma.

Ambos coinciden que lo más importante para responder a la diversidad es que el equipo directivo crea verdaderamente en los beneficios de la diversidad humana y ejerza un papel fuerte de dinamizador y promotor de buenas prácticas que mejoren siempre el desarrollo de los alumnos y alumnas como personas, en todos sus ámbitos (curricular, social, cultural, etc.)

Todas la maestras consideran que la importancia del equipo directivo en el centro, deriva en la necesidad de tener a alguien que invite a toda la comunidad educativa a estar en activo y dispuesto a trabajar en favor de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que el equipo debe facilitar una organización del centro acorde con las necesidades de éste, de forma que elaboren los planes y proyectos, realicen todas las funciones administrativas y, lo más importante, tomen las decisiones más convenientes.

Por lo tanto, éstas piensan que los equipos directivos deben actuar como motor del centro consensuando en todo momento las decisiones relacionadas con el trabajo realizado en el mismo. Todas las maestras entrevistadas hacen hincapié en que la dirección escolar es una función que debe ser desarrollada mediante el trabajo conjunto del equipo directivo y el claustro. Éstos opinan que las respuestas educativas que se potencian desde la dirección son indescriptibles, ya que éstas están sujetas al continuo cambio.

La importancia del equipo directivo en el centro, para estos equipos entrevistados en la provincia de Jaén, deriva del papel primordial en el centro como dinamizador y gestor, y remarca que su función directiva está íntimamente relacionada con el claustro, es decir, ellos entienden que la dirección escolar no se puede llevar a cabo sin un claustro receptor y precursor de ideas. De esta forma, piensan que el éxito en la atención a las necesidades de todo el alumnado deriva directamente de la gran unión que debería de

existir entre el equipo directivo y el claustro. Además, expresan la importancia de tener un equipo directivo que persiga una misma línea de trabajo y se considere un equipo donde todos son iguales, esta idea la podemos ver en un hecho concreto, todos ellos consideran que es esencial que el equipo directivo tenga una identidad concreta, que todos fundamenten su trabajo en unos mismos pilares. Asimismo, estos equipos directivos consideran que la dirección escolar es función de todo el centro, siendo ellos la cabeza pero intentando que todo el centro participe en la gestión y organización del centro; para ello, remarcan la necesidad de que el equipo directivo esté altamente implicado y esto sea visible porque sólo así se consigue promover la implicación del resto de personal.

Las maestras entrevistadas coinciden en que el equipo directivo tiene un papel importante en el centro que está íntimamente ligado al claustro. Además, resaltan la alta implicación de estos equipos en todos los niveles, concretamente en el tratamiento y gestión de la diversidad del alumnado en el centro. Ellas consideran que ambos equipos tienen una gran preocupación porque el alumnado mejore y vean el valor positivo de todas sus características consiguiendo al final que todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo el alumnado, se forme y enriquezca como persona.

Así, el estilo directivo de ambos equipos directivos se decanta hacia un liderazgo democrático aunque no de forma extrema, donde lo importante es dar respuesta a todas las necesidades de todos los alumnos y alumnas, y para ello es fundamental la unión entre el equipo directivo, el claustro del centro y las familias. Es la participación de todas las personas que hay en el centro la clave para poder atender a todo el alumnado, de forma que la dirección del centro sea llevada a cabo por todos, teniendo un líder claro, el equipo directivo, que debe encargarse de promover una organización y funcionamiento, una administración, un manejo de los recursos, etc. que persiga el desarrollo de una escuela que tenga como objetivo último la atención al alumnado.

La maestras del CEIP. “La Innovación” consideran que el estilo de dirección llevado a cabo por su equipo directivo, es más autoritario que democrático ya que aunque éste tome en cuenta la opinión del claustro en algunos aspectos, en la mayoría de ellos la toma de decisiones es realizada por el propio equipo que es el marca, e incluso en muchos momentos, impone una línea de trabajo concreta.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

La cultura escolar de un centro puede darnos una fina fragancia que defina el trabajo que se realiza en el centro. Así, debemos conocer la cultura escolar de cada uno de los centros visitados en Jaén, para poder identificar si la cultura de los mismos es una cultura construida por y para la diversidad. Para realizar este análisis de la cultura, concretamente en aspectos relacionados con la diversidad, debemos tener en cuenta o estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula

en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

En primer lugar, debemos hablar de la participación de la comunidad educativa en el centro, respecto a este punto, ambos equipos directivos consideran que la participación de la comunidad educativa es un elemento fundamental dentro de la toma de decisiones del centro y del trabajo que este desarrolla con el alumnado. Sin embargo, para estos equipos la participación del claustro y la familia en la toma de decisiones y en el desarrollo de respuestas para la diversidad del alumnado no son una realidad.

De este modo, el equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” reconoce que la dirección escolar en su centro es llevada a cabo sólo por el equipo directivo, pero también aclaran que este hecho es elegido por el propio claustro, ya que el centro está viviendo hace unos años una situación donde la confrontación entre compañeros/as es un hecho real que lleva a que además el equipo directivo no se sienta apoyado y sólo en la dirección escolar. Para ellos, es importante que el equipo directivo tenga la coordinación de todo lo que se desarrolla en el centro, pero también remarcan que es muy necesario tener un claustro que te apoye y que reme hacia al mismo rumbo que el equipo directivo. Sin embargo, ellos se sienten en muchos momentos “*aislados, vacíos, y solos*” (Entrevista 42: Equipo Directivo, jefe de estudios. CEIP. “La Perseverancia”. Pp. 3). Este equipo directivo anhela tener un grupo de compañeros y compañeras que trabajen en su misma línea y ayuden a que el centro pueda responder a las necesidades de los alumnos y alumnas. En este sentido, todo el equipo considera que esta situación está destruyendo las posibilidades del centro de dar una educación adecuada a todo su alumnado.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Innovación” apuesta por una dirección escolar llevada a cabo por el equipo directivo como líder y el claustro como elemento que forma parte del centro. Es decir, ellos consideran que es de gran importancia la participación del claustro y la familia en todo lo que se lleva a cabo en el centro, pero piensa que debe haber alguien que marque una línea clara de hacia dónde ir, alguien que decida los objetivos que se marca el centro, cómo trabajar los contenidos, etc. De tal forma, que la dirección escolar del centro es una función exclusivamente del equipo directivo. Así, el director de este centro lo define así: “*Siempre hay gente que tiene que mandar, gente que tiene que mandar no de una manera independiente, pero aunque haya una coordinación pero siempre cada uno (del equipo directivo) tiene un parcela que mandar*” (Entrevista 38: Equipo Directivo, director. CEIP. “La Innovación”).

Ambos equipos coinciden que la participación se hace presente en el centro educativo en la implicación del claustro en los proyectos que generalmente son propuestos por el equipo directivo y también en la importancia que le dan ambos equipos, sobre todo el equipo del CEIP. “La Perseverancia”, a mantener informados al claustro de

las decisiones que se han tomado y aquellas que han de tomarse por todo el claustro en su conjunto.

Las maestras entrevistadas en ambos centros no coinciden en el grado de participación que tienen en la toma de decisiones de sus centros. Por un lado, las maestras del CEIP. “La Innovación” consideran que las decisiones, en la mayoría de los casos, son tomadas por el equipo directivo, creyendo éstas que este hecho debe de ser así, es decir, que ellas mismas piensan que la mayoría de las decisiones del centro debe ser tomada por el equipo directivo. Sin embargo, las maestras del CEIP. “La Perseverancia” consideran que la dirección escolar es una función de todos y, por tanto, nos explican que en su centro las decisiones más importantes en su centro, siempre son tomadas por el claustro y el Consejo Escolar, es más resaltan la actitud positiva del equipo directivo hacia este punto y nos comentan que éste tiene un gran interés porque todo el claustro esté informado en todo momento y sea éste el que decida los aspectos y pilares básicos del trabajo que se realice en el centro, siempre ejerciendo ellos mismos funciones de dinamización y promoción de las actividades más adecuadas en el centro. La participación del claustro en los proyectos depende en la mayoría de los casos de la animación y dinamización que realice el equipo directivo, de tal forma que todas las maestras entrevistadas en los centros de Jaén, reconocen que la participación en dichos proyectos depende exclusivamente de la persona y del equipo directivo. Estas maestras consideran, en general, que la implicación de los maestros/as es satisfactoria aunque en muchos casos dicen verse saturados por la gran cantidad de planes y proyectos y el poco tiempo que existe para la coordinación de los mismos y la puesta en práctica de ellos.

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, los equipos directivos coinciden en este aspecto.

Ambos equipos directivos consideran que existe una línea general en cada uno de sus centros que clarifica la atención de ciertos elementos concretos como pueden ser los instrumentos de evaluación de las necesidades de cada alumno/a (en el centro “La Innovación”). Sin embargo, la metodología llevada a cabo en el aula es elegida por cada uno de los maestros/as que trabaja en el centro, de tal forma que es la propia tutora la que evaluando las necesidades de su aula decide qué, cómo y con qué da los contenidos. No obstante, en ambos centros el material más utilizado es el libro de texto, aunque en algunos casos, según el director del CEIP. “La Perseverancia” se utilicen otros materiales que ayuden a adaptar los contenidos a los niveles del alumnado; o como nos comenta el secretario del CEIP. “La Innovación” utilicen los ordenadores para ampliar la información o apoyar la clase con un sistema de trabajo más atractivo para el alumnado.

Todas las maestras entrevistadas en los centros coinciden en que la metodología utilizada en los dos centros es una metodología tradicional donde el maestro/a es un mero expositor de la información y el alumno/a es receptor de la misma. No obstante, las maestras del CEIP. “La Innovación” concreta que, en su caso, las clases son apoyadas,

por lo general, con las nuevas tecnologías de la información. En el caso del CEIP. “La Perseverancia”, las maestras aclaran que aunque la metodología sea propiamente la tradicional, el libro de texto no es un material único ni el más importante, sino que se utilizan todos los materiales posibles y necesarios para facilitar el aprendizaje al alumnado del centro.

La distribución del aula es elegida, en cada caso, por el tutor, aunque en ambos centros nos expresan, tanto los equipos directivos como las maestras, su inclinación hacia una distribución del aula donde los alumnos/as se coloquen en forma de U o en pequeños grupos heterogéneos.

En cuanto a los objetivos, los equipos directivos de los dos centros visitados coinciden en que el objetivo o finalidad fundamental del centro es promover un clima agradable que lleve a dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas del centro. De esta forma, ambos equipos intentan que este clima apueste por un proyecto común donde toda la comunidad educativa persiga unas mismas metas que lleven siempre al desarrollo como ser humano de todo el alumnado.

Las maestras entrevistadas en ambas escuelas consideran que el objetivo más importante en las escuelas, para sus equipos directivos, es dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del centro y mejorar su calidad de vida en la medida de lo posible para el centro. Además, las maestras del CEIP. “La Innovación” piensan que el primer objetivo del equipo directivo es subir los niveles educativos del alumnado.

El papel que ocupa el maestro/a de educación especial o de Educación Compensatoria en el centro para el equipo directivo es un factor clave a la hora de marcar la dirección de la cultura del centro, es decir, este factor puede determinar la si se da una cultura para la diversidad y por la diversidad o no se da.

Anteriormente ya hemos hablado del papel del maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria puesto que también es determinante para saber la actitud del equipo directivo ante la diversidad.

Asimismo, podemos decir que la maestra de Educación Especial en el CEIP. “La Innovación”, según el equipo directivo, tiene un papel fundamental con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales ya que supone *“una válvula de escape o una válvula de desahogo que tienen algunos tutores para poder atender al grupo de alumnos/as que le va un poquito más adelantado”* (Entrevista 38: Equipo Directivo, director. CEIP. “La Innovación”. Pp. 7). Por otro lado, la maestra de Educación Compensatoria ejerce el mismo rol pero con el alumnado que tiene ciertas carencias derivadas de factores sociales, culturales, económicos, etc.

El equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” considera que la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria es un elemento fundamental en el engranaje de un centro, ya que éstas maestras van a atender al alumnado con mayores dificultades en el aprendizaje y, por tanto, necesitan un mayor apoyo en sus procesos de

enseñanza aprendizaje. Ambas maestras, son muy respetadas por el equipo directivo en sus horarios y su trabajo.

Hay que resaltar que todas las maestras se sienten muy valoradas por el equipo directivo y ensalzan la capacidad de escuchar y apoyar del equipo directivo hacia su trabajo.

El concepto del trabajo que se realiza en el centro ante la atención a la diversidad puede variar según la perspectiva que nos aporte cada una de las personas con las que hemos hablado en los centros de Jaén.

Los equipos directivos de esta provincia consideran que el trabajo que se realiza en el centro se desarrolla en torno a la diversidad del alumnado y siempre intenta responder al máximo a las demandas y características individuales de estos alumnos y alumnas. Por ello, ambos equipos directivos consideran que están planteando un proyecto de trabajo en el centro que promueve en todo momento la consideración de las diferencias entre los alumnos y alumnas, y lleva consigo una actitud positiva ante la diferencia. Ambos consideran que se están implicando a la hora de responder a las necesidades del alumnado, es más uno de los directores, el cual lleva muchos años en el cargo, considera que este planteamiento es un planteamiento de vida que le ha llevado en estos años a enriquecerse cada día más como personas y respetar, en estos momentos, las características de otras personas.

Las maestras entrevistadas en los dos centros consideran que el trabajo que se desarrolla en ambos centros se ha planteado y organizado con un solo fin que es la atención a las necesidades de los alumnos y alumnas del centro, es más se han tenido en cuenta las diferentes características de estos alumnos/as para detectar las demandas más patentes y poder dar respuesta a todo aquello que inminente, de tal forma que hasta la inclusión y exclusión de materiales, proyectos, metodologías, etc. han sido elementos variados según las características no sólo de los alumnos y alumnas sino también del profesorado, porque ambos equipos coinciden en que no sólo hay que atender la diversidad del alumnado sino también la del profesorado.

El clima y organigrama del centro varía entre los dos centros jienenses que hemos visitado. En primer lugar, en el CEIP. “La Innovación”, el clima de centro es concebido por el equipo directivo como un clima agradable donde las relaciones entre compañeros son buenas, comprendiendo que en algunos momentos existen diferencias entre algunos pero se solucionan con el diálogo. Las maestras entrevistadas piensan que existe coordinación y apoyo entre los compañeros y compañeras, aunque en algunos momentos existan diferentes posturas y se tenga llegar a un acuerdo. Además, se da un organigrama claramente jerárquico donde el director junto al jefe de estudios y el secretario parecen estar controlando y dirigiendo todo lo relacionado en el centro y el claustro y las familias persiguen las propuestas realizadas por el equipo directivo.

En el CEIP. “La Perseverancia” la concepción del equipo directivo es muy diferente a la del profesorado. El equipo directivo piensa que el clima de centro se caracteriza por la no colaboración entre compañeros y la confrontación continua entre ellos, las relaciones profesionales son complicadas y a nivel personal quizás ni existan. Las relaciones se caracterizan mucho por la formación de grupos que se enfrentan unos con los otros, aunque el equipo directivo reconoce que esta situación está mejorando y poco a poco se está formando un solo grupo que va adquiriendo la conciencia de grupo de compañeros que se pueden ayudar mutuamente. Aún así, existe aún una desunión entre el claustro y el equipo directivo ante la cual se está intentando subsanar la situación para poder funcionar “todos a una”. Sin embargo, las maestras entrevistadas nos comentan que la colaboración es un hecho importante en el centro, antes las relaciones eran nefastas pero en estos momentos, según ellas, el equipo directivo ha conseguido crear una conciencia de grupo. El organigrama es más horizontal ya que el equipo directivo pretende informar y tomar las decisiones en todo momento con todo el claustro.

La organización de los apoyos en ambos centros se realiza de la misma forma. Todos los maestros y maestras del centro en las horas que salen de su tutoría o no tienen clase de su especialidad apoyan al ciclo al que pertenecen. En el CEIP. “La Innovación” se le da gran importancia al apoyo y este coordinado por un instrumento construido por el equipo directivo donde se recoge quién realiza el apoyo, qué ha hecho en ese día y con qué niño/a ha trabajado. Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” remarca que el apoyo debe ser regulado en todo momento por el maestro/a que esté impartiendo la clase en ese momento, ya sea el tutor o el especialista.

La maestra de Educación Especial en los dos casos realiza un trabajo más individualizado fuera del aula ordinaria, teniendo una fuerte coordinación de todos los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales.

Para terminar esta dimensión y completar la información de la cultura escolar que hay en cada una de las escuelas visitadas, debemos hablar del contexto del centro y de las características del alumnado. Para ello, hemos extraído información de las entrevistas que estamos analizando pero también de los contextos de centros que existen en el Plan de Educación Compensatoria facilitados por los propios directores de los centros.

El CEIP. “La Innovación” se encuentra ubicado en una zona de las más desfavorecidas de la capital de Jaén. En el presente curso, se encuentran escolarizados 275 alumnos/as, repartido en 19 aulas (3 de Educación Infantil, 8 de Educación Primaria, 4 del primer ciclo de Educación Secundaria, 1 aula de Educación Compensatoria, y 2 aulas de apoyo a la Integración).

Las personas que viven en el barrio donde se sitúa el centro presentan un bajo nivel de estudios, muchas de ellas con adicciones y tráfico de drogas. Además, la delincuencia y el vandalismo es una característica propia del barrio que está ligada a las

adicciones que sufren muchas de las persona en el barrio, esto provoca además que haya gran número de personas en la cárcel.

El sistema familiar es patriarcal, en ocasiones extremas este sistema lleva a las mujeres del barrio a sufrir violencia doméstica, matrimonios de adolescentes, no planificación familiar, abandono de la educación obligatoria, aislamiento social, etc.

Así, el alumnado es en su mayoría de etnia gitana y, en su mayoría, tienden al absentismo escolar.

Todo esto hace que el alumnado tenga una serie de carencias a nivel curricular, social, cultural y económico que lleva en la mayoría de los casos al fracaso escolar.

El CEIP. “La Perseverancia” se encuentra en una zona, a efectos de escolarización, es la más amplia de la localidad., por lo que el alumnado procede de sectores socioeconómicos diferentes, que hace que nos encontremos con una diversidad que tenemos que tener muy en cuenta a la hora de nuestra actuación educativa.

La situación socioeconómica la mayor parte de las familias que acuden a nuestro Centro podría considerarse de nivel medio-bajo. Los trabajos más habituales de los padres y madres son el comercio y la industria. Un importante número se dedican también a labores agrícolas, fundamentalmente de temporada, y a la venta ambulante. La mayoría de los padres son empleados (60%). Un 15% son autónomos, en torno al 15% son jornaleros y el resto pensionistas. Con respecto a las madres, en torno al 70% se dedican exclusivamente al trabajo del hogar.

El 25% de su alumnado es de etnia gitana y presenta problemas de absentismo, desfase escolar, y dificultades para disponer del material escolar.

El índice de absentismo está en torno al 14%. A este absentismo no se le encuentra justificación. Son casos puntuales las familias que se desplazan por motivos de trabajo temporal y en general no se encuentra más justificación para el absentismo que la falta de concienciación de las familias de la trascendencia que tendrá después el hecho de que sus hijos e hijas hayan asistido o no a la Escuela.

Desde el Centro se han puesto en marcha iniciativas para reducir el absentismo. Está constituida la Comisión Local de Absentismo. A pesar de todos los esfuerzos por reducirlo, el absentismo continúa siendo uno de los principales problemas del Centro.

Aunque en los últimos cursos los padres y madres muestran una actitud más favorable hacia la escuela y hacia lo que la educación de los hijos e hijas en ella supone, la participación e implicación de las familias en el desarrollo de la actividad del Centro es mejorable. La Asociación de padres y madres de alumnos está realizando un gran esfuerzo por concienciar a las familias.

El Centro cuenta con el Plan de Familia en el apartado de las Actividades Extraescolares y con el programa El Deporte en la Escuela, en la confianza de que todas estas actividades sirvan para mejorar la implicación de las familias en el proceso educativo. Queda aún mucho camino por recorrer.

Teniendo en cuenta todos los elementos analizados en esta dimensión, podemos decir que ninguno de los dos centros de la provincia jienense nos muestran una cultura por y para la diversidad sino sólo tienen algunos aspectos que podrían favorecer la atención de la misma.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Ambos equipos directivos consideran que la diversidad es un factor más del ser humano. Por tanto, éstos piensan que su centro es diverso ya que la diversidad es una característica propia de la sociedad y, por tanto, lo es de la escuela. Es decir, estos equipos directivos piensan que el alumnado de cualquier centro es diverso porque cada niño o niña tiene unas características distintas que vienen determinadas por su contexto, familia, rasgos, etc. De esta forma, nos explican que todo su alumnado es diferente y se le trata dar una respuesta diferente a cada uno de ellos, pero al mismo tiempo igual, es decir, favoreciendo el derecho que todos tienen a una educación individualizada pero que a su vez tengan la misma igualdad de oportunidades.

Así, también nos explican que existen aspectos comunes en todo el alumnado ya que éstos están determinados por el contexto en que viven, pero concretizan que el contexto, a su vez, puede crear diferencias entre los alumnos y alumnas, de tal forma que al final existan mayores diferencias que contribuyan al enriquecimiento personal, en algunos casos, y en otros a la construcción de guetos que hacen que se destruya, cada día más, el derecho a la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Los maestros y maestras entrevistados en todos los centros consideran que la diversidad está patente en todos los centros ya que cada niño y niña tienen unas características que les hace ser diferentes al resto.

De esta forma, podemos decir que el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos que hemos entrevistado es común entre ellos y destaca que en anteriores provincias hemos visto como centros situados en contextos desfavorecidos, al igual de los de esta provincia, los equipos directivos han considerado que existe más homogeneidad entre el alumnado que heterogeneidad. Sin embargo, los equipos

directivos de la ciudad jienense ponen especial énfasis en dejar claro que sus centros son más diversos por el hecho de estar situados en contextos tan difíciles.

Si es cierto, que ambos equipos también, consideran que las diferencias en estos casos no llevan consigo el enriquecimiento de las mismas sino que, por el contrario, están construyendo unas características muy marcadas en los alumnos y alumnas, características desfavorecedoras, que están llevando a que estos centros se conviertan en guetos y cada día sea más difícil para los alumnos y alumnas del centro superar las dificultades y aspirar a situaciones a todos los niveles más favorables.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

Con esta categoría queremos describir cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro según los equipos directivos y además qué necesidades tienen los centros educativos de Educación Compensatoria, es decir, centros diversos, como el resto.

El equipo directivo del CEIP. “La Innovación” considera necesario para atender a la diversidad del alumnado en los centros de Educación Compensatoria, la actitud del profesorado y la estabilidad de la plantilla. Es decir, ellos piensan que el profesorado que vaya a centros de este “tipo” debe conocer dónde va, cuáles son su aptitudes y actitudes para ir y debe estar seguro de querer ir. Además, es apropiado que el claustro sea estable y la plantilla no varíe cada año, ya que si no es así no se puede desarrollar un proyecto a largo plazo que de lugar a cambios a lo largo del tiempo.

El equipo directivo del CEIP. “La Perseverancia” remarca como principal necesidad la participación de la familia como punto de apoyo de todo el trabajo que se realice en el centro. La secretaria dice textualmente: *“Yo, como era aquel... de Newton ¿no? Newton dijo “dame un punto de apoyo y moveré el mundo” es decir, si tu eres capaz de darme un punto de apoyo yo muevo el mundo. Pues consigue traerme a los padres aquí y deja lo demás de nuestra cuenta.”* (Entrevista 42: Equipo directivo, secretaria. CEIP. “La Perseverancia”. Pp. 20). Así, todos consideran que con la familia podrían mejorar muchos elementos del centro, entre otros el rendimiento escolar.

Las maestras del CEIP. “La Innovación” consideran que es necesario que se conozca la realidad, se detecten las necesidades y se respondan a estas necesidades. Además, creen que es fundamental marcar unos objetivos comunes en el centro a los que todos tengan que llegar. Para ello, ellas consideran que es necesario tener más tiempo para programar el trabajo con los alumnos y alumnas y coordinar el trabajo con otros compañeros/as.

Las maestras del CEIP. “La Perseverancia”, por otro lado, piensan que es necesario que en centros con un alumnado con características tan marcadas por un

comportamiento conflictivo y escasas habilidades sociales, la ratio debe ser más baja para poder dar una atención más individualizada a cada niño o niña.

En cuanto al factor clave para atender a la diversidad en los centros educativos todos los entrevistados en ambos centros coinciden en que el factor clave es la actitud personal o las ganas que se tienen de atender al alumnado y, por otra parte, el conocimiento de cada una de las características del alumnado como medio para poder dar respuesta a las mismas.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

En esta dimensión centramos nuestra atención en qué formación recibió el equipo directivo, cuándo la recibió, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de los equipos directivos.

La formación recibida por cada uno de los equipos directivos entrevistados en los dos centros de Jaén es diferente.

El equipo directivo del CEIP. “La Innovación”, concretamente el director, recibió un curso de formación impartido por el Centro de Enseñanza del Profesorado durante un año sobre aspectos generales de la dirección. Sin embargo, el director del CEIP. “La Perseverancia” asegura que en el momento que él comenzó a ser director no existían dichos cursos, aunque más tarde cuando comenzaron a aparecer asistió a varios de ellos.

Ambos aseguran que los aspectos tratados en dichos cursos son muy generales y centran ante todo en el ámbito organizativo y legislativo de las escuelas, y de cómo se organiza el trabajo en la Delegación de Educación.

El director del CEIP. “La Innovación” considera que la formación debería ser más personalizada, quizás a través de los inspectores que den una serie de pautas a seguir en cada centro, teniendo en cuenta las características del mismo. Además, este considera de gran importancia que le formen en respuestas ante el alumnado con ciertas características derivadas del contexto.

En respuesta a esto, el director del CEIP. “La Perseverancia” nos explica que el junto con otros directores que están en centros de Educación Compensatoria se reúnen y comentan las buenas prácticas que se están llevando en cada uno de sus centros, de tal forma que están aprendiendo y formándose continuamente en nuevas prácticas a nivel de dirección, gestión, y pedagogía. La secretaria y el jefe de estudios de este centro aseguran no haber tenido formación formal, aunque sí consideran que lo han hecho de forma informal con el propio director del centro y aseguran haber enfrentados sus funciones con mayor seguridad y conocimiento que otros compañeros de otros centros.

Todos coinciden en que no existe ningún tipo de curso dedicado a respuestas ante la diversidad del alumnado, pero consideran que sería interesante recibir alguna formación sobre respuestas organizativas y pedagógicas ante la diversidad ya que ésta es una realidad en la escuela.

Por otro lado, resaltan que es necesario tener como característica para ser director/a de un centro la capacidad de liderazgo, fundamentalmente, pedagógico y la capacidad de organizar.

Las maestras entrevistadas consideran que la formación del equipo directivo es adecuada y además están en continuo reciclaje, ya que la dirección exige que las personas que formen el equipo directivo tengan los últimos conocimientos en aspectos como la legislación, las últimas corrientes pedagógicas, las nuevas situaciones contextuales en los centros, etc.

Además, la mayoría de las maestras entrevistadas aseguran pertenecer a grupos de trabajo que contribuyen a la mejora de sus prácticas ya que están en continua retroalimentación, escuchando otras prácticas que, en muchos casos, son útiles para sus rutinas diarias.

MÁLAGA

La provincia de Málaga ha sido analizada mediante la visita a tres centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria, dos situados en la capital provincia y otro situado en un pueblo cercano de la capital. A los centros los hemos denominado CEIP. “El Derrotismo”, CEIP. “La Esperanza” y CEIP. “Toque de Ilusión”, respectivamente. Al igual que en todas las entrevistas, hemos realizado tres entrevistas (equipo directivo, maestro/a de Educación Especial y maestra/o de Educación Compensatoria), lo que es en total el análisis de nueve entrevistas.

Hemos de comentar, que la atención en los dos últimos centros nombrados ha sido excelente, en ambos casos ha implicado totalmente a la investigadora en la dinámica del centro.

A continuación realizamos el análisis por dimensiones o categorías.

a) Sobre el acceso a la dirección

En el caso de los centros que hemos visitado en Málaga, hemos de decir que me atendieron en el primer centro, el director y el jefe de estudios; en el segundo centro el equipo directivo completo; y en el último, el director y la jefe de estudios.

En esta categoría, como venimos observando, se describe el proceso que ha llevado a cabo cada equipo directivo para llegar a la dirección del centro y las inquietudes que éstos presentaban ante la dirección.

Entre los casos de la provincia de Málaga, los directores de los tres centros coinciden en haber accedido a la dirección por haber formado parte anteriormente de otro equipo directivo. Sin embargo, cada una de las situaciones de estos equipos directivos es diferente y nos puede aportar nuevas perspectivas de la dirección.

Comenzando por el CEIP. “El Derrotismo” consideramos que es, entre las tres situaciones, la situación más “normal” de acceso a la dirección del centro. Éste era el jefe de estudios del equipo anterior que existía en la escuela, el director se da de baja y éste actúa como director hasta llegar a presentar un proyecto para permanecer en la figura de director.

El equipo directivo del CEIP. “Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” acceden a la dirección de forma muy similar, no obstante vamos a describir, según la información aportada en las entrevistas, cada una de las situaciones.

El equipo directivo del CEIP. “Esperanza” llega a la dirección escolar del centro por una circunstancia poco común. Existían dos centros de Educación Infantil y Primaria en el barrio, ambos con estilos diferentes, y las ratios de las aulas eran muy bajas, por lo cual la Administración decide la unión de ambos centros, fusionando tanto profesorado como alumnado. El equipo directivo de la escuela actual era externo al centro, es decir, estaba en comisión de servicios, por tanto se esperó a que terminara su candidatura para la fusión de ambos centros, de tal forma que el colegio “Esperanza” asumió al equipo directivo del otro centro con el que se fusionaba, aunque éste cuando se presentó por primera vez a la dirección escolar lo hizo enfrentándose a otra candidatura.

Por otro lado, el director del CEIP. “Toque de Ilusión” accede a la dirección, primeramente, en otro centro educativo del mismo pueblo y desde allí se propone un programa de Pedagogía Diferenciada. Posteriormente, pasa a ser el secretario del CEIP.”Toque de Ilusión” y cuando la anterior directora se jubila es el claustro entero el que propone a este director como director del centro, de tal forma que este decide formar equipo con una maestra de Educación Infantil y un maestro Educación Secundaria de manera que están representadas todas las etapas del centro dentro del equipo directivo.

Los tres equipos directivos coinciden en comentar que no tenían intenciones de pertenecer al equipo directivo de un centro, sin embargo, a cada uno de ellos les llevó una circunstancia que derivó en una serie de inquietudes siempre con la orientación hacia un camino de mejora para la escuela.

En cuanto a las maestras y maestros de cada centro, en cada una de las escuelas se hace una referencia distinta en torno a las inquietudes de los equipos directivos.

Las maestras del CEIP. “El Derrotismo” piensan que el equipo directivo de su colegio desde que comenzó en la dirección del centro, su única inquietud es dar una buena imagen del centro a la Administración y a todo el que está fuera del centro. Los proyectos no se llevan a cabo, la colaboración no existe y la atención al alumnado podría ser mejor si hubiera más unión entre las inquietudes del equipo y el claustro. Destacan,

ante todo, esta última idea, la poca conexión entre el equipo directivo y el claustro. Así, la maestra de Educación Especial dice: *“creo que se preocupan por el colegio, lo que sí veo falta de información al claustro por parte de ellos, como que aquí está el equipo directivo y allí estamos nosotros y como que ellos se lo guisan y se lo comen y ahora traen ya todo mascado al claustro. Esas cosas yo creo que tiene que haber un poquito de más integración.”* (Entrevista 43: Maestra de Educación Especial. CEIP. “El Derrotismo”. Pp. 2).

Las maestras del CEIP: “Esperanza” y el CEIP. “Toque de ilusión” coinciden en que entre las inquietudes más importantes del equipo directivo ante la dirección del centro es la colaboración entre todas las personas que forman parte del centro, de hecho una de las maestras nos explica que la dirección en este centro es una dirección colegiada donde el consenso, todos/as toman decisiones y todos/as forman un equipo de trabajo. Por tanto, su principal inquietud ante la dirección es que todos los involucrados en el centro naveguen hacia al mismo rumbo y en el mismo barco.

b) Sobre las actitudes

Con esta categoría, intentamos explicar una de las cuestiones más importantes para nuestro estudio, las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado. De esta forma, para ello vamos a analizar su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los equipos directivos de la provincia de Málaga muestran diferentes perspectivas ante la diversidad del alumnado. El equipo directivo del CEIP. “Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” coinciden en la concepción de la diversidad como fuente de enriquecimiento, aunque ambos puntualizan sus visiones. Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo” considera que la diversidad del alumnado si la ponemos en una balanza se inclina más hacia el lado de verla como una limitación. Es decir, ellos consideran que la diversidad en el alumnado supone ciertas complicaciones que en un centro “normal”, según ellos, no hay que superarla. En concreto, tienen una actitud negativa ante el alumnado con discapacidad y conciben la diversidad entendiendo ésta haciendo referencia sólo a este tipo de alumnado. . De esta forma, nos lo comenta el jefe de estudios del centro *“Enriquece te enriquece pero por otra parte te entorpece un poco lo que es conseguir objetivos a nivel máximo, es decir, un colegio ideal de alumnos que tal..., no se puede conseguir, es decir, cuesta más trabajo. Porque no es lo mismo tener en la clase niños integrados con síndrome de Down con 17 niños más que no tenerlos, les tienes que dedicar un tiempo a pesar de que te lo saquen una hora o que te lo saquen dos horas, pero no es lo mismo. Entonces, por una parte te enriquece, por supuesto que te*

enriquece porque trabajas en un campo más amplio pero...” (Entrevista 45: Equipo Directivo, jefe de estudios. CEIP. “El Derrotismo”. Pp. 3).

Concretizando en las perspectivas de los dos primeros centros educativos, pasamos a describir dichas visiones.

Comenzando por el equipo directivo del CEIP. “Esperanza”, podemos comentar que existen diferentes actitudes ante la diversidad del alumnado dentro de cada uno de los miembros que forman el equipo, es decir, su actitud se inclina por las ventajas que supone la diversidad del alumnado en el centro, pero en ocasiones entran en conflicto con ellos mismo porque la diversidad les lleva a vivir situaciones violentas entre el alumnado, sobre todo entre el alumnado de diferentes etnias y culturas.

En cuanto al equipo directivo del CEIP. “Toque de Ilusión”, podemos decir que, en este caso, el director presenta una actitud positiva ante la diversidad del alumnado ya que considera que no existen desventajas cuando hay diferencias entre el alumnado sino que por el contrario intenta, a través de su proyecto de dirección, promover una serie de prácticas que deriven en el aprovechamiento de las diferencias en el alumnado. Es más considera que la educación debe ser individualiza y dar respuesta a cada una de las características de un alumno o alumna.

Un aspecto importante por el cual podemos observar la actitud del equipo directivo ante la diversidad es en el papel dado por ellos a los maestros encargados de los alumnos con diferencias más visibles, es decir, el papel que le dan los equipos directivos al maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria.

Los tres equipos directivos consideran fundamental la labor realizada por el maestro/a de educación especial y de Educación Compensatoria, pero no todos ellos le dan un papel importante a los mismos. El equipo directivo del CEIP. “Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” muestran una actitud de ayuda y participación con estos profesionales ya que todos piensan que son una ficha fundamental para el adecuado desarrollo del alumnado, porque éstos participan con aquellos alumnos/a que tienen algún tipo de necesidad bien derivada de su capacidad, cultura, lengua, contexto social, etc. de tal forma que son un apoyo o recurso para el aula, y por tanto, para el tutor. Algunos de ellos consideran que el trabajo de estos profesionales debe realizarse fuera del aula, ya que es sólo de esta forma como se puede cumplimentar las carencias del alumnado para que su progreso, posteriormente en el aula, sea más rápido.

Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. “El derrotismo” considera que la labor de estos profesionales es importante pero siempre llevándola a cabo fuera del aula, en ningún caso, expresan, creen que sea necesaria la presencia del maestro/a de Educación Especial, logopeda o maestro/a de Educación Compensatoria en el aula. Además, a lo largo de toda la entrevista remarcan los inconvenientes de la diversidad en el alumnado para el trabajo de los docentes, ellos desean una escuela homogénea donde a

todo el alumnado se le puedan dar las mismas respuestas. No obstante, las maestras entrevistadas en este centro piensan que la actitud del equipo directivo y del profesorado en general que trabaja en el centro, es una actitud negativa de repelencia y exclusión por las características individuales de cada alumno/a (en este caso la mayoría alumnado con algún tipo de discapacidad).

Esta actitud del equipo directivo ante la diversidad afecta directamente a la actitud del claustro ante las diferencias del alumnado, es más hemos observado en el CEIP. “El Derrotismo” la actitud negativa y de derrota que adopta todo el centro en consecuencia de la actitud transmitida por el equipo directivo. Así, la maestra de Educación Especial dice: “es una actitud generalizada en todo el profesorado, el 90% del profesorado que trabaja, trabajan para lo que trabajan...”. Esta maestra expone la poca preocupación que existe en sus compañeros/as tutores hacia la respuesta a todo el alumnado, es más apunta que se sienten (los profesionales relacionados con el ámbito de la Educación Especial) solos y excluidos del claustro, y además el equipo directivo los apoya. Es decir que la tendencia es a llevar al claustro hacia la postura del equipo directivo pero siempre hay que tener en cuenta que hay personas resistentes con fuertes ideales que en el caso de que sean positivos, contribuye a aportar al centro la riqueza de los mismos.

En el caso del equipo directivo del CEIP. “La Esperanza” y “Toque de Ilusión” debemos remarcar su firme creencia por una educación para todos y todas donde todos y todas puedan llegar aprender todo aquello de acuerdo a sus características. De esta forma, las maestras/os de ambos centros consideran que la actitud de sus equipos directivos invita al profesorado a embaucarse en un proyecto común, con metas comunes, con un camino arduo y difícil para llegar a ellas, pero nunca imposible. Aún así, también reconocen que no todas las personas del centro creen en la misma educación, pero sí se puede decir que la mayoría.

En definitiva, apoyándonos en la información dada por los equipos directivos en las entrevistas, podemos decir que la actitud de los equipos de esta provincia ante un centro diverso es, de forma general, positiva, es decir, luchan porque toda la comunidad educativa perciba las ventajas de esta diversidad aunque no dejan de reconocer, en todo momento, la dificultad que supone trabajar con este “tipo de alumnado”.

En otro caso, el CEIP. “El Derrotismo” muestra una actitud ante la dirección de un centro diverso de desesperanza y derrota ante las respuestas de este alumnado, ya que considera que no existen medidas suficientes para atender las necesidades y demandas de dicho alumnado.

En general, considerando todas las entrevistas a maestros y maestras en la provincia de Málaga, podemos decir que las maestras y maestros, en su mayoría, piensan

que las diferencias entre el alumnado son positivas para el desarrollo personal y académico del alumnado, teniendo que esto conlleva una serie de medidas que, en muchos casos, son escasas y deficientes. Además, debemos destacar la intervención de uno de los maestros entrevistados en uno de los centros donde el equipo directivo tiene bastantes inquietudes para responder a la diversidad, ya que éste considera que este equipo directivo no comprende la realidad de su centro y además es utópico en sus ideales de educación.

En definitiva, podemos comprobar que las actitudes ante la dirección de un centro diverso son muy versátiles, todo depende del estilo de cada equipo directivo y del momento en el cual se encuentre el centro. En esta provincia, vemos que por lo general, en los tres centros visitados se tiene como objetivo no sólo atender al alumnado en lo académico sino más aún en lo social, llevando a cabo acciones dirigidas a mejorar la vida de las personas que viven en estos barrios, lo que nos lleva a pensar que las actitudes de los miembros de estos equipos son, en algunos casos, de “pena” ante este alumnado y no explotan las posibilidades de estas características del alumnado.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Asimismo, vamos a estudiar el papel que ejercen los equipos directivos de la provincia malagueña en sus centros de Educación Infantil y Primaria con diversidad de alumnado muy visible y cómo llegan a gestionar esta diversidad cada uno en su equipo directivo, como ya hemos dicho, es quizás la categoría más importante en nuestro estudio de campo de la primera fase de la investigación. De esta forma, debemos analizar Para ello, el estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Los equipos directivos de la provincia malagueña superficialmente muestran una concepción del papel del equipo directivo en el centro frente a la diversidad del alumnado muy similar, pero existen algunas matizaciones en la gestión de cada uno de ellos que hace que sean diferentes unos de otros.

De esta forma, todos ellos consideran que el papel fundamental del equipo directivo es dinamizar y organizar todas las prácticas que se llevan a cabo en el centro, aunque cada uno de ellos hace una serie de puntualizaciones que determinan, en cada caso, el estilo de liderazgo que cada cual lleva a cabo.

El equipo directivo del CEIP “El Derrotismo” piensa que el papel fundamental del equipo directivo en un centro está en la organización y funcionamiento del mismo y además remarca la importancia de dejar constancia de las decisiones sobre este aspecto

por escrito. Así destacan la función de promover una línea de trabajo común para toda la comunidad educativa que se dirija hacia la consecución de unos mismos objetivos todos ellos formulado alrededor del concepto de integración escolar. Además, consideran que las funciones prioritarias de un equipo directivo son, en cada momento del curso, unas diferentes, pero llegan a la conclusión de que lo más importante para ellos es promover un clima de centro adecuado para así desarrollar un trabajo eficaz que atienda las necesidades de todo el alumnado.

El director pone especial énfasis en la organización del centro como pilar básico para promover un clima adecuado que produzca el desarrollo de un trabajo coordinado y eficiente para atender a la diversidad del alumnado, todo de forma colaborativa no sólo con el alumnado, el profesorado y las familias, sino con las diferentes entidades que colaboran en el centro.

La identidad del equipo directivo es nombrada por el director y el jefe de estudio como factor clave dentro de un equipo para dirigir un centro, así podemos decir que este equipo directivo está completamente cohesionado y persigue el mismo ideal de educación.

Este equipo directivo considera que la clave para responder a la diversidad en el centro está en la organización y puesta en práctica de todos los proyectos que puedan ayudar a conseguir los objetivos que se proponen con el alumnado. De esta forma, hace especial hincapié en la puesta en práctica de éstos mismos como recurso para atender a todo el alumnado, pero reconoce que, en muchos casos se acogen a los mismos porque son las prácticas que se proponen desde la Administración como las apropiadas para atender a la diversidad del alumnado, es decir, ellos pretenden ser en todo momento políticamente correctos aunque detrás esconden prácticas segregadoras que sólo llevan a la destrucción del desarrollo global del alumnado. Cabe destacar, que luchan en todo momento por una educación que sea “*igual pero diferente*” (Entrevista 45: Equipo directivo, director. CEIP. “El Derrotismo”. Pp. 4).

La importancia del equipo directivo en el centro, según ellos, proviene de la necesidad de tener a alguien que organice y distribuya todos los agentes que intervienen en el centro para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta que el equipo es responsable de facilitar una organización del centro acorde con las necesidades de éste, de forma que elaboren los planes y proyectos, realicen todas las funciones administrativas y, lo más importante, tomen las decisiones más convenientes.

Los maestros/as entrevistados en este centro consideran que las funciones principales del equipo directivo no son llevadas a cabo por el de este centro. Ellas piensan que los equipos directivos deben fomentar más la flexibilidad pedagógica, de contenidos y de aprendizaje. Coinciden en que es fundamental para ello que el equipo directivo favorezca una organización adecuada que responda a las demandas del centro.

El estilo directivo que refleja este equipo a lo largo de las entrevistas y en la visita realizada se decanta hacia un estilo de liderazgo autoritario donde el equipo directivo exclusivamente se encarga de la dirección del centro e impone, en la mayoría de los casos, las decisiones tomadas y los ideales que hay que perseguir en el centro. Desde mi perspectiva, basándome en sus palabras, considero que han intentado darnos una imagen de escuela inclusiva, sin embargo sus respuestas algunas preguntas han aclarado y desvelado una actitud bastante retrograda en cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad.

El equipo directivo del CEIP “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” muestran un estilo directivo democrático apoyado en la base de que todos los miembros que conforman la comunidad educativa deben ser partícipes de la educación que se da en el centro y nos exponen que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar nutrido en todo momento mediante conductos de retroalimentación con todas las personas que participan en el mismo. Así, dice el director del CEIP. “Toque de Ilusión”: *“En un centro como este, sino hubiera esa unidad...”* (Entrevista 49: Equipo Directivo, director. CEIP. “Toque de Ilusión”. Pp. 5.). De este modo, se resalta la importancia de llevar a cabo un papel del equipo sólo de dinamizador del centro promoviendo en todo momento una dirección escolar consensuada y a la vez guiada por el equipo directivo.

Las funciones prioritarias de estos equipos directivos ante la diversidad son la coordinación, la dinamización y el asesoramiento, pero sobre todo el ser promotor de todo lo que se lleva a cabo en el centro. Ellos piensan que es fundamental en todos los centros la existencia de una figura que tome la responsabilidad de promover, animar y, en ocasiones, exigir para que se cumpla la línea del centro y se lleven a cabo las actuaciones pertinentes para atender a las necesidades del alumnado. *“Lo fundamental es impulsar, impulsar que los tutores correspondientes hagan ese tipo de programas, ese tipo de apoyo... a ese tipo de diversidad”* (Entrevista 49: Equipo directivo, director. CEIP. “Toque de Ilusión”. Pp. 5). Además, ambos consideran que es importante destacar como función principal también la atención al alumnado no sólo a nivel académico sino también asistencial y social. Así, el director del CEIP. “La Esperanza” dice: *“la principal función es la atención al alumnado, eso es indudablemente... Luego hay una serie de servicios complementarios que son fundamentales en una zona como esta como. El servicio de comedor escolar, como el servicio del aula matinal, como el servicio de actividades extraescolares, y hay que prestarle mucha atención para que dé una cierta calidad en lo que se presta”* (Entrevista 46: Equipo directivo, director. CEIP. “La Esperanza”. Pp. 3).

Ambos equipos directivos consideran que la identidad como equipo directivo es una medida para gestionar la diversidad del alumnado en un centro educativo. Además, ambos creen que sus equipos directivos tienen una alta cohesión y conexión entre sus miembros, de tal forma que todos persiguen unos mismos objetivos y metas dentro del

centro. Es más, no sólo los equipos directivos tienen identidad como tal sino que ambos equipos consideran que establecen una identidad con el claustro formando un equipo de trabajo unido que está encaminado hacia una misma dirección que no es otra que atender a todas las necesidades del alumnado. Así, también los maestros y maestras entrevistados confirman esta idea y creen que la mejor forma de atender al alumnado es mediante una dirección escolar llevada a cabo mediante un equipo de trabajo formado por todo el profesorado y con participación de las familias, siempre teniendo en cuenta que debe haber un líder que sirva como guía de la misma. De esta manera, ambos equipos expresan que esta unión es más característica de los centros de Educación Compensatoria: *“Es que en los centros de compensatoria hay una unidad de profesorado mucho mayor que en los centros normalizados, vamos a llamarlo así, porque realmente somos conscientes de la labor que estamos desarrollando en zonas como esta y entonces vemos que no podemos disgregarnos ni podemos perder el tiempo en arbitrar derechos entre comillas sino que hay que darle solución a la problemática que surge en un momento dado.”* (Entrevista 46: Equipo directivo, director. CEIP. “La Esperanza”. Pp. 2)

Por tanto, bajo esta concepción de identidad como equipo se esconde también la importancia que ellos consideran que tiene el equipo directivo en la escuela. De este modo, ellos consideran que tienen funciones importantes que van todas dirigidas hacia una sola línea de trabajo: ser precursor de actuaciones que favorezcan en todo momento el desarrollo y la respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Los maestros y maestras entrevistados/as coinciden en que el equipo directivo tiene un papel en el centro primordial, para éstos deben ejercer de dinamizadores y ser el motor de todo lo que se realice en el centro. Además, cabe resaltar que estos maestros/as consideran que los miembros del equipo directivo luchan cada día por abrir las puertas del centro al barrio y cubrir las necesidades primarias del alumnado, pero sobre todo intentan llegar a obtener un buen clima de centro que induzca al aprendizaje en feedback entre todas las personas que están implicadas en la escuela.

Las respuestas educativas ante el alumnado del centro dependen directamente de cada maestro o maestra, aunque están influenciadas directamente por la filosofía o ideario del centro. Los equipos directivos nos comentan que en sus centros es importante ir más allá de lo académico y llevar a cabo una labor asistencial y cubrir de esta forma las necesidades básicas de todo ser humano. Por esto, ello éstos consideran importante, al menos, dedicar los primeros días del curso a conocer el entorno y las características del alumnado que asiste al centro, de tal forma que el profesorado tome conciencia de la realidad educativa, pero también social, en la que se encuentra y pueda tomar decisiones adecuadas a la hora de seleccionar las respuestas más eficaces. Ellos hacen especial hincapié en la importancia de algunas rutinas que han sido promovidas desde el equipo directivo como son el desayuno escolar o la iniciativa de que el comedor sea atendido por

los propios maestros/as del centro. Asimismo, consideran como fundamental estrategia para atender a la diversidad el Plan de Compensación Educativa que están llevando a cabo, ya que éste plantea una adaptación del centro a las necesidades del alumnado tanto a niveles curriculares como organizativos.

Los maestros y maestras entrevistados coinciden en afirmar que una de las preocupaciones más importantes de sus equipos directivos es responder adecuadamente a las necesidades que van presentando los alumnos y alumnas, de tal forma que es comprobable que éstos han ido dando respuesta a las diferentes demandas que se les ha hecho desde la comunidad educativa, por ejemplo, con el desayuno escolar.

Finalmente, estos equipos directivos han mostrado ser dos equipos directivos implicados en el centro y preocupados por la educación de sus niños y niñas, teniendo grandes inquietudes hacia el cambio y la mejora del centro.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

En este apartado, como venimos viendo, vamos a analizar la cultura de centro de tal forma que podamos estudiar si existe una cultura impulsada por el equipo directivo que se construya por y para la diversidad, y si es así realizar una descripción de la misma. Para ello, vamos a estudiar diferentes factores que influyen en la construcción de una cultura por y para la diversidad, éstos son: la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Si comenzamos por el estudio de la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de los mismos en el centro, las entrevistas de los equipos directivos de los tres centros visitados en la provincia de Málaga desvelan que la participación del claustro en el centro es un hecho real en dos de los centros que hemos visitado, sin embargo, existe uno en el cual la participación no sólo brilla por su ausencia sino que existe la fiel creencia de que no es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa, si acaso, sólo de los maestros y maestras que trabajan en el centro. Sólo las maestras y maestros relacionados con el ámbito de la educación especial, de forma más cercana, consideran que es imprescindible la colaboración de toda la comunidad educativa para responder a todas las características que presenta el alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo” es el más reticente ante la idea de la colaboración del claustro y la familia, es decir, ellos no perciben que ésta sea una realidad en su centro, ya que consideran que es imposible que se dé en centros donde la plantilla es inestable en su mayoría; por otro lado, piensa que el profesorado que perdura en el centro unos años, sí comienza a ser miembro partícipe del mismo. Con respecto a

las familias, destacan la despreocupación de las familias por la educación de sus hijos/as y además expresan que para ellos es mejor no contar con la colaboración de las mismas porque éstas tienden a la sobreprotección de los niños/as y perjudica directamente a labor educativa que se está realizando con ellos.

Las maestras entrevistadas en este mismo centro dan una perspectiva contraria a la aportada por el equipo directivo. Ellos piensan que el equipo directivo es muy autoritario y no es precursor de buenas prácticas ante la diversidad del alumnado, sino que por el contrario defiende una educación segregatoria. Esto afecta directamente a las prácticas llevadas a cabo en el centro por los distintos maestros y maestras que trabajan en el aula. El equipo directivo transmite en todo momento una actitud negativa ante la diversidad que influye consecuentemente en la cultura escolar creando un clima no favorecedor de buenas prácticas ante las diferencias. Además, a lo largo de las entrevistas de las maestras, expresan que el equipo directivo no invita a la participación del profesorado en todos los procesos de centro, sino que sólo lo expone a nivel de documentos para dar una imagen innovadora “de cara a la galería”. Sin embargo, el profesorado está dispuesto a involucrarse en el centro, pero el equipo directivo no lo permite porque pretende “hacer sólo su voluntad” en el mismo.

En contraposición a la postura de la anterior, aparece la opinión de los equipos directivos del CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión”, éstos piensan que el equipo directivo y el claustro forman un grupo de trabajo unido que lleva a cabo en todo momento una misma línea pedagógica, teniendo como fin último responder a las necesidades de todo el alumnado. Así, dice una maestra del CEIP. “La Esperanza”: *“El equipo directivo aquí..., nosotros somos como una piña en el cole, es decir, el equipo directivo está abierto a todas las opiniones de todos los compañeros, somos como casi todos un mismo equipo. No hay un equipo directivo aparte de los compañeros, el claustro entero tomamos decisiones que ellos después tienen que asumir o defender como equipo directivo, efectivamente, pero es como una dirección como muy colegiada, muy colegiada”* (Entrevista 47: Maestra de Educación Especial. CEIP. “La Esperanza”. Pp. 1). Esta cita no sólo corrobora la participación del profesorado en el centro, sino que acentúa el gran compromiso del profesorado y el equipo directivo ante las necesidades del alumnado, ya que, en muchos casos, luchan por la unión como agente favorecedor de la atención a la diversidad.

Como hemos visto en la cita anterior, las maestras/os entrevistados en el CEIP. “La Esperanza” certifican que el profesorado del centro forma un grupo de trabajo unido al equipo directivo, de tal forma que se reúnen periódicamente no sólo para la toma de decisiones sino para programar, colaborar unos con otros en las actividades del aula, ayudarse mutuamente, etc. Estas maestras y maestros, además, piensan que en los centros de Educación Compensatoria a pesar de que el claustro y el equipo directivo formen un equipo de trabajo unido, es muy importante la función de líder en circunstancias

concretas, porque éste va a ser el nexo de unión entre todas las personas que están implicadas en el centro.

El equipo directivo del CEIP. “Toque de Ilusión” nos explica que la participación del profesorado de su centro en las decisiones del mismo es un hecho. Se llevan las decisiones que hay que tomar a claustro para que opinen y modifiquen, se las llevan a ciclo y las devuelven con sus opiniones. Sin embargo, la participación en las actividades y proyectos del centro está supeditada a la labor del equipo directivo de motivar al profesorado para que participe, porque el profesorado se excusa en que existen demasiados proyectos y ninguno responde a las necesidades de todo el alumnado.

Los maestros/as entrevistados/as en este centro nos explican que el hecho de tener un equipo directivo flexible y abierto a toda la comunidad educativa facilita la participación del profesorado en la toma de decisiones y también propicia la colaboración entre compañeros y con el propio equipo directivo.

En cuanto a la colaboración de las familias en el centro, estos dos últimos equipos hablan de la necesidad de que la familia se implique plenamente en el centro. Ambos consideran que las familias son un agente clave para responder a las necesidades del alumnado y pueden aportar su colaboración no sólo a nivel de centro sino también del aula. Además, estos equipos directivos y las maestras/os que hemos entrevistado en estos centros expresan como uno de sus principales objetivos la apertura del centro al barrio, que exista un nexo de unión que produzca procesos de retroalimentación que ayuden al enriquecimiento de ambos contextos.

La metodología, materiales y la distribución del aula en cada uno de los centros que hemos visitado es, según los propios equipos directivos, diferente en cada una de las aulas según las necesidades del alumnado intentando que éstas sean dirigidas por unas pautas comunes que sean encaminadas a la consecución de los objetivos generales y específicos propuestos por todo el centro. Sin embargo, todos ellos coinciden en destacar la importancia de la lectoescritura en el desarrollo del alumnado y, por tanto, el hecho de que se busquen diferentes metodologías para que ésta sea adecuada. Aún así, es conveniente detenernos en cada uno de los centros para explicar las características propias de cada uno de ellos en cuanto al cómo se enseña, con qué y cómo se organiza el aula.

En el primer caso, el CEIP. “El Derrotismo”, no existe una línea pedagógica definida por el equipo directivo, aunque sí existen algunos matices propuestos por éstos. Así, el equipo directivo promueve desde la dirección del centro una metodología tradicional para las aulas donde el libro de texto es el recurso principal, apoyado por las nuevas tecnologías que son utilizadas de tal forma que refuerzan los enfoques más autoritarios de la enseñanza. Posteriormente, a nivel de ciclo los maestros y maestras puedes organizar y programar como deseen, siempre y cuando sigan las líneas generales.

Las maestras que hemos entrevistado en este centro nos explican que tanto la atención al alumnado con necesidades educativas especiales como la atención al alumnado con necesidades derivadas por factores sociales o culturales son atendidas fuera del aula. Centrándose en la Educación Compensatoria, nos expone, que al aula de Educación Compensatoria asiste alumnado de toda la Educación Primaria y además el alumnado de tercer ciclo es atendido por la maestra de Educación Especial y un logopeda, y el alumnado de primer ciclo e infantil es atendido por otra logopeda.

Los maestros/as relacionados con este ámbito de la Educación Especial coinciden entre ellos en que se debería llevar a cabo una misma línea pedagógica en el centro, pero esto es imposible cuando el equipo directivo no se implica y toma conciencia de las demandas que está realizando el alumnado, su interés está centrado en la imagen que han de dar de cara a la galería.

Estos maestros/as consideran que para atender a las características del alumnado que tiene el centro es necesario un estudio exhaustivo de las situaciones concretas de cada alumno/a para poder responder a las demandas que se derivan de las mismas.

En cuanto a los materiales, las maestras entrevistadas nos comentan que la metodología utilizada por todos los maestros y maestras en el aula es bastante tradicional, por lo cual, el material básico en todas las aulas es el libro de texto. No obstante, los maestros y maestras relacionados con el ámbito de la Educación Especial, han formado un equipo de trabajo, y todos ellos utilizan un material elaborado por la maestra de Educación Compensatoria y el logopeda, que es un material flexible que se puede adaptar al entorno y a las circunstancias de cada niño/a.

La distribución del aula, comentan ambas entrevistadas, está sujeta a cada maestro o maestra, cada uno de éstos decide cuál es la distribución de aula más apropiada para las características de su alumnado, pero es de carácter generalizado una distribución de los alumnos/as de forma individual y en parejas.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” considera importante el marcar una misma línea pedagógica para todo el centro. Sin embargo, nos explica que esta línea puede estar abierta a cambios en el transcurso del año. Entre las actuaciones que conlleva esta línea pedagógica está la respuesta a necesidades básicas como el desayuno escolar o el comedor escolar llevado a cabo por los propios maestros/as, el trabajo a través de grupos interactivos en el aula, la utilización de materiales diversos, etc.

Las maestras entrevistadas comentan que las metodologías, los materiales y la distribución del aula son muy diferentes en cada una de las clases; en unas el trabajo cooperativo es la base del aprendizaje y en otras se lleva a cabo un proceso de enseñanza individual donde no se establecen relaciones entre el alumnado. Los maestros/as dicen que se elige cada opción según las demandas que realiza el alumnado.

Desde el equipo directivo y la mayoría del profesorado se pretende que cada ciclo decida una metodología, materiales y distribución de aula común a todo el ciclo e incluso se expongan las buenas prácticas a nivel de claustro para que se puedan difundir y mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

Los maestros/as entrevistados en ambos centros añaden que se centran en el libro de trabajo, lo que nos lleva a pensar que el libro de texto es el material hegemónico para todo el centro; y, además, ponen en marcha muchos proyectos que intentan responder a las carencias que el alumnado presenta, aunque hemos de especificar que el equipo directivo del CEIP. “La Esperanza” no está muy de acuerdo con la puesta en práctica de muchos proyectos a la vez, ya que considera que éstos caen la mayoría en el olvido y quedan sólo en letras sobre papel y no se convierten en ningún momento en una respuesta real a las necesidades del alumnado.

Hablando del objetivo o finalidad principal de los equipos directivos que hemos entrevistado, podemos decir que todos ellos junto con los maestros y maestras argumentan que lo principal en un centro es atender a las necesidades del alumnado, lo más importante es que los niños y niñas que van a los centros puedan encontrar las respuestas adecuadas para conseguir su desarrollo pleno y global. De esta forma, estos equipos directivos remarcan como objetivos el compensar el desfase curricular, promover la adquisición de hábitos de trabajo, asentar los conocimientos y destrezas, mejorar su integración social y también definir y controlar la continuación en el sistema escolar, ya que la mayoría no continúan sus estudios más allá de la Educación Primaria.

Un aspecto el cual nos parece necesario de estudiar y que nos puede dar grandes pistas para entender la cultura llevada a cabo por los centros, es el papel que se le da al maestro o maestra de Educación Especial.

El papel de la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria en el CEIP. “El Derrotismo” se trata de atender al alumnado diagnosticado en el primer caso y al alumnado con algún tipo de dificultad de aprendizaje derivada por una cuestión social, en el segundo lugar, aunque el trabajo lo tienen designado más bien por ciclos, es decir, la maestra de Educación Compensatoria atiende a toda la Educación Primaria, la maestra de Educación Especial está para el tercer ciclo de Educación Primaria y el aula de apoyo específico, y los logopedas (2) tienen repartidos los cursos (primer logopeda infantil y primer ciclo, y el segundo, el segundo y tercer ciclo). Estas maestras realizan un trabajo muy paralelo al de la clase ordinaria, ya que aunque realizan actividades puntuales con todo el alumnado, la mayoría del trabajo que se realiza con este alumnado es fuera del aula y no está coordinado con el tutor o tutora de los alumnos. En las entrevistas se comenta explícitamente que esta forma de trabajar es promovida por el equipo directivo y las maestras no se encuentran muy a gusto con esta dinámica. Además, estas maestras forman un equipo de trabajo de Educación Especial y no están insertas en ningún ciclo académico.

Las maestras entrevistadas en este centro, a lo largo de toda la entrevista, nos expresan su inconformidad con el trabajo llevado a cabo por la dirección ante la diversidad del alumnado. Esta maestra considera que el equipo directivo actual no promueve el desarrollo global del alumnado ya que le impide un factor de gran importancia la inclusión social con todos los niños y niñas.

Estas maestras consideran que el papel del maestro/a de Educación Compensatoria y de Educación Especial es de gran importancia, ya que está dirigida a apoyar y atender las características del alumnado, de tal forma que responda a las necesidades de estos.

Ambas comentan que el desarrollo del trabajo por parte de las personas que están en el equipo de Educación Especial se caracteriza por ser un trabajo bastante arduo, ya que se sienten solos en la difícil tarea de educar a un “tipo” de alumnado que necesita de una serie de respuestas muy específicas que no deben ser sólo proporcionadas en las aulas de las especialistas sino que además deben desarrollarse en el aula ordinaria. Estas maestras consideran que la labor de estos maestros es una labor que se lleva a cabo en soledad.

Tanto el equipo del CEIP. “La Esperanza” como el CEIP. “Toque de Ilusión” coinciden con el centro anterior en considerar que el maestro de Educación Especial es el que atiende al alumnado con un diagnóstico realizado y la maestra/o de compensatoria se dedica a aquel alumnado que tiene algún tipo de dificultad que proviene de algún problema social o cultural. Partiendo de esto, ambos equipos directivos apuestan porque la maestra de Educación Especial ejerza su trabajo en el aula de integración realizando un trabajo coordinado con la tutora, y además siendo éste flexible para poder ser llevado a cabo en el aula ordinaria. Y, también, la maestra de Educación Compensatoria, en ambos, desarrolla su trabajo, en algunos momentos, dentro del aula ordinaria y, en otros, los desarrolla en pequeños grupos fuera del aula ordinaria. Ambos equipos, consideran que el trabajo de ambas profesionales es importante en cualquier centro, pero en este “tipo” de centros se hace fundamental a la hora de responder a todo el alumnado.

Las maestras entrevistadas en ambos centros consideran que están muy valoradas por el equipo directivo, tanto es así que en el caso de las maestras de Educación Especial su trabajo es respetado en todo momento y no llegan a sustituir a otros compañeros. Concretamente, en el CEIP. “La Esperanza”, el director comenta que la maestra de Educación Especial ha supuesto un pilar básico en el desarrollo de la organización del centro para una atención a la diversidad eficaz. Y en el caso de las maestras/os de Educación Compensatoria, en muy pocos casos, sólo en los necesarios. Además, destacan que en estos centros es importante que en el aula ordinaria siempre haya dos maestros o maestras ya que esto permite un mejor desarrollo de los conocimientos del alumnado y facilita una mejora del clima del aula.

El concepto del centro de cada uno de los equipos directivos de la provincia de Málaga es diferente, esencialmente, porque el contexto es una característica fundamental a tener en cuenta a la hora de hablar y decidir cómo se va a trabajar en el centro y cuáles son los aspectos que caracterizan al mismo.

Por tanto, los equipos directivos de los centros visitados en Málaga perciben sus centros como un reto pedagógico donde hay que atender multitud de necesidades que aparecen cada día por primera vez y que llevan al maestro/a a tener que replantear su trabajo. De esta forma, a lo largo de todas las entrevistas, vemos como el equipo directivo del CEIP. “La Esperanza” y el equipo del CEIP. “Toque de Ilusión” concibe su centro desde una postura optimista, considerando que la definición de su centro puede ser dada por todo aquel que se sumerja en el centro durante varios días y está, además representada, en todos los proyectos que se llevan a cabo en sus centros.

Así, el equipo directivo del CEIP. “La Esperanza” define su centro considerando como principales características del mismo la unificación de criterios en el trabajo y la cultura de centro, la profesionalidad por parte de todos/as los maestros/as y la cercanía y asistencia social a la población que entra en el centro.

Por otro lado, el equipo del CEIP. “Toque de Ilusión” considera que su centro se caracteriza por la colaboración que existe entre todos los miembros de la comunidad educativa y, sobre todo, porque todos los maestros/as comparten las mismas ilusiones y tienen el mismo concepto de educación que les lleva a pensar sólo en el crecimiento total del niño/a.

En contraposición, el equipo del CEIP. “El Derrotismo” concibe su centro con pocas expectativas en su alumnado, ya que han comprobado que el trabajo que se lleva a cabo en la escuela da frutos muy lentamente, lo que les ha llevado a tener un concepto y unas expectativas muy bajas del mismo. Sólo destaca como característica principal del centro la apertura del mismo hacia la participación de agentes externos y de nuevas aportaciones que se quieran realizar. Sin embargo, las maestras entrevistadas nos comentan que ésta última respuesta dada por ellos es sólo una respuesta políticamente correcta ya que para ellos el principal objetivo en el centro es dar una buena imagen del mismo de cara “a la galería”.

Las maestras de todos los centros conciben el centro como un lugar en el cual hay que luchar por dar respuesta a las características que presenta el alumnado, teniendo en cuenta no sólo la diversidad de éste sino el contexto del centro. Todas ellas nos explican que se intentan buscar nuevas estrategias y respuestas ante la diversidad del alumnado pero siempre tienen en cuenta que todo lo que se lleva a cabo es mejorable.

En cuanto al clima de centro, hemos detectado en varios puntos de las entrevistas que cada uno de los centros que hemos visitado en Málaga tiene unas características propias en cuanto al clima de centro aunque haya dos centros que, como hemos visto, tienen aspectos comunes entre ellos. En general, podemos decir que todos los centros que

hemos citado se decantan por una postura que defiende que el claustro no puede estar unido en su totalidad ya que cada cual tiene una postura ante la educación. Sin embargo, gran parte puede luchar por conseguir unos mismos objetivos con una línea pedagógica común.

De esta forma, destacamos el trabajo realizado por el CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” los cuales remarcan la participación de toda la comunidad educativa en el centro y la implicación de la misma en las decisiones de la escuela, creando un organigrama tanto vertical como horizontal donde el equipo directivo ejerza en algunos casos como dirección y en otros como compañeros/as. Destacan, que la autoridad del equipo directivo, en algunos casos, es necesaria para el buen funcionamiento y desarrollo de la escuela.

Sin embargo, en el CEIP. “El Derrotismo” las maestras entrevistadas comenta que el claustro trabaja de forma individualizada y no aspira a mejorar sus prácticas contrastando éstas con el resto de los compañeros. Sólo los compañeros/as de Educación Especial trabajan de forma totalmente coordinada y colaborativa entre ellos pero nunca con el resto del profesorado porque éstos no tienen gran interés por mejorar. Ambas maestras nos explican que desde su perspectiva esta situación se debe a la postura que mantiene el equipo directivo ante el trabajo del centro, una postura caracterizada por el rechazo hacia la diversidad del alumnado (entendida ésta como discapacidad), influyendo ésta en el desinterés creado en todos los maestros y maestras del centro.

Las maestras del CEIP “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” coinciden en que en su centro se ha llegado a conseguir un clima de convivencia muy agradable gracias a que el profesorado ha sentido la necesidad de unirse frente acontecimientos duros que se han dado en el centro. Así, además, también ha mejorado el clima entre el alumnado y se ha conseguido mediante la cercanía del profesorado al alumnado y la consecución de un centro bonito que invite a la relajación. Hemos de destacar que la convivencia entre alumnos/as de etnia gitana, marroquíes o alumnos/as africanos no es fácil, por el contrario, en ambos centros nos comentan que ha sido un problema y un reto. En estos momentos, sigue existiendo este problema pero si es cierto que se han conseguido ciertas mejorías.

La organización de los apoyos es un aspecto muy importante a considerar en un centro educativo, ya que éstos van a intentar compensar las carencias de los alumnos y alumnas permitiendo que éste pueda disfrutar de más recursos tanto humanos como materiales para intentar afrontar los contenidos tanto académicos como de otra índole. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como venimos viendo a lo largo del informe, son aquellos alumnos/as diagnosticados y normalmente reciben el refuerzo fuera del aula ordinaria. Sin embargo, es en la figura del maestro de Educación Compensatoria y en el desarrollo del trabajo de compensatoria donde existen más

variaciones, además de en la organización propiamente dicha de los apoyos no específicos.

En el caso del CEIP. “El Derrotismo” los niños y niñas con necesidades educativas especiales asisten al aula de Educación Especial y el alumnado con ciertos problemas derivados de aspectos sociales, culturales, económicos, etc. asiste al aula de Educación Compensatoria en grupos de tres o cuatro alumnos/as. Los apoyos se realizan fuera del aula y son llevados a cabo por dos personas que están dedicadas exclusivamente al apoyo, aunque estos apoyos no son reales en la mayoría de los casos, porque son las personas que sustituyen las bajas en el centro.

El CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” atiende, igualmente, al alumnado con necesidades educativas especiales en el aula de Educación Especial. La maestra de Educación Compensatoria, en estos centros, realiza su trabajo parte en un aula específica para Educación Compensatoria y parte en las distintas aulas ordinarias de los alumnos y alumnas. En este caso, todos los alumnos/as son de Educación Compensatoria pero se priorizan aquellos que tienen mayores problemas en sus casas, problemas de conducta, etc. Los apoyos, en esta escuela, son llevados a cabo por todos los maestros/as, exceptuando a la maestra de Educación Especial y de Educación Compensatoria, en aquellas horas que no tienen que impartir una materia en un aula. Así, los tutores apoyan a los especialistas, en la mayoría de los casos, y los especialistas a los tutores.

Todos los centros nos comentan con respecto a esta subcategoría que los apoyos no son reales en muchos casos ya que hay que realizar sustituciones y éstas no permiten el adecuado desarrollo de los apoyos, en la mayoría de los casos se pierden.

El contexto de los centros es clave para entender la cultura que tiene el centro. Para ellos vamos a describir los contextos de estos tres centros apoyándonos en las entrevistas y en los documentos facilitados por la dirección del centro.

Comenzando por el CEIP. “El Derrotismo” podemos decir que es un centro de Educación Infantil y Primaria situado en una zona anteriormente desfavorecida pero, en la actualidad, está en crecimiento socioeconómico.

Este centro cuenta en la actualidad con 297 niños/as aproximadamente, con una media de 18 alumnos/as por aula. Los niños proceden en su mayoría de la misma barriada, aunque hay algunos de otras barriadas, sobre todo en Educación Infantil.

Es un centro de Educación Compensatoria, que conlleva una difícil configuración del alumnado, formado en muchos casos por alumnos con situaciones familiares conflictivas, una tasa de paro elevada, problemas de drogodependencias y carencias culturales e higiénico-sanitarias.

Asimismo el centro acoge a alumnos/as con diversas discapacidades: Parálisis Cerebral, Espina Bífida, Síndrome de Down, Autismo, Hidrocefalia, Ventilador-Dependiente...

El CEIP. “La Esperanza” está situada en una de las zonas consideradas, a nivel popular en Málaga, en una de la zona más desfavorecida de la ciudad.

En este centro todo el alumnado se encuentra en situación de desventaja sociocultural por pertenecer a minorías étnicas o culturales que se encuentran en situación desfavorecida para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo o por razones sociales o familiares no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización.

El número de alumnos/as de etnia gitana sigue siendo muy elevado a lo que hay que sumar el alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma cuyo número se va incrementando de forma acelerada curso tras curso.

En este centro aparecen bolsas de marginación, grupos de población con modelos de vida extraños a la norma social (economía sumergida, actividades marginales y venta de drogas mayoritariamente) que hace que un gran número de alumnos/as tengan progenitores en prisión con el desajuste familiar que ello supone. El 31% del alumnado tiene al menos a un progenitor en la cárcel, agravándose la situación en muchos por el hecho de que los parientes más cercanos también se encuentran cumpliendo condena. Estos niños/as son atendidos por abuelos, tíos/as, parientes más o menos lejanos o familias conocidas.

Por último, se hace referencia a la movilidad social a la que este tipo de población está sujeto, debido a las múltiples facetas que intervienen en su vida (peleas familiares, traslados de prisión, etc.) ello hace que muchos de estos alumnos/as hayan pasado por diversos centros educativos, no completando su formación y con un elevado absentismo en algunos casos, todo lo cual incide en su proceso formativo.

El equipo docente nos comenta que es consciente de que pocos de sus alumnos/as tienen unas vivencias y unas condiciones sociofamiliares reforzadoras de un desarrollo positivo de su personalidad.

Esto se refleja en una serie de características diferenciadoras como son:

Marco social

- Bajo nivel sociocultural y desajustes económicos.
- Pérdida de valores y desestructuración familiar.
- Significativo índice de paro y delincuencia.
- Hábitos de riesgo para la salud y tendentes al consumo de alcohol, tabaco, drogas...
- Deficientes hábitos higiénico-dietéticos.

- Inadaptación social en un ambiente de marginalidad.
- Alto porcentaje de inmigrantes, con desconocimiento del idioma y cultura española y minorías étnicas.
- Desinterés escolar y absentismo elevado.
- Analfabetismo funcional general en la zona.
- Falta de visión de futuro para desarrollar un trabajo normalizado.
- Acomodación a pautas de conductas desarrolladas por sus padres, abuelos,...
- Convencimiento de que es “imposible salir” a otro tipo de sociedad.

Marco cognitivo

- Escasa motivación.
- Desinterés por los aprendizajes y en la ejecución de las tareas.
- Impulsividad y falta de control.
- Atención dispersa con poca persistencia en las tareas.
- Pobreza en aspectos comunicativos y verbales.
- Estructuras lingüísticas mal aprendidas.
- Escasa capacidad de análisis y de organización de las tareas
- Dificultades en actividades instrumentales.
- Falta de hábitos de trabajo.

Marco psicoemocional

- Falta de tolerancia y valores solidarios.
- Malos modos (gestos, lenguaje,...) en la relación entre iguales.
- Desmotivación y desinterés por temas culturales.
- Poca tolerancia a la frustración.
- Carencias afectivas.
- Bajo nivel de autoestima.
- Carencia de recursos personales e iniciativas para obtener logros.
- Labilidad emocional.

- Hipermotricidad y conductas agresivas.

Estos problemas se traducen en:

- Alto índice de fracaso escolar, que aumenta conforme a la edad de los alumnos/as. Aunque no es frecuente que los niños/as abandonen el Sistema Educativo durante la Educación Primaria, sí ocurre que muchos alumnos/as no pasen a Educación Secundaria, abandonando los estudios.
- Una clara desventaja en el ámbito educativo.
- Niveles de aprendizaje insuficientes.
- Problemas de integración en el ámbito escolar. Problemas para insertar a nuestros alumnos/as en una sociedad cada vez más competitiva.
- Alta tasa de conflictividad escolar.
- Nivel elevado de absentismo escolar que dificulta el proceso educativo al no haber una continuidad en la tarea a realizar.
- Escasa participación de las familias.

Similar al contexto del CEIP. “La Esperanza” se presenta el contexto y las características del alumnado del CEIP. “Toque de Ilusión” el cual se encuentra situado en una zona marginal, en uno de los cerros más altos que rodea a la ciudad y en su parte más extrema, ya dando con los campos, en un pueblo grande de la provincia de Málaga.

Este centro está situado en un barrio que se caracteriza porque socialmente, el perfil de la población es mayoritariamente clase obrera eventual, con bolsas de marginalidad y exclusión social, manifestados en focos de delincuencia, alcoholismo, tráfico y consumo de drogas y desarraigo familiar.

Estas características derivan en ciertas problemáticas que se presentan en el alumnado, como son:

- El desfase curricular en los alumnos/as debido a que parten de una situación de desventaja socio-cultural.
- Sigue, por cuestiones sociales-económicas y culturales, existiendo riesgo de abandono prematuro en un grupo significativo de nuestros alumnos.
- Desmotivación hacia el estudio y todo lo que representa hábitos y técnicas de estudio.
- Despreocupación de un nº elevado de familias que cuando sus hijos van avanzando en el sistema educativo van abandonando sus responsabilidades.

- Hay un grupo de familias con hijos en edad escolar absentistas que no consideran que la escuela sea importante para sus aspiraciones y necesidades.
- Un elevado nº de alumnos con capacidades limitadas o no desarrolladas, creemos que fundamentalmente se debe a su ambiente socio-cultural.
- Alumnos/as con carencias afectivas y conductuales debido a la desestructuración en el seno familiar (separaciones, cárcel, malos tratos....) cuyo único referente es el Colegio.

Como vemos, las características del alumnado de los tres centros visitados en la zona andaluza de Málaga son similares aunque siempre existan diferencias que sean las que potencien el enriquecimiento de las personas. De esta forma, nos encontramos con un alumnado marcado por un contexto que les lleva a desarrollar una serie de circunstancias que afectan a su desarrollo integral como persona en la escuela. Quizás, el centro de “El Derrotismo” se diferencia más de los otros dos centros porque presenta un alumnado más caracterizado por la discapacidad física que por los problemas sociales, culturales y económicos que se den en el contexto.

Así, teniendo en cuenta la información de las diferentes categorías podemos concluir que dos de los centros visitados en Málaga y en los que se ha analizado el trabajo de sus equipos directivos, presentan características propias de un centro que intenta promover una cultura por y para la diversidad, una cultura que tenga como base la atención a todo el alumnado, una atención individualizada y a su vez contextualizada en un grupo de iguales. Sin embargo, uno de los equipos directivos analizados expone implícitamente su desacuerdo con la atención a todo el alumnado en un centro ordinario y enumera las desventajas de tener un alumnado con características específicas que, según este equipo, dificulta en muchos casos no sólo la educación de este alumnado sino de todo el alumnado del centro.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos y los maestros y maestras que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Los equipos directivos del CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” coinciden en que la diversidad es una realidad en todas las escuelas. Ellos consideran que el alumnado que asiste a sus centros es heterogéneo porque los contextos en los que viven hacen que todos ellos tengan unas características similares pero a su vez cada uno de ellos presenta una serie de características que le hace ser diferente. Así, el director del CEIP. “Toque de Ilusión” hace una reflexión sobre el concepto de diversidad que puede ayudarnos a entender el concepto de estos dos equipos directivos: “*Yo siempre viendo a*

este centro siempre pienso que la persona humana es inimitable, en el sentido de que cada uno de nosotros tenemos nuestro rollo, pero lo importante en un centro educativo a lo mejor es intentar sacar todo lo positivo que tenemos todas las personas humanas y entonces eso positivo lo tiene desde el más... desde el polaco, vamos a ponerlo, al castellano más puro; desde el gitano más desastrado al españolito más bien arreglado... Entonces yo creo que de todo el mundo tenemos que aprender, nos puede enseñar algo y de hecho en este centro que ya tenemos 6 o 7 nacionalidades, luego un grupo numeroso de gitanos y un grupo normalito de clase humilde y un número normalito de payos... yo creo que todo el mundo, desde el más travieso, desde el más inteligente al menos inteligente, de todos podemos, por lo menos que no les falte una cosa fundamental que es el cariño, el trato de las personas.”(Entrevista 49: Equipo directivo, director. CEIP. “Toque de Ilusión”. Pp. 4).

De esta forma, ambos equipos consideran que un centro es diverso desde el mismo momento que se abre, en el sentido de que se puede hablar de diversidad en muchos apartados, no sólo haciendo referencia al alumnado. Por tanto, todos los centros son diversos porque no sólo las características de los alumnos/as tienen que ser tomadas en cuenta sino también las características que presenta el profesorado del centro, las situaciones o circunstancias de cada familia, los rasgos del personal administrativo, etc. La diversidad, según estos dos equipos, no es cuestionable es una realidad de la sociedad que se hace presente también en la escuela.

Para las maestras de estos dos centros la diversidad es la individualidad de cada uno de los niños/as que hay en el centro, es decir, todos ellos/as consideran que cada niño/a es diferente, es único y puede aportar lo más positivo de sus características al resto e incluso lo negativo porque esto puede hacer surgir una serie de sentimientos y valores que ayuden a la formación de todos los alumnos/as a ser personas.

En el caso, del equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo” considera que su centro es diverso, pero nos explica un concepto erróneo de la diversidad considerando que ésta hace referencia sólo al alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente, a alguna discapacidad. De hecho, este equipo nos intenta convencer de que ellos consideran que estas diferencias son enriquecedoras, pero de forma implícita expresan su postura real ante la discapacidad, en concreto, y ante la diversidad, en general, considerando que ésta es más un obstáculo que un aspecto positivo para el desarrollo global del alumno/a.

Los maestros y maestras entrevistados en todos los centros consideran que la diversidad está patente en todos los centros ya que cada niño y niño tienen unas características que les hace ser diferentes al resto. Cabe destacar que las maestras entrevistadas en este centro corroboran que la actitud y el concepto del equipo ante la diversidad es de total desacuerdo e incluso nos comentan que éstos fomentan en el

profesorado esta actitud negativa ante la diversidad promoviendo prácticas segregadoras y actitudes de intolerancia ante la diferencia.

De esta forma, podemos decir que el concepto de diversidad que tienen los equipos directivos que hemos entrevistado es diferente entre ellos y nos lleva a pensar que hay un gran desconocimiento teórico en torno a dicho concepto que debería de ser corregido para así mejorar las prácticas educativas o las respuestas ante la diversidad del alumnado.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

En esta dimensión pretendemos exponer las opiniones de los equipos directivos y los maestros y maestras sobre cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro y además qué necesidades tienen los centros educativos diversos, es decir, todos los centros.

Los equipos directivos de los centros visitados en Málaga consideran que las escuelas no están bien dotadas para atender a todas las necesidades del alumnado, por lo tanto, reclaman recursos tanto materiales como humanos.

Además, los equipos directivos de los centros “La Esperanza” y “Toque de Ilusión” consideran que es necesario que los maestros y maestras que trabajen en estos centros sean maestros y maestras con verdadera vocación, que conozcan el contexto y las características propias del alumnado que derivan de este contexto y lo más importante que sean capaces de atender a este alumnado y quieran atenderlo. “La profesionalidad y la aceptación de la realidad, aceptar la realidad aunque algunos no les guste, tienen que aceptarla y desde esa aceptación... la actitud” (Entrevista 46: Equipo directivo, director. CEIP. “La Esperanza”. Pp. 12). Estos mismos equipos reclaman menos ratio en las aulas, porque en muchos casos es complicado realizar determinadas actividades con tantos alumnos/as en las clases, y tantos niveles diferentes, y más horas para poder reunirse los miembros del equipo directivo.

Los maestros/as de estos centros coinciden en que para dar respuesta a la diversidad del alumnado es necesaria una actitud favorable ante las diferencias entre las personas y además más recursos y materiales que contribuyan a la mejora de la educación en las escuelas. Por otro lado, concretizan en la necesidad de una mayor participación de asuntos sociales en el centro y la implicación o la implantación de un educador social por centro que ayude a mantener un lazo estrecho entre escuela y familia.

El equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo” considera que es necesario un mayor número de recursos tanto materiales como humanos que ayuden a llevar a cabo actividades más innovadoras que den respuesta a las necesidades del alumnado.

En cuanto al factor clave para responder a la diversidad del alumnado, dos equipos directivos consideran que lo fundamental es la actitud tanto del equipo directivo como de todo el profesorado implicado en el centro, de forma que piensan que hay que tener ilusión y ganas para buscar y dar respuestas a las necesidades de todos los niños y niñas del centro. Por otro lado, el centro restante remarca como factor fundamental para la atención del alumnado el incremento de recursos humanos y materiales.

Los maestros y maestras entrevistados en todas las escuelas consideran como principio básico para responder a las necesidades del alumnado la actitud, una actitud de compromiso y entrega y de creer en ello, y además el conocimiento previo de las necesidades que tiene el alumnado, el conocimiento profundo de sus características y del por qué de estas mismas.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

En esta dimensión centramos nuestra atención en qué formación recibió el equipo directivo, cuándo la recibió, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de los equipos directivos.

En cuanto a la formación de los equipos directivos entrevistados, hemos de decir que todos ellos recibieron la formación para directores pero explican que no de la misma forma que en estos momentos, ya que todos ellos se caracterizan por llevar gran cantidad de años en la dirección. Dos de los equipos directivos no explican ni se detienen en estos aspectos, por lo tanto sólo podremos hablar de las respuestas que han sido aportadas por el equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo”. Aún así se expondrán, algunos comentarios de los maestros y maestras y de los otros equipos directivos con respecto a la formación.

El equipo directivo del CEIP. “El Derrotismo” considera que el aspecto más tratado en los cursos de formación para directores, que en este caso también fueron recibidos por el jefe de estudios ya que este fue director anteriormente, es la legislación y aquellas cuestiones más administrativas ya que son, según éstos, las que en un primer momento, preocupan a los miembros que forman este equipo directivo.

Éstos nos explican que las referencias hacia la gestión de la diversidad en las escuelas, la promoción de las diferencias entre el alumnado, etc. es una cuestión poco relevante en los cursos de formación y vuelven a remarcar que la cuestión más importante es explicar el papel del equipo directivo como representante de la Administración en el centro y la burocracia que éste tiene que llevar a cabo.

Ellos consideran que un aspecto que deberían remarcar en la formación de directores, que debería ser de equipos directivo, son algunas estrategias para las relaciones con el personal tanto interno como externo al centro.

Asimismo, explican que las características de un director en un centro desfavorecido deberían hacer referencia a una persona responsable, trabajadora, con capacidad de líder, preocupada por el centro, con capacidad de resolver conflictos, etc.

Los equipos directivos y los maestros/as de los centros del CEIP. “La Esperanza” y el CEIP. “Toque de Ilusión” consideran que la formación del profesorado y el equipo directivo es continua y además se realiza por la formación de grupos de trabajo entre los compañeros del mismo centro junto con otros compañeros de otros centros en torno a un tema de interés que se investiga para llegar a compartir buenas prácticas que puedan ser desarrolladas posteriormente en sus aulas. Todos ellos coinciden que en los últimos dos años las mayores preocupaciones giran alrededor de las competencias básicas y el estudio de nuevas prácticas que mejoren los rendimientos académicos.

Así, todos consideran que la continua formación es necesaria para ir respondiendo a las nuevas problemáticas que se van presentando en nuestra sociedad.

SEVILLA

Esta ha sido la provincia en la cual hemos visitado mayor número de centros, debido a que ésta es la que tiene mayor número de habitantes y, por tanto, de centros educativos de Educación Infantil y Primaria, concretamente, de Educación Compensatoria. De esta manera, hemos estudiado cuatro centros seleccionados por la coordinadora de Educación Compensatoria de la provincia de Sevilla.

Hemos de decir que esta ha sido la última provincia que hemos visitado por la cercanía a nuestra ciudad pero también por diversos problemas con la Delegación que han hecho que nuestra investigación no cumpliera los plazos que nos habíamos marcado en un primer momento.

Debemos destacar antes de comenzar el análisis que la atención del personal de los centros visitados en esta provincia ha sido similar al recibido por la Delegación de la misma, ya que en todos ellos nos han puesto una serie de inconvenientes previos que han supuesto una barrera para la profundización y el estudio de las escuelas de esta provincia. De este modo, hemos visitado cuatro centros situados cada uno en una de las zonas más desfavorecidas de esta provincia. En dos de ellos, sólo se han podido llevar a cabo las entrevistas al equipo directivo, específicamente al director en un caso y a la secretaria en otro; en el tercero de ellos, hemos entrevistado a la directora y el secretario, y al maestro de Educación Especial; y, en el último, hemos hablado con el equipo directivo al completo, la maestra de Educación Especial y el maestro de Educación Compensatoria.

Así, el total de entrevistas analizadas en esta provincia corresponde con el número de siete, cuando en su totalidad deberían haber sido doce.

Al igual que en el resto de las entrevistas, hemos dado nombre a los diferentes centros escolares que hemos visitado, así estos son: CEIP. “La Pasión”, CEIP. “Todos juntos”, CEIP. “Tradicional” y CEIP. “Por los niños”.

a) Sobre el acceso a la dirección

Como en las provincias anteriores, con esta dimensión vamos a describir el acceso a la dirección de los diferentes equipos directivos que hemos entrevistado. De tal forma que estudiaremos cuáles fueron los motivos e inquietudes que les llevaron a la dirección, cómo se llevo a cabo la elección, con qué apoyos contaron, con qué actitud se enfrentaron, etc.

El acceso a la dirección de tres equipos directivos de los centros educativos de los que hemos visitado en Sevilla, surgió por haber ocupado anteriormente otro puesto en el mismo equipo directivo del centro. Es decir, los directores/as formaban parte del anterior equipo directivo como jefes de estudios y, posteriormente, pasaron a ser directores y directoras de los centros. Seguidamente, ellos/as eligieron a los compañeros y compañeras que los iban a acompañar en la dirección del centro.

De este modo, el equipo directivo del CEIP. “Todos juntos” acceden a la dirección por un motivo diferente. El director se encuentra en un centro educativo de similares características a este y le ofrecen la dirección, acepta y forma un equipo de trabajo para comenzar a encauzar una línea para atender a las necesidades del centro.

Dos de los cuatro equipos directivos que hemos entrevistado han variado a lo largo de los años. En el CEIP. “La Pasión” se ha mantenido el jefe de estudios pero ha variado el secretario. En el CEIP. “Todos juntos” la secretaria que comenzó se jubiló y por tanto se eligió a una diferente, y el jefe de estudios se ha cambiado tres veces por motivos de traslados. En el CEIP. “Tradicional” y el CEIP “Por los niños” el equipo directivo se ha mantenido como en los orígenes.

Generalmente, la inquietudes de los cuatro equipos directivos previamente a formar parte de este equipo eran de apatía hacia el papel de la dirección, es decir, todos ellos coinciden en que ninguno había pensado previamente o había tenido la intención de formar parte del equipo directivo, más bien todo ellos consideran que las circunstancias les llevaron de forma obligada a ejercer la dirección de los centros.

Aún así, todos creen que esta obligación va ligada a la necesidad por algunos de ellos de reformar la escuela. Es decir, algunos de ellos manifiestan que detrás de estar obligados escondían ciertas inquietudes de crear algunos cambios en sus escuelas y para ello, consideran que es importante formar parte del equipo directivo porque es desde éste desde el cual se promueven diferentes líneas pedagógicas que respondan a las necesidades del alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” considera que es desde la dirección desde donde se puede marcar un tipo de organización escolar que sea afín con las necesidades que tenga el centro y que el equipo directivo considere que son importantes de responder. Éstos piensan que es desde el equipo directivo desde donde se puede

promover, animar y liderar para llevar a cabo la transformación de la escuela que es necesaria para responder a las demandas de todo el alumnado.

El director del CEIP. “Todos Juntos” tenía una serie de inquietudes ante el acceso a la dirección. Había cursado los cursos de formación necesarios para poder ser director/a de un centro escolar. Éste resalta que para él es importante la edad con la cual se acceda al cargo, es decir, él no hubiera aceptado el papel de director si hubiera sido más mayor.

El equipo directivo del CEIP. “Tradicional” remarca que ellos tenían ciertas inquietudes por la transformación del centro, pero puntualizan que si el trabajo que se realiza desde la dirección del centro no hubiera sido llevado a cabo como un equipo de trabajo, entonces no se hubieran involucrado en estas funciones.

La secretaria del CEIP. “Por los niños” expresa su desacuerdo ante formar parte de un equipo directivo en sus inicios, sin embargo, reconoce que formar parte de un equipo directivo le ha permitido luchar por el alumnado de otra forma que como docente es imposible. Además señala que sirve para mejorar como persona y afrontar todos los miedos.

Los maestros y maestras entrevistadas en los centros consideran que todos ellos tuvieron ciertas inquietudes por la renovación y transformación de las líneas que se estaban llevando a cabo en los diferentes centros. Por tanto, piensan que los equipos directivos han accedido a la dirección con perspectivas innovadoras y transformadoras que piensan en la mejora de la escuela.

b) Sobre las actitudes

Para el estudio de las prácticas directivas inclusivas, es de suma importancia analizar las actitudes de los equipos directivos, como venimos viendo en todas las provincias y en el marco teórico de nuestra investigación.

De esta forma, tenemos que estudiar las actitudes que tienen los equipos directivos ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria en el centro, cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Todos los equipos directivos entrevistados muestran una actitud comprensiva y positiva ante la diversidad del alumnado. Es cierto, que entre estas actitudes hay algunos matices que nos pueden hacer comprender hasta qué punto estos equipos directivos consideran que la diversidad es un valor que enriquece a todo el alumnado y toda la comunidad educativa.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” muestra una actitud ante la diversidad del alumnado de naturalidad y espontaneidad ante ella. Ellos consideran que la diversidad es una característica de la sociedad que, indudablemente, está en la escuela y hay que

enseñar al alumnado a aprender de la diversidad que existe en ésta, haciéndoles creer en una educación donde la diferencia sólo tenga rasgos positivos y no conlleve ningún aspecto peyorativo. Este equipo pone de relieve que muchos compañeros en su misma situación describen la diversidad como algo negativo, como un problema para la escuela. Sin embargo, ellos consideran que *“el problema no está en la diversidad del alumnado sino en la falta de formación que tiene el profesorado”* (Entrevista 53: Equipo Directivo, secretario. CEIP. “La Pasión”. Pp. 8).

Este equipo directivo hace hincapié en que una buena actitud nos ha llevado a que donde existen problemas muy grandes derivados de la diversidad; como el enfrentamiento entre alumnado de distintos países o distintas etnias; se lleven a cabo programas de sensibilización no sólo para el alumnado sino también para el profesorado y además se tenga como pilar básico la colaboración entre el centro educativo (familias, profesorado, PAS y alumnado) y las diferentes entidades que puedan intervenir en el centro.

El director del CEIP. “Todos juntos” concibe la diversidad como fuente de enriquecimiento ya que éste considera que las características de cada uno pueden servir de apoyo o aprendizaje para otro, aunque también expresa que en algunos momentos la diversidad puede complicar, hacer más lento, o ser una barrera para el aprendizaje del alumnado.

El equipo directivo del CEIP. “Tradicional” piensa, al igual que el equipo del CEIP. “La Pasión”, que la diversidad es un factor característico de la sociedad que, por tanto, tiene que estar presente en la escuela. Estos piensan que las diferencias son una realidad en las personas, lo que nos lleva a intentar considerarlas como un factor enriquecedor y no como algo que dificulta el desarrollo.

La secretaria del CEIP. “Por los niños” considera que la diversidad ayuda a formarse como persona, tanto al alumnado como a cualquier miembro de la comunidad educativa. De esta forma, es necesario promover los aspectos positivos de la diversidad y no remarcar o mirar siempre los aspectos negativos de la misma.

Los maestros y maestras que hemos entrevistado en todos los centros piensan que la diversidad para los equipos directivos ha sido un factor importante a la hora de definir la línea de trabajo que se ha de llevar en el centro. Concretamente, el maestro de Educación Especial del CEIP. “La Pasión” considera que *“todos somos conscientes de que la diversidad es para sumar y no para restar”* (Entrevista 52: Maestro de Educación Especial. CEIP. “La Pasión”. Pp. 2.)

En cuanto a la actitud del equipo directivo ante la dirección de un centro diverso, todos ellos muestran a lo largo de las entrevistas y en frases concretas, que la dirección de un centro donde el alumnado tiene unas características similares en cuanto a sus aspectos sociales que derivan de un contexto desfavorecido y además una serie de problemáticas y características que le hacen ser diferentes unos de otros, se producen prácticas de gestión y organización que son propias de este “tipo” de centros y además se adquieren funciones

desde la dirección que no corresponden a la misma, lo que en algunos momentos les lleva a estos equipos directivos a entrar en la desesperación y en la incertidumbre de no saber qué hacer. Así, esto queda evidenciado en la siguiente frase: *“Fuffffff. En teoría deberíamos ser los salvadores de todo, porque aquí como director, como jefe de estudios y como secretaria actúas a nivel administrativo. Después, todo lo demás... o sea, tienes que hacer de médico, tienes que hacer muchas veces de padre, de madre, de abuelo, de servicios sociales... o sea, es algo que te desespera a veces porque hay muchas cosas que no son cosas tuyas pero que a la vez intentas hacerlo y no puedes llegar a más de lo que haces; porque claro, no es que no sea tú labor sino que la haces pero tienes tus límites.”* (Entrevista 53: Equipo Directivo, director. CEIP. “Todos juntos”. Pp. 3.)

La actitud de los equipos directivos ante los maestros/as de Educación Especial o Educación Compensatoria es positiva. Todos ellos consideran que son dos figuras importantes en el engranaje de la organización para la diversidad del centro. Ambos realizan un trabajo específico, con un alumnado específico.

Todos coinciden que el trabajo del maestro/a de Educación Especial es atender al alumnado con ciertas necesidades que derivan de un diagnóstico previo realizado por el Equipo de Orientación Educativa, aunque dos de los equipos apuestan por la atención de este alumnado en el aula ordinaria y otros en el aula de integración.

Sin embargo, su actitud ante el maestro/a de educación compensatoria es diferente en cada uno de los casos, pero es diferente porque el papel de éstos/as en los centros no está demasiado claro en la legislación.

Así, el equipo directivo del CEIP. “La Pasión” y la secretaria del CEIP. “Por los niños” tiene una actitud promotora ante el maestro/a de Educación Compensatoria y ve a éste como dinamizador de las prácticas en las aulas. Además, no conciben que este profesional tenga su propia aula sino que considera que debe estar sumergido en todo el centro.

Este equipo demanda la necesidad de establecer unas pautas para guiar el trabajo del maestro/a de Educación Compensatoria ya que si no, se pueden caer en prácticas discriminatorias o segregadoras.

El director del CEIP. “Todos juntos” y el equipo directivo del CEIP. “Tradicional”, por otro lado, considera que el maestro/a de Educación compensatoria es tan importante como el resto de profesorado que está involucrado en la atención al alumnado del centro, es decir, éstos piensan que es un maestro más que ayuda en la organización de los apoyos y la atención a todos y todas los alumnos/as del centro.

Asimismo, los maestros y maestras entrevistados en los centros se sienten respaldados por el equipo directivo en cualquier tarea a realizar en el centro y dicen que están muy valorados por los maestros y maestras compañeros/as.

Específicamente, la maestra de Educación Especial del CEIP. “Tradicional” no se siente aún muy valorada por el equipo directivo con respecto a su labor en coordinación

con el centro. Sin embargo, cree que éste deriva todos los temas de atención a la diversidad a su figura. Ella piensa que esta actitud del equipo directivo puede estar influenciada por el poco tiempo que lleva esta figura en este centro educativo.

La actitud de los maestros y maestras ante la diversidad del alumnado es positiva, aunque en algunos casos el concepto de diversidad del alumnado es muy limitado y esto hace que la actitud positiva sólo se quede ante un alumnado concreto. Por ejemplo, la maestra del CEIP. “Tradicional” entiende la diversidad del alumnado sólo atendiendo a las necesidades educativas especiales derivadas por una discapacidad o una alta capacidad y esto le hace presentar una actitud positiva ante este alumnado. Sin embargo, no sabemos qué actitud mostraría ante el alumnado con diferente raza, cultura o etnia.

El maestro de Educación Especial del CEIP. “La Pasión” tiene una actitud positiva ante todo el alumnado, ante cualquier característica de éste, pero considera que en muchos casos se están formando guetos en algunos centros educativos a los cuales sólo asiste el alumnado inmigrante, con otra cultura, raza o etnia y con niveles bajos, lo que deriva en que la diversidad sea más baja y, por tanto, el enriquecimiento sea menor.

Todos los equipos directivo entrevistados en esta provincia coinciden en que las actitudes del equipo directivo y las líneas que marquen éstos desde la dirección van a influir directamente en las prácticas educativas del profesorado y en la implicación de la familias.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad.

El papel de los equipos directivos de la provincia de Sevilla ha sido analizado, al igual que el resto de provincia, a la luz de una serie de aspectos que hemos considerado importante para llegar a desvelar dicho papel. Tales aspectos son el estilo de liderazgo que promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo...

Todo esto nos llevará a vislumbrar el papel que estos equipos directivos juegan en la gestión de la diversidad de las escuelas de Educación Infantil y Primaria que hemos visitado en Sevilla.

Todos los equipos directivos de la provincia de Sevilla consideran que la función principal del equipo directivo ante un centro educativo es favorecer y promover una organización que responda a la diversidad del alumnado en colaboración con las familias.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” considera que el equipo directivo es el motor del centro en todos los ámbitos que afectan directamente a la diversidad ya que no solamente lo es a niveles pedagógicos sino que pretende animar a la formación docente, promueve la implicación en proyectos de innovación y luchar por conseguir un

compromiso social de toda la comunidad educativa. Es necesario, según este equipo, tener una visión clara de lo que se pretende llevar a cabo en el centro y saber cómo tienes que llevarla a cabo, sin olvidarse de que todo ello hay que ponerlo en práctica en grupo.

Desde el CEIP. “Todos Juntos”, el director del centro resalta como importante dentro de las funciones del equipo directivo, la función más política, es decir, aquella que trata que se establezcan relaciones entre diferentes entidades y voluntarios para responder a la diversidad que es patente en el alumnado.

Tanto para el equipo directivo del CEIP. “Tradicional” como para la secretaria del CEIP. “Por los niños”, las funciones primordiales de la dirección en un centro están en torno a las funciones más de establecer relaciones entre compañeros, organismos, alumnos/as, etc. Establecer fuertes lazos de unión, llegando a conseguir que se establezcan buenas relaciones humanas de amistad.

De esta forma, todos coinciden que para gestionar la diversidad de un centro es necesario que el equipo directivo adquiera funciones prioritarias como servir de motor para adecuar una buena organización y funcionamiento del centro que responda a las necesidades del alumnado.

Para todos los maestros y maestras entrevistados/as la función principal ante la dirección de un centro diverso es la de marcar una serie de líneas de trabajo que vayan en el camino de innovar y renovar para llegar a conseguir la respuesta a todo el alumnado sea una realidad y no un sueño.

Tres de los centros que hemos visitado en esta provincia coinciden en que todas las respuestas educativas ante la diversidad son ramas de una sola única respuesta que es la columna vertebral, el Plan de Compensación Educativa. Para estos tres centros, las bases se encuentran descritas en este plan cuyo objetivo principal conlleva modificar toda la organización del centro con el fin de responder a las necesidades de todo el alumnado.

De este modo, el CEIP. “La Pasión” lleva a cabo una serie de prácticas que se encuentran dentro del Proyecto de centro y que ha ido siendo consensuadas por el claustro en el transcurso de los años, de forma que el maestro o maestra que llega nuevo/a debe atajar estas prácticas ya que éstas han sido consideradas efectivas para atender al alumnado que suele tener el centro.

Así, entre otras respuestas que dicen mucho a la hora de gestionar la diversidad en el centro, el equipo directivo de esta escuela decidió, en su momento, no establecer un aula de compensatoria sino ser el maestro el recurso para todo el alumnado del centro, además la base de las prácticas que se llevan a cabo en la gestión de la diversidad está en la certeza de que es necesario promover prácticas que incluyan y no aquellas que puedan llevar a la exclusión de algunas personas. La organización de los apoyos dice mucho de la forma de trabajar del equipo directivo, éstos han consensuado con el resto del claustro una organización de los tiempos de tal forma que en la mayoría de las horas haya dos maestros/as en el aula, de modo que el alumnado tenga una atención que responda más

plenamente a las demandas y el profesorado se encuentre en todo momento reforzado por un compañero/a.

En este centro, al igual que en el CEIP. “Todos juntos” y el CEIP. “Por los niños” se trabaja una metodología concreta donde se utilizan los proyectos de trabajo para atender las necesidades de todo el alumnado, además se trabaja generalmente en grupos, no se utiliza el libro de texto como recurso hegemónico sino como un recurso más y la distribución del aula puede variar entre en forma de U y en grupos de cuatro o cinco. Estas escuelas trabajan de esta forma porque han comprobado que el nivel de rendimientos y el comportamiento del alumnado es mejor que utilizando otros métodos, además la motivación y el aprendizaje del alumnado es superior que con otras estrategias utilizadas.

Todo esto lo fundamentan en un Plan de Compensación Educativo abierto y flexible, es decir, un plan que pueda estar expuesto a un continuo proceso de cambio suscitado por las necesidades que puedan demandar los alumnos y alumnas de cada centro.

El CEIP. “Todos Juntos” centra su Plan de Compensación Educativa en conseguir la colaboración de otras entidades que le sirvan de lazo de conexión con las familias del centro. Para ellos, la respuesta a la diversidad de su alumnado tiene su punto de inflexión en la consecución de la participación activa de los padres y madres en la dinámica del centro.

Sin embargo, el CEIP. “Tradicional” responde a la diversidad a través de un Plan de Compensación Educativa que se centra en la lectoescritura, de tal forma que todo el centro trabaja un método global a través de las nuevas tecnologías.

Finalmente, las respuestas ante la diversidad del alumnado en el CEIP. “Por los niños” se centran en un Plan de Compensación Educativa que tiene como objetivo, en este curso, mejorar la autoestima del alumnado. Para ello, se han elaborado diferentes programas que persiguen la consecución de dicha meta.

En definitiva, todos los centros gestionan la diversidad desde un eje vertical que afecta a toda la organización que tiene como espina dorsal el Plan de Compensación Educativa. Como vemos, cada uno de los centros centra este plan en las necesidades que demanda el alumnado ya que previamente se ha realizado un estudio de detección de necesidades en los alumnos y alumnas de cada escuela.

Los maestros y maestras entrevistados destacan que un aspecto a considerar en la gestión de la diversidad es la gestión económica de los recursos tanto humanos como materiales, lo que supone una buena organización y funcionamiento de estos recursos, siempre buscando la mejora de los alumnos y alumnas en el centro. A favor de esta atención, se encuentra en todos los centros el bajo número de alumnos/as por aula y la abundancia de recursos tanto materiales como humanos.

Todos los equipos directivos entrevistados coinciden en que la importancia del equipo directivo en estos centros es vital. Todos ellos consideran que la implicación con las familias, con el profesorado y con el alumnado no es una opción en los centros de educación compensatoria sino una forma de trabajar. Es necesario en todos estos centros que el equipo directivo se mantenga cercano, escuchando las demandas de todos los sectores que componen la comunidad educativa, mediando entre todos los sectores y velando porque exista una organización y una atención adecuada a todas las personas que componen esta comunidad educativa. Esta implicación se ve reflejada en la anécdota que nos cuenta el director del CEIP. “Todos Juntos”: *“el otro día que yo también estuve de jurado de las cruces de mayo aquí... aquí es que hay que meterse en todos lados, pero bueno...”* (Entrevista 53: Equipo directivo, director. CEIP. “Todos Juntos”. Pp. 10.)

Esta importancia del equipo directivo en un centro deriva también, según los propios directores/as entrevistados, de la importancia del papel que ejercen en la escuela. Ellos/as son los motores del centro, los dinamizadores de todo aquello que se lleva a cabo en el centro, por tanto, ellos son la sangre que corre para dar vida al resto de personas que trabajan y participan en el centro.

Los equipos directivos que hemos entrevistado nos comentan que una característica fundamental de todos es la identidad que tienen como equipo. En algunos casos, nos comentan, que la identidad viene dada por la complementación de caracteres y concepciones en una misma línea que actúa como eje, siendo las funciones compartidas sin establecer qué hace cada cual, aunque estén un poco definidas por la legislación existe la flexibilidad. Sin embargo, otros dos centros nos comentan que su función directiva se basa en el reparto de tareas bien definido, buscando toda una misma línea.

Finalmente, el desarrollo de todas las entrevistas y la información que se da en ellas, nos lleva a pensar que la gestión de la diversidad viene supeditada por las funciones y el papel que desarrolla un equipo directivo en un centro, aunque en ocasiones algunas piezas trabajen sin tener un engranaje, lo común es que necesiten de un buen motor para llegar a buen puerto.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo.

Conocer la cultura escolar de un centro nos lleva a introducirnos en él, ya que este aspecto recoge todo lo que conforma a la escuela. Saber si un equipo directivo promueve una cultura por y para la diversidad es lo que pretendemos con esta dimensión. Para ello, como hemos dicho anteriormente, tenemos que estudiar múltiples factores que determinan o conforman la cultura escolar de una escuela. Así, tenemos que analizar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del maestro de

Pedagogía Terapéutica o del Maestro de Compensatoria; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

La participación de la comunidad educativa en la dirección escolar puede ser un hecho o un sueño. Los equipos directivos que hemos entrevistado tienen diferentes visiones o perspectivas ante la idea de que el claustro y el resto de la comunidad educativa puedan participar en la dirección del centro.

Así, el equipo directivo del CEIP. “La Pasión” considera que la dirección escolar de un centro es función exclusivamente del equipo directivo aunque comentan que la toma de decisiones es su mayoría consensuada con todo el claustro. De esta forma, ellos piensan que el equipo directivo es quien dirige e impulsa el centro, pero en contraposición apuestan por la toma de decisiones en común, la construcción de la organización de los horarios se lleva a cabo en común e incluso se decide qué programas o proyectos se van a desarrollar en el centro.

En este último aspecto, se puede vislumbrar la idea de dirección compartida pero a su vez individualista que muestra este equipo directivo. De esta forma, ellos nos explican que la inclusión de una persona en un proyecto es voluntaria pero si ellos consideran que el desarrollo de este proyecto es vital para responder a las necesidades del alumnado del centro se convierte de una actividad voluntaria a una actividad obligatoria.

La participación de la comunidad educativa en el centro es una realidad, que comentan los entrevistados, está entre viento y marea, es decir, la participación depende exclusivamente de la actitud y las inquietudes que puedan tener las personas implicadas. En el caso del profesorado, el equipo directivo considera que no se puede hablar de una forma general de la participación de éstos, pero se puede decir que existe una correlación directa entre vocación y participación. Además, este equipo directivo nos comenta que en muchos casos, desde la dirección se deben de promover diferentes prácticas que tienen que convertirse en obligatoriedad para que se lleven a cabo. Esto se ve reflejado en el ejemplo que pone el secretario en la siguiente frase: *“Depende las características de la persona, hay de todo. Vamos a hablar claro, hay algunos más y otros que menos. Lo que sí aquí se pide es que, por ejemplo, los proyectos de trabajo, los proyectos de aula, hay unos mínimos establecidos y los mínimos hay que llevarlo a cabo porque si no no podemos trabajar”* (Entrevista 52: Equipo directivo, secretario. CEIP. “La Pasión”. Pp. 4.)

En el caso de la participación de las familias, éstos anhelan la colaboración de los mismos porque tienen la certeza de que mejorarían las prácticas con el alumnado y se podrían responder a muchas de las necesidades que el alumnado demanda.

La participación del profesorado en la dirección del CEIP. “Todos juntos” es muy activa. El director comenta que él y su claustro forman un grupo de trabajo que está totalmente implicado en el centro, de hecho él expone que su continuidad en el cargo de

la dirección está totalmente relacionada con el mantenimiento de la plantilla que tiene actualmente y viceversa. Por tanto, en este centro la dirección es llevada a cabo por un equipo de trabajo que toma decisiones y participa plenamente en la vida del centro. Para este director, el gran reto es la participación de las familias en la dinámica del centro, que éstas puedan decidir y trabajar en el aula apoyando a los maestros y maestras porque de esta forma se cree que muchos de los problemas de comportamiento serían solucionados y la detección de las necesidades y la respuesta a ellas sería más fácil.

El equipo directivo del CEIP. “Tradicional” nos expone una situación muy diferente. La participación e implicación de la comunidad educativa, concretamente, del claustro no es una realidad en el centro, el equipo directivo piensa que la inestabilidad de la plantilla va en detrimento de la creación de un clima de trabajo común en el que todos los sectores participen por una educación mejor para todos y todas los alumnos/as. Sin embargo, exponen que la participación de las familias en el centro cada día es mayor y este hecho está ayudando a mejorar los rendimientos del alumnado.

La secretaria del CEIP. “Por los niños” considera que la participación de la comunidad educativa en el centro es una realidad muy patente. Ésta nos explica que en el centro participan multitud de entidades, padres y madres y todo el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La toma de decisiones en ocasiones es compartida y en otras es llevada a cabo por el equipo directivo, ya que en muchos casos es importante promover desde el mismo porque esto conlleva el crecimiento de la implicación de todos los agentes.

Los maestros y maestras entrevistados comentan que es importante que el profesorado y el equipo directivo formen un mismo equipo de trabajo con una misma línea o concepto de educación porque esto permite que exista la cohesión en el centro y, con ella, se establecen lazos de unión que llevan sentir una seguridad en las prácticas educativas que se llevan a cabo.

Todos/a ellos/as consideran que la toma de decisiones de un centro debe ser en su mayoría consensuada por todos, porque las decisiones impuestas no se llevan a la práctica como todas aquellas que han sido debatidas y decididas por todos.

Un aspecto clave en el estudio de la cultura de un centro es la metodología, los materiales y la distribución del aula que se lleva a cabo en cada uno de los centros. En general, la libertad de cátedra; es decir, cada cual utiliza unos materiales, metodología y distribución del aula; es una característica de todos los centros que hemos visitado, sólo que se encuentra en una línea creciente de más a menos libertad.

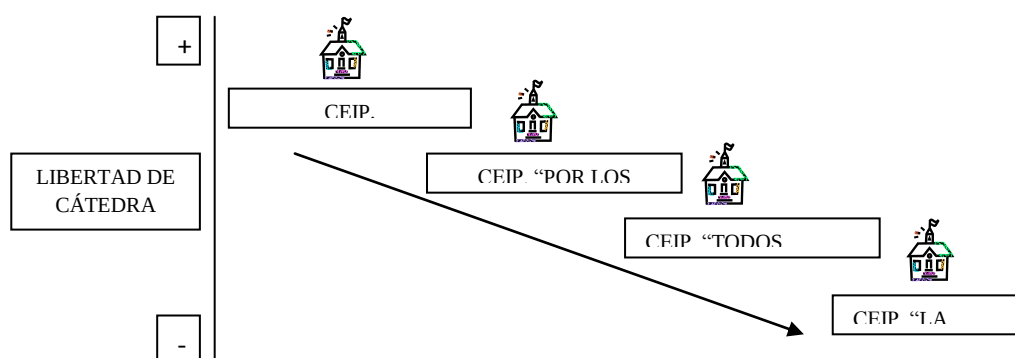


Figura 15: Línea de crecimiento del grado de libertad de cátedra que existe en los centros andaluces.

Siguiendo esta línea de crecimiento, el CEIP. “Tradicional” se encuentra en el punto más alto de libertad de cátedra, ya que en este centro se considera que cada maestro/a puede utilizar los materiales, la metodología y tener la distribución de aula que considere necesaria para su alumnado, aunque existen algunos nexos de unión delimitados por una línea general que establece el centro. Así, el material utilizado de forma general en esta escuela es el libro de texto, la metodología es tradicional con clase magistral y actividades individuales y predomina la distribución de aula por parejas o individual.

El siguiente caso es el CEIP. “Por los niños”, en este centro se ha llegado a la conclusión de que hay que desarrollar una serie de criterios para establecer una metodología común en todo el centro que ayude a responder a las demandas de todo el alumnado del centro, aunque después cada maestro considere que prácticas concretas debe llevar a cabo con cada alumnado. En estos momentos, cada maestro/a decide qué metodologías y materiales utilizar y cómo distribuir al alumnado, la mayoría de ellos utilizan una metodología tradicional usando como recurso exclusivo el libro de texto y distribuyen al alumnado en parejas o individual.

El CEIP. “Todos Juntos” se coloca como uno de los centros en los cuales el profesorado tiene menos libertad de cátedra, esta idea es necesario explicarla. Este centro considera que deben haber tanto unas pautas que dirijan el trabajo del profesorado en todo el centro, como que es importante que cada maestro/a posteriormente este abierto y pueda ser flexible para llevar a cabo prácticas más específicas en su aula. Sin embargo, este centro considera y se ha consensuado con todo el claustro que en el aula se debe trabajar con grupos cooperativos donde el maestro/a es sólo un dinamizador del aula. No obstante, el material utilizado por todo el centro es libro de texto (menos en infantil que hay un material elaborado por las mismas maestras) y la metodología se centra en el trabajo en grupos cooperativos.

El CEIP. “La Pasión” es el centro con menos libertad de cátedra porque el equipo directivo ha considerado que los primeros años de trabajo deben ser muy guiados por el equipo directivo para conseguir que exista la cohesión y conexión necesaria en el claustro para ir todos a una y responder a las necesidades que demanda el alumnado. De esta forma, la metodología propuesta desde el equipo directivo es el trabajo por proyectos donde el alumnado decide un tema de interés para ellos y a partir de éste mediante tareas se trabajan todas las áreas. Esta metodología, en uno mínimos es llevada a cabo por todos los maestros y maestras de esta escuela. Además, los niños y niñas deben estar sentados en forma de U o en grupos, y el material es elaborado por cada maestro. Dentro de estas pautas establecidas por todo el claustro y el equipo directivo, todo esto permite ser flexibles y tener libertad de cátedra dentro de tu aula.

En cuanto al objetivo o finalidad principal del equipo directivo, todos los equipos entrevistados en la provincia de Sevilla, coinciden en argumentar que el objetivo principal en los centros de Educación Compensatoria es dinamizar y transformar la organización, el currículo, el funcionamiento, etc. para llegar a conseguir una mejora en los rendimientos escolares.

Las necesidades varían de un centro a otro de los cuales hemos visitado. Unos consideran que deben atender necesidades básicas o vitales como la alimentación, la convivencia y la higiene; y en otros, se está pensando ya en subir los rendimientos académicos. Sin embargo, para todos ellos el objetivo es conseguir que los rendimientos académicos siempre suban más de lo que están, pudiendo ser los niveles en cada centro muy diferentes. Por tanto, los equipos directivos se ven como un factor clave para cambiar o transformar la escuela hacia una escuela más capaz de responder a las demandas de todo el alumnado tanto a niveles académicos, sociales, culturales, etc. como personales.

Otro de los factores a considerar dentro de una cultura por y para la diversidad, es el rol que juega el maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria dentro del engranaje de la escuela y cuál es el papel, concretamente, que le da el equipo directivo en cada centro.

Todos los equipos directivos que hemos entrevistado consideran que los maestros/as de Educación Especial y Educación Compensatoria son dos figuras importantes en el mecanismo de la organización para la diversidad del centro. Ambos realizan un trabajo específico, con un alumnado específico.

Todos coinciden que el trabajo del maestro/a de Educación Especial es atender al alumnado con ciertas necesidades que derivan de un diagnóstico previo realizado por el Equipo de Orientación Educativa, aunque dos de los equipos apuestan por la atención de este alumnado en el aula ordinaria y otros en el aula de integración.

Sin embargo, el papel del maestro/a de Educación Compensatoria varía en cada uno de los centros ya que la legislación existente sobre dicho profesional no permite dilucidar las funciones concretas de este maestro/a.

Así, el maestro de Educación Compensatoria en el CEIP. “La Pasión” es el secretario del centro. Este comenta su indignación con la poca información que existe sobre el trabajo del maestro de Educación Compensatoria y porque la información que existe permite desde prácticas extremadamente segregadoras hasta las prácticas más inclusivas, lo que conlleva que la decisión de uno de los dos polos está en el propio maestro/a.

En este centro, el maestro de Educación Compensatoria se encarga de ser un apoyo para los maestros/as tutores en el determinadas horas en cada aula, nunca sale el alumnado a un aula de compensatoria, es más no existe el aula de compensatoria.

En el CEIP. “Todos Juntos” el maestro/a de Educación Compensatoria, al igual que en el anterior centro, se encuentra sumergido en las aulas donde se consideran que existen más necesidades ya que se estima que todo el alumnado es de educación compensatoria, aún así el director clarifica que en la mayoría de las ocasiones el maestro/a de Educación Compensatoria se dedica a sustituir porque hay demasiadas bajas en el centro.

Sin embargo, el maestro/a de Educación Compensatoria en el CEIP. “Tradicional” se dedica a la elaboración de materiales y a la enseñanza de la informática con el alumnado. Este maestro/a realiza un apoyo al alumnado con más necesidades en el centro pero siempre a través de las nuevas tecnologías.

Por último, el maestro/a de Educación Compensatoria en el CEIP. “Por los niños”, al igual que en los dos primeros centros, su trabajo es desarrollado dentro de las aulas ordinarias apoyando aquel alumnado que tiene necesidades, normalmente, a causa de un factor social o cultural.

En definitiva, todos los equipos directivos y los maestros entrevistados consideran que el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria cumple un papel fundamental en la atención a la diversidad del centro ya que se encarga de cumplimentar o responder a las necesidades o demandas de todo el alumnado que lo necesite en un momento de su escolarización.

El concepto de centro que tienen los equipos directivos sobre su escuela está influenciado por todo lo que se encuentra intrínseco y extrínseco en la escuela. Todos ellos consideran que sus escuelas han luchado por ir consiguiendo aquellos factores necesarios para dar respuesta a su alumnado.

De esta forma, el equipo directivo del CEIP. “La Pasión” concibe a su centro como un proceso largo, arduo y continuo en el cual se tienen que ir detectando necesidades, programando respuestas y evaluando las mismas para ir mejorando las

prácticas educativas e ir convirtiendo el colegio en un centro de recursos que ayudan al alumnado a conseguir un desarrollo global de todas sus facetas.

El equipo directivo del CEIP. “Todos Juntos”, sin embargo, destaca de su centro la perseverancia y la lucha por conseguir una escuela para todos que dé a cada cuál lo que necesite. El director dice: *“Del centro, te voy a decir la perseverancia, el no venirse abajo, o sea, nosotros, yo creo que es común además, porque sería eso... ilusión... es que ahí hay varias que... lo que no sé una palabra que englobe a todas. Porque se oye decir, por mucho que veas lo de predicar en el desierto, seguimos predicando en el desierto”* (Entrevista 53: Equipo directivo, director. CEIP. “Todos Juntos”. Pp. 12.).

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. “Tradicional” considera que el trabajo que realiza el centro se puede conceptualizar con la palabra dinamizar. Ellos consideran que lo fundamental en el centro es que se dinamice para que conseguir que se den nuevas prácticas que lleven a las mejoras.

La secretaria del CEIP. “Por los niños”, finalmente, considera que el trabajo que realiza su centro se define con la palabra educar, ya que en éste lo más importante es atender a las necesidades del alumnado, no de cualquier forma, sino con las estrategias y las prácticas más adecuadas para los niños y niñas de la escuela.

Todos los centros tienen una percepción propia positiva pero todos ellos consideran que es importante estar abiertos y ser flexibles a nuevos cambios que puedan ser útiles o eficaces a la hora de mejorar la atención a la diversidad del alumnado. Por tanto, para todos ellos es fundamental buscar mecanismos de mejora que permitan el desarrollo de todo el alumnado.

El clima de centro en tres de los centros que hemos visitado se caracteriza por buenas relaciones entre compañeros y compañeras y buenas redes de colaboración entre los mismos. Tanto equipos directivos como maestros/as entrevistados consideran que la formación de grupos de trabajo entre compañeros y compañeras es la base para buenas prácticas en el aula.

Así, en estos tres centros que hablamos los grupos de trabajo están formados por casi la totalidad del claustro lo que conlleva la persecución de un mismo objetivo y también el desarrollo de una misma línea de trabajo que queda reflejada en el trabajo con el alumnado.

Estos grupos de trabajo no sólo mejoran la práctica docente sino que dan seguridad a los maestros y maestras y esto lleva a la pérdida del miedo ante nuevos retos.

Sólo un centro de los visitados presenta un mal clima entre el profesorado, y tanto el equipo directivo como los maestros y maestras entrevistados consideran que es a causa de la inestabilidad de la plantilla.

Una de las maestras entrevistadas comenta que es tanto el desacuerdo entre los grupos que se han formado en el centro, que la rivalidad afecta directamente al alumnado

ya que el profesorado no es capaz de coordinarse entre ellos a no ser que el compañero o compañera sea del mismo grupo al que pertenece.

Pasando a hablar de la organización de los apoyos en los centros, hemos de decir que todos los equipos directivos están de acuerdo en que los apoyos deben ser llevados a cabo dentro del aula y sólo en casos muy extremos de niños/as de Educación Especial realizarlo fuera.

Aún así, la realidad de los centros no es la misma en todos los casos. De esta forma, dos centros de los que hemos visitado concentran las materias instrumentales en una banda horaria y las especialidades en otra de tal forma que en la mayoría de las horas que hay en la mañana hay dos maestros/as en el aula. Por otra parte, el maestro/a de Educación Especial saca del aula ordinaria a aquellos alumnos y alumnas que un caso extremo no pueda llevar a cabo alguna tarea dentro de la misma. Los otros dos centros tienen una o dos figuras para apoyo exclusivamente y un aula de apoyo donde atienden al alumnado en grupos reducidos y los alumnos/as de Educación Especial en el aula de integración. El año que viene comentan que van a llevar a cabo prácticas similares a las que explicábamos que realizaban los dos centros anteriores.

Finalmente, para encajar toda la información de esta dimensión es importante que conozcamos algunas características y el contexto de los centros que hemos visitado. De esta forma, vamos a exponer un resumen de aquella información, aportada en las entrevistas y en los documentos, que nos haya parecido relevante.

El Colegio Público de Infantil y Primaria “La Pasión” está ubicado en una de las zonas consideradas con necesidades de transformación social de la capital hispalense.

La inmensa mayoría de las familias del alumnado pertenece a un contexto sociocultural muy bajo, con escasos recursos económicos, alta tasa de desempleo, desestructuración familiar, problemas de drogadicción y alcoholismo, y, en algunos casos, problemas graves con la justicia. Es de señalar que, en estos últimos años, han aumentado los casos de alumnado provenientes de Casas de Acogida por motivos de violencia de género. La matriculación de este alumnado es intermitente, pues, por motivos de seguridad, deben ir cambiando de centro con mucha frecuencia.

A estas circunstancias hay que añadir el alto número de familias numerosas, no tanto por el número de hijos, que ha descendido notablemente en los últimos años, sino por el número de miembros que viven en la misma casa sin pertenecer al núcleo básico familiar: abuelas que viven con sus hijas, los novios de éstas, los nietos, las novias de los nietos....La densidad poblacional es casi siete veces la media de Sevilla.

Van teniendo cada vez menos población, pues es mayor la tasa de mortalidad que la de natalidad, dándose también una importante salida de población por cambio de domicilio, sobre todo, aquellos que, al encontrar un trabajo un poco más estable y mejor retribuido, prefieren otras zonas de Sevilla donde fijar su residencia.

Respecto a las condiciones en las que los alumnos y alumnas vienen al colegio, podemos destacar:

- Con el Plan de Apertura, cada año van aumentando el número de niños que hacen uso del Aula Matinal y de las distintas actividades extraescolares que se ofertan, lo que ha ayudado a que muchas madres puedan acceder al mercado laboral y mejorar así un poco su situación económica.
- El Programa de Absentismo ha conseguido que se reduzcan notoriamente los casos más graves, aunque todavía hay familias con las que hay que seguir trabajando de cerca para que traigan los niños/as al colegio.
- En cuanto a la higiene siguen observando deficiencias en algunos alumnos/as realmente preocupantes. En estos casos, la labor tutorial con las familias y la coordinación con Asuntos Sociales se convierten en imprescindibles.

También se dan muchos problemas de pediculosis que tratan según el protocolo establecido hace ya cuatro años. Las familias lo conocen y, después de tanto tiempo, lo respetan y, generalmente, lo cumplen.

En lo referente a la alimentación, desde que consiguieron el comedor escolar han ido aumentando los comensales y el número de beneficiarios del 100% de bonificación.

En general, los padres y madres muestran poco interés en la educación de sus hijos e hijas y recurren a la escuela, la mayoría de las veces, más interesados por encontrar un lugar de recogida y guarda que por motivación educativa. Debido a todo ello existe una escasa participación de los padres y madres en la escuela, aunque algunas iniciativas como la Escuela de Madres, el cursillo de familias para la realización de actividades complementarias, y algunas experiencias concretas dentro del proyecto de Lengua, hacen que, poco a poco y muy lentamente, vayan mejorando las relaciones entre familias- escuela.

El CEIP. “Todos Juntos” está situado en la barriada más conflictiva de la capital de Sevilla. Este barrio se caracteriza por ser un entorno conflictivo, con problemas de convivencia vecinal, donde las personas tienen una gran falta de habilidades sociales, la cultura imperante es la de la impunidad, con alta inseguridad, etc.

Las familias que viven en este barrio tienen una situación familiar con alto riesgo social: problemas con drogas, problemas con la justicia, etc.

El alto índice de desempleo, empleo precario y de baja cualificación, es decir, la economía sumergida es una de las características propias del barrio donde se sitúa este centro.

Además, las personas que viven en el barrio tienen un bajo nivel académico, se dan altos índices de analfabetismo (más de la cuarta parte de la población adulta).

Este barrio es un espacio de reproducción de las situaciones de pobreza y ha sido abandonado por las Administraciones.

Todas estas características llevan a que la implicación de los padres y madres en la labor educativa sea escasa, por no decir invisible.

Por otro lado, en los centros educativos de aquellos barrios donde las desigualdades son más fuertes y se dan mayores tasas de pobreza, desempleo, drogadicción, etc., se producen más conflictos en la convivencia, un mayor absentismo escolar y una participación menor, o casi nula, de los padres y madres, así como el abandono progresivo de los alumnos/as de las familias más normalizadas hacia otros centros, para que sus hijos/as no compartan espacios con otros más problemáticos o que le puedan hacer bajar el nivel.

El CEIP. “Tradicional” se encuentra situado en una barriada situada en el extrarradio de la capital de Sevilla. Esta barriada se caracterizaba hasta hace pocos años, por ser un lugar tranquilo para vivir, en el que la gente se conocía entre sí, con igualdad de clases. En su mayoría trabajadores de las industrias cercanas.

En los últimos años ha habido una gran eclosión inmobiliaria que ha ido cambiando este barrio.

Son importantes de destacar las características familiares del barrio ya que van a influir directamente en el alumnado y, por tanto, en las respuestas ante la diversidad del mismo.

Los documentos de este centro nos hacen vislumbrar que las características del barrio son las propias a las de una barriada periférica. Así, las más relevantes son:

- Bajo nivel socioeconómico en general,
- El sector servicios es prioritario en el ámbito laboral.
- Envejecimiento de la población, y una alta “emigración” en el sector joven de esta barriada hacia otras zonas de Sevilla y Dos Hermanas.
- Falta de interés por los programas educativos y, como consecuencia bajo rendimiento
- Numerosos problemas sociales
- Proximidad al mundo de las drogas.
- El absentismo escolar es prácticamente inexistente en el alumnado, aunque existen casos muy concretos por disfunciones sociales.

De todos estos aspectos, creemos necesario señalar que la mayor parte de los alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural, acuden a los centros públicos del barrio, mientras que los alumnos/as sin las características anteriores, acuden a los centros concertados, como está ocurriendo como norma general en la enseñanza pública.

Otro aspecto que cabe señalar en cuanto a la realidad que está viviendo este barrio, es la llegada de la inmigración, aspecto que incide en la convivencia de todos/as las personas del mismo, puesto que este barrio se ha convertido en los últimos años en un barrio dormitorio.

Para conocer a los alumnos/as se debe partir de la realidad familiar y por tanto partir de las necesidades familiares, por ello se considera que el equipamiento social y cultural de las mismas, influye poderosamente en el alumnado, siendo en éste necesarias actuaciones compensatorias desde el punto de vista educativo, cultural y general: desarrollo de la educación en valores, habilidades sociales, etc. Las condiciones sociales, económicas, etc. hacen que, aunque las familias tengan interés por la actividad de su hijo en el colegio, no ejerzan en una gran mayoría su labor educativa. Éste aspecto influye en la poca implicación y seguimiento de las actividades que se realizan en el colegio y deben continuarse en el hogar. Además, se encuentran con familias que carecen de formación, de participación, así como de la capacidad de buscar los recursos necesarios para resolver aquellas situaciones que se les plantean con sus hijos/as

El CEIP. “Por los niños” se encuentra ubicado en un barrio en el cual la población inmigrante aumenta en número. Además, cerca del mismo existe un asentamiento chabolista que está dividido en dos partes diferenciadas la ocupada por las viviendas prefabricadas con agua corriente, luz y pavimentación; y la formada por las chabolas, que no disponen de agua corriente ni de aseos. La corriente eléctrica es la única instalación que disponen, aunque de forma ilegal. Sólo tienen un punto de agua corriente en la zona. La mayoría de las personas que viven en este asentamiento son de etnia gitana.

El alumnado que recoge el centro proviene en su mayoría del barrio más denigrante de la zona y del asentamiento chabolista, teniendo la mayoría del alumnado inmigrante (11 nacionalidades) y culturas o etnias diferentes.

Tenemos que hablar de familias y no de padres/madres solamente, ya que una gran parte del alumnado vive a cargo de familiares. Sus padres, por diversas circunstancias, se encuentran ausentes y son familiares cercanos (abuelos, tíos), los que se hacen cargo de la escolarización.

Por otra parte, en general, el nivel académico y ocupacional de las familias es bajo. Las principales ocupaciones de la población son la venta ambulante, sector servicios (limpieza doméstica con baja retribución, albañilería, comercios autónomos...), así como trapero, chamarilero y mendicidad en los residentes en el asentamiento. Muchos de los familiares no tienen estudios, o tienen estudios primarios.

En el asentamiento conviven españoles de diversas etnias y procedencias, portugueses y algunos inmigrantes procedentes de África o países de la Europa mediterránea. Estas familias no tienen residencias fijas, pues existe un importante porcentaje de personas que sólo residen cortos períodos de tiempo.

En definitiva, el contexto de todos los centros visitados en Sevilla es similar y nos llevan a situaciones similares en los entornos educativos.

En general, tres de los centros visitados en Sevilla intentan promover una cultura para la diversidad basada en una línea de trabajo concreta, compartida por todo el profesorado y apoyada por una serie de recursos y un clima en el centro que favorecen la atención a la diversidad de todo el alumnado.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

El término diversidad tiene múltiples interpretaciones en la escuela actual. Cada docente, familiar o alumno/a tiene su propio concepto de lo que significa la diversidad en la escuela. Por ello, es necesario que estudiemos las diferentes perspectivas de los equipos directivos y los maestros/as entrevistados, porque esto nos ayudará a comprender la gestión de la diversidad que se lleva a cabo en cada centro. Por tanto, nos centraremos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela y su definición de escuela diversa.

En los cuatro centros visitados, encontramos diversidad de posturas ante la definición del término diversidad. Si comenzamos hablar de las concepciones de los equipos directivos en torno al concepto de diversidad vemos claramente que se dan diferentes explicaciones sobre el mismo concepto.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” y el CEIP. “Por los niños” nos hablan de diversidad refiriéndose a todas las diferencias que existen de un niño/a a otro/a, de una persona a otra, es decir, entienden diversidad como todas aquellas características que hacen que una persona sea diferente a otra y que le permite ser único/a e irrepetible. La directora del CEIP. “La Pasión” lo describe en estos términos: *“Yo pienso que la diversidad del alumnado es todo. A mí me da mucho coraje cuando solamente hablan de atención a la diversidad refiriéndose sólo a los niños que necesitan refuerzo educativo. Porque es que todos somos diversos, todos somos diferentes si entendemos que diversidad es diferencia, y todos somos diferentes, y somos diferentes por las capacidades, por ideologías, por género, por orientaciones sexuales, por nuestra religión... Y esa es la diversidad que tenemos que tener en cuenta y no decir “es que en*

mi clase hay una diversidad... tengo tres niños discapacitados motóricos y tres diagnosticados como dificultades de aprendizaje" esa no es..." "Tenemos 150 alumnos diversos, o sea, todos." (Entrevista 53: Equipo directivo: directora y secretario. CEIP. "La Pasión". Pp. 5). Este concepto de diversidad, les lleva a describir la diversidad de su centro teniendo en cuenta todas las características del alumnado. Por tanto, hablan de diversidad cultural, racial, étnica, de capacidad, de género, de tendencia sexual, etc.

Sin embargo, el equipo directivo del CEIP. "Tradicional" entiende la diversidad encerrando el término en las diferencias entre las personas a nivel cultural, por capacidad, etnia o raza. De esta forma, ellos consideran que la diversidad en su centro no es una realidad. Concretamente, lo definen así: *"Es que aquí diversidad, diversidad hay poca [...] Diversidad ni si quiera inmigrantes porque tenemos que son o la madre de aquí o el padre es de aquí. De gente con deficiencias socioculturales pues algunas pero vamos..."* (Entrevista 55: Equipo directivo, director. CEIP. "Tradicional". Pp. 4.) Esto deriva en una definición de su centro como poco diverso, y sólo se hace referencia a una diversidad que enmarca al alumnado con necesidades educativas especiales. Sólo cuando la investigadora les conduce, comienzan a entender la diversidad como todas aquellas diferencias que presenta el alumnado.

Por otro lado, el equipo directivo del CEIP. "Todos juntos" se encuentra en una concepción intermedia a los centros anteriores. El director nos explica que para él atender a la diversidad significa atender a las diferencias que existen entre todo el alumnado, no obstante, considera que su alumnado, el cual presenta características socioculturales muy similares, no es diverso. Así, describe la diversidad de su centro como aquellas características sociales que, dentro de un contexto similar, hacen que cada alumno/a se desarrolle de una forma diferente.

Los maestros y maestras entrevistados conciben la diversidad como fuente de enriquecimiento para todo el alumnado. Aún así, hay dos maestros/as que tienden hacia una concepción de la diversidad centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales; y un maestro, que piensa que la diversidad engloba todas aquellas características que presenta una persona, su idiosincrasia, aquello que le hace ser único.

Como podemos comprobar, existen diferentes conceptos del término diversidad dentro de los centros de Educación Infantil y Primaria que hemos visitado en la provincia de Sevilla. Sin embargo, creemos que es importante resaltar la definición dada por el equipo directivo del CEIP. "La Pasión" dado que coincide con la percepción expresada en la revisión teórica del estudio y, por tanto, apuestan por la misma perspectiva de la diversidad que los investigadores de esta investigación.

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

Como parte de la investigación, consideramos importante conocer qué es lo que perciben como necesario los equipos directivos y los maestros y maestras para gestionar y

atender a la diversidad en los centros y cuáles son los factores detonantes para que esta atención a la diversidad sea posible en los centros.

Los equipos directivos coinciden en que es necesario para gestionar y atender a la diversidad en los centros la estabilidad de la plantilla docente. Para éstos, es fundamental crear un grupo de trabajo y un clima adecuado que persiga un mismo concepto de educación y una misma línea pedagógica.

Asimismo, cada equipo directivo nos expone otras necesidades que nos parecen interesantes resaltar.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” considera que lo fundamental y la necesidad más incipiente para poder dar respuesta a la diversidad del alumnado en los centros es tener las ideas claras en cuanto a la educación, es decir, perseguir una línea pedagógica concreta, concebir un tipo de escuela definido y luchar porque esta concepción se lleve a cabo en tu colegio.

Para el director del CEIP. “Todos Juntos” es de vital importancia la creación de referentes del barrio para el alumnado, es decir, que exista un alumno/a del mismo barrio, de su etnia que consiga todos los objetivos que se propone hasta llegar a los estudios universitarios. Por otro lado, cree que todo se puede conseguir con la fiel certeza de que todo es posible y que la educación puede embaucarse en todo tipo de retos, porque para la educación todo es posible.

El equipo directivo del CEIP. “Tradicional” hace especial hincapié en la necesidad de una plantilla estable, pero además considera imprescindible que el profesorado tenga un perfil concreto, sobre todo que coincida en la misma línea de educación con el resto de profesorado y ante todo que luche por una educación para todos (que tenga actitud y aptitud).

Por último, la secretaria del CEIP. “Por todos los niños” remarca dos factores fundamentales para gestionar y atender a la diversidad en el centro. Por un lado, piensa que es de gran importancia la implicación de las familias en el clima del centro, la participación de las mismas en el aula y la colaboración en todas las actividades que se lleven a cabo en el centro. Por otro lado, cree necesario no sólo delimitar una línea concreta en el centro sino que ésta se encuentre recogida en los documentos de centro para que todos los implicados en el centro educativo tengan que asumirla.

Los maestros y maestras entrevistados coinciden en resaltar como necesidad la estabilidad de la plantilla docente, pero además consideran necesario el aumento de los recursos humanos y la utilización de una metodología inclusiva que persiga la atención de todo el alumnado.

Finalmente, todos ellos coinciden en que el factor fundamental cuando hablamos de atención a la diversidad es la actitud de todas las personas que están implicadas en las escuelas, porque ya el término diversidad en sí mismo tiene fuertes denotaciones actitudinales.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo

La formación del equipo directivo es fundamental para construir los pilares básicos para una gestión de la diversidad eficaz. Por ello, hemos considerado relevante analizar cuál ha sido la formación de los equipos directivos, qué aspectos han sido remarcados en su formación, qué aspectos consideran más necesarios y si la diversidad ha sido una temática vital en la formación de equipos directivos.

La formación de los equipos directivos va dirigida exclusivamente a los directores/as de cada centro.

Tres de los equipos directivos que hemos entrevistado han recibido la formación para ser directores/as de forma obligatoria y uno de ellos lo ha hecho de forma voluntaria.

Todos coinciden en la formación se centra en temas de legislación y organización de los centros, es decir, en temas administrativos, lo cual lo justifican argumentando que sería imposible formar a todos los directores y directoras en otros aspectos que están más marcados por la realidad que cada cual vive en su centro.

El equipo directivo del CEIP. “La Pasión” remarca que la formación a lo largo del periodo como equipo directivo debe ser constante porque el equipo directivo es el trasmisor de información en su centro y además toma decisiones que son vitales en muchos casos, lo cual significa que debe estar al corriente de las últimas corrientes pedagógicas, la legislación más actual, la organización más adecuada, las nuevas metodologías, etc. Al menos, para así, poder argumentar a favor o en contra su decisión.

Por otro lado, el director del CEIP. “Todos Juntos” piensa que sería de gran relevancia y significaría un paso adelante en la función directiva la utilización de directores expertos como supervisores y, fundamentalmente, orientadores de los directores noveles.

Todos los entrevistados coinciden en que en ningún caso dentro de la formación de directores se habla de diferentes estrategias y formas de gestionar la diversidad de los centros. Éstos consideran que sería interesante dar a conocer diferentes experiencias de directores/as que hayan conseguido gestionar la diversidad con éxito, aunque posteriormente cada uno deba adaptar las experiencias a su propio centro.

Los maestros y maestras a lo largo de sus entrevistas muestran su desconocimiento y su poca formación en respuestas ante la diversidad del alumnado. Sin embargo, todos creen que sus equipos directivos están en continuo reciclaje formativo para poder así orientar al resto de implicados en la escuela.

7.1.5. Síntesis y conclusiones

Tras haber realizado un análisis exhaustivo de los datos recogidos en cada una de las provincias andaluzas, consideramos importante recoger un informe global y más generalizado con el objetivo de enmarcar y contextualizar el estudio de caso que hemos realizado en uno de los centros analizados en esta fase. De esta forma, podremos ver claramente que en nuestra investigación se ha partido desde una perspectiva más amplia del objeto de estudio hasta llegar a concretizar en un centro educativo concreto, de tal forma que esto ha supuesto un trabajo de embudo, es decir, cada vez se han ido afinando y puntualizando más de manera que hemos llegado a la descripción de las prácticas directivas de un caso.

Asimismo, a continuación realizamos un informe general de lo que ha sido el estudio a nivel andaluz que nos llevará a las conclusiones del mismo, las cuales nos ayudaran a focalizar el segundo nivel de nuestra investigación. Este informe se elabora teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los equipos directivos y maestros/as de los centros que hemos visitado contrastándolas con la información aportada por algunos documentos del centro y por la pequeña observación (ANEXO 6) realizada en las visitas.

Siguiendo las categorías que hemos utilizado para hacer el análisis de las entrevistas realizadas por provincia, vamos a proseguir con el análisis global utilizando las mismas categorías que han servido para dilucidar los datos ofrecidos por cada provincia. Antes de empezar con el análisis global queremos explicar que cuando hablemos de equipos directivos andaluces hacemos referencia a aquellos que nosotros hemos visitado y entrevistados en sus centros.

Así, comenzaremos por el **acceso a la dirección** de los equipos directivos andaluces que hemos entrevistado en centros de Educación Infantil y Primaria que se acogen al Plan de Educación Compensatoria.

La mayoría de los equipos directivos, con los cuales hemos hablado, acceden a la dirección porque anteriormente han formado parte de otros equipos directivos y tienen inquietudes por seguir en él, en algunos casos en el mismo cargo y en otros cambiando de cargo. Además, algunos de ellos no sólo acceden a la dirección por su experiencia en equipos directivos sino también por su trayectoria en centros con unas características tan determinadas como los centros de Educación Compensatoria que hemos visitado. Es más, podemos decir que en algunos casos el acceso a la dirección está relacionado directamente con esta trayectoria, ya que algunos equipos directivos de los que hemos conocido han accedido exclusivamente a la dirección porque tenían una alta experiencia como maestros/as en centros con ciertas características, que son las generales, en los centros de Educación Compensatoria.

Por otra parte, podemos decir de forma general que la mayoría de los equipos directivos de los centros que hemos visitado en Andalucía han accedido a la dirección siendo ellos la única candidatura en el centro, y en muchos casos, siendo ésta candidatura

propuesta por la Administración debido al poco interés por parte de los maestros y maestras en dirigir centros en general y, concretamente, centros con unas características desfavorecidas que según la mayoría “dificultan los procesos <<normalizados>> del sistema educativo”.

Así, en algunas ocasiones, nos comentan, el equipo directivo se ha compuesto por maestros y maestras del mismo centro, pero hay un alto índice de centros en los cuales los equipos directivos han sido seleccionados por otros centros. Cabe destacar que estos equipos directivos que proceden de otros centros han sido seleccionados, principalmente, por su gran compromiso con la educación en centros donde ésta es esencialmente un reto y no una realidad, y su capacidad de liderazgo para establecer una línea concreta en el centro.

Por otra parte, hemos de decir que los equipos directivos andaluces que dirigen centros de Educación Compensatoria se mantienen durante largos periodos de tiempo en el cargo, siendo estable la figura del director/a y quizás más cambiante los roles de jefe de estudios y secretario/a. De este modo, haciendo un análisis más cuantitativo de este aspecto, mostramos una tabla donde podemos observar los años en la dirección de cada uno de los directores y directoras que hemos entrevistado, así como un gráfico donde se recoge este número de años por rangos que nos pueden dar una visión más general.

PROVINCIAS	CENTROS	NÚMERO DE AÑOS EN LA DIRECCIÓN
ALMERÍA	CEIP. “La Autoridad”	4 años
	CEIP. “La Tranquilidad”	4 años
CÁDIZ	CEIP. “Paso a paso”	4 años
	CEIP. “Todo está hecho”	5 años
	CEIP. “Todo es posible”	5 años
CÓRDOBA	CEIP. “Los Cambios”	5 años
	CEIP. “El Sueño”	20 años
	CEIP. “La Rutina”	9 años
GRANADA	CEIP. “La Calma”	17 años
	CEIP. “El Agobio”	16 años
	CEIP. “La Constancia”	4 años
HUELVA	CEIP. “La Lucha”	18 años
	CEIP. “La Ilusión”	5 años
JAÉN	CEIP. “La Innovación”	5 años
	CEIP. “La Perseverancia”	25 años
MÁLAGA	CEIP. “El Derrotismo”	20 años
	CEIP. “La Esperanza”	18 años
	CEIP. “Toque de Ilusión”	8 años
SEVILLA	CEIP. “La Pasión”	6 años
	CEIP. “Todos juntos”.	12 años
	CEIP. “Tradicional”	20 años
	CEIP. “Por los niños”	6 años

Tabla 8: Permanencia de los directores/as andaluces en el cargo directivo.

De este modo, podemos comprobar que gran parte de los directores y directoras que hemos entrevistado superan los cinco años en la dirección y tienen intenciones de proseguir en el equipo directivo al menos 4 años más, y lo que es aún más significativo,

casi la mitad perduran en la dirección más de diez años. En el siguiente gráfico realizado por rangos podemos verlo más claro:

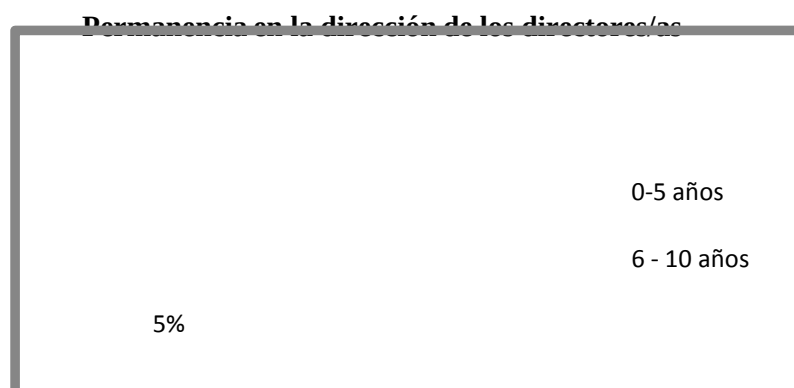


Figura 16: Gráfico permanencia en la dirección de los directores/as andaluces

Dentro de esta categoría de acceso a la dirección, hemos tenido en cuenta en nuestro análisis las inquietudes de los equipos directivos a la hora de acceder al cargo.

En la mayoría de los casos, hemos comprobado que los directores/as que han accedido a la dirección, y los/las jefes de estudios y secretarios/as elegidos por los mismos, no tenían entre sus metas profesionales llegar a ser miembros del equipo directivo explicando todos que su llegada a los mismos ha sido por proposición de la Administración, e incluso en ocasiones, por imposición. En estos casos, gran parte de estos equipos directivos se presentan a la dirección sin metas u objetivos claros para el centro, y es el conocimiento del mismo el que lleva a realizar una detección de necesidades por dicho equipo, para posteriormente formular propuestas directivas que enriquezcan o den respuesta a las necesidades del centro. Aunque, hemos visto equipos directivos que han sido propuestos por la Administración y que mostraban cierta apatía hacia la dirección, que en otra línea tenían aspiraciones muy serias de cambiar la escuela y conciben este cargo como el mejor puesto desde donde conseguir la transformación de la misma.

Por otro lado, en menor medida, existen equipos directivos, entre los que hemos entrevistado, que han accedido a la dirección por aspiración propia. Éstos suelen tener una serie de objetivos marcados y una línea de trabajo en concreto y consideran que la función directiva es el rol desde el cual se puede promover una escuela diferente, una escuela que atienda las necesidades de todo el alumnado y lo haga con una línea pedagógica y organizativa que favorezca un cambio en la escuela que derive claramente en la inclusión escolar.

De esta forma, nosotros nos planteábamos como objetivo específico dentro de esta fase de la investigación, conocer y describir los procesos de acceso a la dirección y

las inquietudes que se daban en dichos procesos de tal forma que este objetivo nos ayudara a responder el objetivo general de dicha fase. Así, podemos concluir que:

- Los equipos directivos andaluces que trabajan en centros de Educación Compensatoria acceden a la dirección, en su mayoría, por su experiencia en centros que se sitúan en contextos desfavorecidos y que, por tanto, tienen unas características propias derivadas del mismo contexto, además de haber formado parte anteriormente a equipos directivos o a claustros de centros de estas características.
- Estos equipos directivos en su mayoría han accedido a la dirección siendo su candidatura única en el proceso de selección de directores/as y, en algunos casos, elegida propiamente por la Administración.
- Los equipos directivos que acceden a la dirección por sus propias inquietudes conciben esta función como el vehículo para fabricar una escuela que atienda a todo el alumnado y un medio de transformación. Asimismo, los equipos directivos que acceden a la dirección “obligados” por la Administración, en principio consideran no tener grandes aspiraciones en el cargo directivo, sin embargo, más tarde creen que el contacto con el centro y el conocimiento de las necesidades del mismo suscita en ellos objetivos y metas a conseguir y comienzan a concebir la dirección escolar como el camino más eficaz para mejorar la escuela. Por tanto, todos los equipos directivo coinciden en afirmar que la dirección escolar es un medio para conseguir la transformación de la escuela, considerando éstos que el papel del equipo directivo es fundamental para conseguir un cambio tanto pedagógico, organizativo como de funcionamiento en la escuela.
- Por último, consideramos que estos equipos directivos tienden a mantenerse en el cargo durante un largo periodo de tiempo, ya que todos ellos consideran que sólo así se pueden llegar a las metas u objetivos que se propusieron en sus inicios porque según éstos, el cambio en la escuela y, concretamente en escuelas desfavorecidas, es un camino arduo y difícil que se basa en pasos pequeños y fuertes y no en pisadas grades y flojas.

En cuanto a las actitudes de los equipos directivos ante la diversidad debemos decir que uno de los aspectos básicos a estudiar en nuestra investigación ya que el objetivo principal de esta primera fase está íntimamente ligado con la misma.

Así, podemos decir que los equipos directivos que hemos entrevistado muestran una actitud ante la dirección en centros desfavorecidos sobre todo de lucha y compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado, concibiendo éstos a su vez un estilo directivo diferente.

Además, existen diferentes concepciones sobre la diversidad del alumnado que derivan en una actitud ante la misma. La mayoría de los equipos directivos que hemos entrevistado consideran que la diversidad no es una característica propia de estos centros desfavorecidos ya que el alumnado muestra más aspectos comunes que diferentes, esto hace que la actitud ante las características del alumnado por parte del equipo directivo sea cada vez más de compromiso por conseguir la justicia social y educativa para este alumnado. Por otro lado, estos mismos equipos piensan que la diversidad del alumnado, concibiendo ésta como la idiosincrasia de cada persona, es fuente de enriquecimiento en la escuela. Así, también reconocen los equipos directivos que el trabajo que se desarrolla en estos centros situados en zonas desfavorecidas ayuda a construir a los maestros y maestras y a aprender a ser personas, es decir, lleva claramente al enriquecimiento personal de los maestros y maestras que trabajan en estos centros.

En muchos casos, estos equipos directivos muestran una actitud de frustración e impotencia que se enmascara detrás de la idea que estos tienen sobre estos centros. Muchos de estos equipos directivos consideran que los centros de Educación Compensatoria que están en zonas desfavorecidas se están convirtiendo en centros guetos, ya que éstos están llegando a tener más homogeneidad que heterogeneidad entre el alumnado siendo ésta una característica contraria a la inclusión escolar. Gran parte de estos equipos directivos muestran una gran indignación ante esta situación y consideran que es necesario mezclar diferentes culturas, razas, clases sociales y económicas, religiones, etc. De esta forma, si consideran que la diversidad es fuente de enriquecimiento para el alumnado.

Por otro lado, hemos visto que existen aún equipos directivos que tienen una actitud segregadora ante las diferencias entre el alumnado ya que consideran que la diversidad sólo hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales y muestran una actitud ante el mismo de desprecio y repulsión. Este mínimo número de equipos directivos, piensa que la diversidad entorpece los procesos de enseñanza-aprendizaje y además es un inconveniente para el desarrollo curricular de aquellos alumnos/as con mayores niveles de capacidad.

En cuanto a la actitud del equipo directivo ante los maestros y maestras de Educación Especial y Educación Compensatoria, gran parte de los entrevistados muestran una actitud positiva ante dichos profesionales y los consideran un punto clave en el engranaje de un centro. Además, estos maestros y maestras corroboran esto y dicen sentirse muy a gusto en los centros y apoyados por el equipo directivo, algo que consideran como fundamental para trabajar en el centro. Es más piensan que según la línea del equipo directivo a nivel pedagógico, organizativo y de funcionamiento así se llevará a cabo el trabajo de dichos especialistas. En menor medida, hemos visitado centros en los cuales los equipos directivos no apoyan el trabajo realizado por estos

profesionales y los perciben como aquellos maestros que alivian el trabajo de los tutores siendo los maestros de especial y compensatoria los que “quitan del medio” al alumnado que muestra más dificultades en el aprendizaje, éstos han intentado ser políticamente correctos pero los maestros/as y algunas de sus propias respuestas han desvelado esta información.

Hemos concluido en esta investigación, que aquellos equipos directivos que concibe que la diversidad está relacionada exclusivamente con el alumnado con necesidades educativas especiales y tiene una actitud de rechazo ante el mismo, son aquellos equipos directivos que le dan un papel al maestro/a de Educación Especial y de Educación Compensatoria sólo como aquel profesional que se encarga del alumnado con mayores dificultades o con un diagnóstico para que el desarrollo del resto del alumnado del aula sea más eficaz.

Todos los equipos directivos de estos centros de Educación Compensatoria coinciden en que la actitud de ellos ante la diversidad afecta directamente a la actitud del claustro ante las diferencias entre el alumnado, es decir, la tendencia es movilizar al claustro hacia la postura del equipo directivo pero siempre, comenta la mayoría, hay que tener en cuenta que hay personas resistentes a las posturas, es decir, personas que tienen una ideología de la educación muy marcada que defienden y llevan a la práctica, esto puede ser positivo en los casos que los equipos directivos muestran una actitud de rechazo ante la diversidad y prácticas segregadoras, pero también puede ser negativo en casos contrarios. En conclusión, estos equipos piensan que la dirección escolar lleva consigo potenciar ciertas líneas en el centro que deben ser llevadas a cabo por gran parte o el claustro entero.

Hablando de las actitudes del claustro ante la diversidad, debemos tener en cuenta que nosotros hemos entrevistado sólo maestros/as de Educación Especial y Educación Compensatoria y aquellos que forman parte del equipo directivo. Por tanto, hemos visto que la mayoría de los centros se caracterizan por tener un claustro con actitudes favorecedoras para trabajar con la diversidad o con las características específicas propias del alumnado de centros desfavorecidos, es decir, usualmente el profesorado de estos centros son personas comprometidas que quieren estar en estos centros y trabajar con estos alumnos/as. Por otro lado, todos los maestros y maestras coinciden en que la actitud de los maestros/as en este tipo de centros es esencial para el desarrollo integral del alumnado, de tal forma que consideran que la plantilla de estos centros debería estar formada por personas que elijan el centro por sus intereses de trabajar en él y con el alumnado del mismo. Así, también hemos de destacar que algunos centros han comentado la inestabilidad que supone en el trabajo del centro la existencia de maestros y maestras que no quieran trabajar con alumnado de estos contextos o que simplemente no entiendan las características de los mismos y sólo puedan ver lo negativo de ellas.

Finalmente, en cuanto a las actitudes de los equipos directivos en centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria, respondiendo al objetivo principal de esta fase de la investigación, podemos afirmar que:

- Los equipos directivos están compuestos por personas comprometidas con la justicia social y muy humanas, es decir, que buscan la mejora, no sólo académica, del alumnado que asiste a sus escuelas sino la mejora en sus necesidades básicas, sociales, culturales, etc.
- Además, estos equipos directivos consideran que todos los maestros y maestras del centro tienen una labor esencial en el mismo, de tal forma que el maestro/a de Educación Especial y Educación Compensatoria es una pieza más y fundamental del engranaje del centro.
- Estos equipos directivos tienen la certeza de que su actitud ante la diversidad influye directamente en la actitud de los maestros y maestras ante el alumnado y lleva consigo la puesta en marcha de una línea concreta en cada uno de los centros, que está basada en las necesidades de cada uno de ellos.

En referencia al **papel del equipo directivo en el centro y la gestión de la diversidad dentro del mismo** hemos llegado a diferentes conclusiones que nos han parecido de gran interés para dar respuesta algunos de los objetivos que nos marcábamos al principio de nuestra investigación.

El papel del equipo directivo en el centro y la gestión de la diversidad en el mismo, es percibido, por los equipos directivos, desde dos perspectivas claras:

1ª PERSPECTIVA (la mayoritaria):

Las características de estos equipos son:

- Estos equipos directivos consideran como *funciones principales* la promoción de la convivencia escolar, el aumento de la participación de toda la comunidad social y educativa en la que se encuentra inserto el centro, la desestimación del absentismo escolar y, englobando a todas éstas, la dinamización de toda la organización y funcionamiento del centro, siempre considerando que el equipo directivo es sólo dinamizador y precursor de pautas y directrices, ya que consideran que la dirección del centro debe ser llevada a cabo a través de una democracia clara en la que todos los miembros de la comunidad educativa participen en las decisiones que se tomen en el centro, siempre teniendo en cuenta que el último responsable de la dirección escolar es el director/a del centro ya que éste la tiene como una función propia de su cargo. La importancia, por tanto, del equipo directivo en el centro deriva en la necesidad de tener a alguien que invite a toda la comunidad educativa a estar en activo y dispuesto a trabajar a favor de los

alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que el equipo debe facilitar una organización del centro acorde con las necesidades de éste, realizar todas las funciones administrativas y tomar las decisiones más conveniente para el centro.

- Además, piensan que tienen gran identidad de equipo, tanto es así que aunque existe un reparto de tareas, llegan en múltiples ocasiones a ejercer funciones unos de los otros y a decidir aspectos que deberían decidir otros, en su mayoría, se definen más que como un equipo directivo como un equipo de trabajo que reparte tareas pero también hace que éstas, en muchos casos, sean comunes a todos ellos.
- Se caracterizan por gestionar el centro teniendo como eje central el Plan de Educación Compensatoria y la atención a la diversidad, de tal forma que tratan que todo el profesorado pueda programar en función de las necesidades de todo el alumnado y el equipo directivo gestione para que pueda dar esta atención adecuada a las necesidades de todo el alumnado. Cuando hablan de gestión, consideran que para responder a las características individuales de estos alumnos/as la clave debe estar en la organización del centro, introducir la instrumentales en las primeras bandas horarias, intentar conseguir que haya dos maestros siempre en el aula, etc. es decir, establecer horarios, apoyos, explotar los recursos humanos y materiales... todo para llegar a atender verdaderamente las necesidades de todos los alumnos.
- En relación a esto último, estos equipos directivos consideran que debe establecerse o promulgarse una línea pedagógica clara que haya sido consensuada con el claustro. Una línea que responda a las características del alumnado, y que afecte a todos los elementos que intervienen en un centro.
- Es principal para ellos la unión del equipo directivo con el claustro, es decir, consideran fundamental que todos los profesionales que trabajan en el centro coincidan en una misma línea de trabajo y tengan unos mismos ideales y pensamiento sobre la educación. Es importante “estar todos a una”.
- Estos equipos directivos se asocian a un *estilo de liderazgo* democrático donde la toma de decisiones es compartida y consensuada en el claustro y el líder es sólo un gestor y dinamizador de todo aquello que se lleva a cabo en el centro.

2ª PERSPECTIVA (minoritaria):

Las características de estos equipos son:

- Estos equipos directivos consideran que su función principal dentro del centro es la gestión del mismo, así reparten las tareas entre los tres miembros del equipo directivo, de tal forma que la gestión económica es llevada a cabo por el secretario, las funciones más pedagógicas son realizadas por el jefe de estudios y

el director se encarga más de las funciones relacionadas con el establecimiento de relaciones con organismos, diferentes entidades, otros colegios, asociaciones, etc.

- Dentro de esta gestión general del centro, la mayoría de estos equipos remarcan la promoción de la convivencia en el centro y la función de líder como principales. Estos equipos directivos tienen un estilo de liderazgo autoritario liderado claramente por el director/a del centro y además conciben la función de la dirección escolar como exclusiva del equipo directivo, lo que conlleva la escasa participación del claustro en las decisiones del centro.
- Las *respuestas de estos equipos directivos ante la diversidad* suelen ser respuestas segregadoras basadas la realización de cualquier apoyo fuera del aula y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales exclusivamente en el aula de integración. Los apoyos son realizados tanto por distintas personas como por una persona concreta, depende del centro concreto.

Como conclusión final en el ámbito del papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad en el mismo, llegamos a enunciar que:

- Existen entre los equipos directivos entrevistados dos “tipos” de equipos directivos muy diferenciados que hemos explicado *ut supra*, unos pertenecen a un liderazgo autoritario y otros a un liderazgo más democrático. La mayoría de los centros se asocian, por las características de los mismos, a un liderazgo más democrático donde el claustro y el equipo directivo están íntimamente unidos e intentan perseguir y conseguir una línea educativa común que atienda a las necesidades de todo el alumnado.

Hemos creído necesario conocer **la cultura escolar** que promueven los equipos directivos que hemos entrevistado, para saber si ésta es favorecedora de la atención a la diversidad. Para ello hemos estudiado la participación e implicación de la comunidad educativa en la dirección de los centros; la metodología, los materiales y la distribución del aula; el objetivo o finalidad principal del equipo directivo; el sentimiento ante la dirección del centro; el concepto que tienen de su propio centro; el clima del centro y organigrama; y la organización de los apoyos.

De esta forma, la participación de la comunidad educativa en la mayoría de los centros que hemos visitado es una realidad en cuanto al profesorado y otras entidades; y un anhelo en cuanto a las familias. Las relaciones y, por tanto, el clima que existe en el centro entre los maestros y maestras y los equipos directivos es positivo, ya que el diálogo y la participación son factores que son muy valorados y destacados por los maestros/as entrevistados, éstos comentan que se sienten protegidos y apoyados por sus equipos directivos, y además lo consideran de gran importancia. Así, éstos piensan que los miembros del equipo directivo ante problemas que surgen en el centro, intentan

dialogar y allegar acuerdos, también fomentan la generación de ambientes de cordialidad y apoyo mutuo, que apoyan ayudan a los maestros/as cuando tienen problemas.

Los equipos directivos, en su mayoría, piensan que la participación del claustro se hace patente en el centro educativo en la participación de los maestros/as en un proyecto común y en la llegada a consenso en las decisiones que se toman entre todo el claustro. Sin embargo, en algunos casos, los maestros/as entrevistados coinciden en que la participación es en la mayoría de los casos nula, es decir, ellos consideran que hay decisiones que vienen impuestas y no se da opción al cambio y otras, que son las que menos relevancia tienen, que son las que discuten y pueden cambiar.

Por otro lado, en el menor número de casos, existen equipos directivos que consideran que la toma de decisiones en el centro es una función exclusivamente del equipo directivo y, por tanto, no debe existir el consenso en el claustro.

En cuanto a la metodología, los materiales y la distribución del aula, podemos establecer una línea gradual de más a menos libertad de cátedra. Existen centros de los que hemos visitado que se da total libertad de cátedra a los maestros/as para que utilicen la metodología que deseen, los materiales que le parezcan más convenientes y la distribución de aula que consideren. Sin embargo, otros centros tienen una línea pedagógica marcada por el equipo directivo por la cual se establece una metodología concreta, una visión de los materiales y una distribución del aula específica. En este último caso, se suele dar en aquellos equipos directivos más democráticos, donde mediante consenso de claustro, se llega a un acuerdo en estos elementos, llegando normalmente a la utilización de la metodología por proyectos, la utilización de diversos materiales descartando el libro de texto como material hegemónico y una distribución de aula en U o en grupos cooperativos. Aún así, dentro de esta línea establecida los maestros y maestras tienen libertad de cátedra para trabajar, dentro de esta línea, como ellos consideran.

La mayoría de los equipos directivos entrevistados en los centros de Educación Compensatoria de Andalucía coinciden en argumentar un mismo objetivo principal es dinamizar y transformar la organización, el currículum, el funcionamiento, la participación, etc. para llegar a conseguir una mejora en la calidad de vida del alumnado y en los rendimientos escolares de los mismos.

En referencia al papel de los maestros/as de Educación Especial y de Educación Compensatoria dentro del centro coinciden en destacar todos los equipos directivos la importancia de los mismos a la hora de atender a la diversidad de los centros.

En el caso del maestro/a de Educación Especial todos los equipos directivos consideran que es el profesional que se encarga de aquellos niños y niñas con necesidades específicas que tienen un diagnóstico previo realizado por el Equipo de Orientación

Educativa y aquellos que lo necesitan aunque no están diagnosticados, éstos son atendidos en algunos casos dentro del aula ordinaria y en otros fuera de ésta.

En el otro lado, tenemos el papel del maestro/a de Educación Compensatoria. Éste ha sido interpretado por cada equipo directivo desde los propios intereses de los mismos o de las necesidades del centro. En la mayoría de los casos, el maestro de Educación Compensatoria realiza un apoyo dentro del aula ordinaria a todos los niños/as de la misma aunque algunos lo necesiten más en un momento puntual. En otros casos, la maestra de Educación Compensatoria realiza apoyo a grupos de alumnos/as fuera del aula ordinaria, se encarga de una tutoría diseñada con el alumnado con el nivel más bajo del curso en el que está, lleva a cabo agrupamientos flexibles en determinadas horas de clase, e incluso en algunos momentos es utilizado exclusivamente para realizar sustituciones en el centro. Así, todos los equipos directivos y los maestros/as entrevistados reclaman el establecimiento de unas funciones claras para éste profesional.

Los sentimientos de los equipos directivos ante la dirección de centros de Educación Compensatoria como los que hemos visitados son variopintos. Sin embargo, la mayoría de los equipos directivos están contentos ejerciendo la dirección en sus centros y les gustaría seguir hasta que termine, al menos, el periodo que han comenzado, aunque algunos de ellos lleven bastantes años y estén “agotados”, pero quisieran terminar lo que han comenzado, demostrando así un gran compromiso con el cargo, porque los motivos que les llevaron al ejercicio de la dirección fueron el creer que aún pueden ilusionar a los compañeros/as para llevar a cabo un proyecto de trabajo con el que se consiga un centro integrado, participativo y abierto al entorno, promoviendo cauces de diálogo y entendimiento en el centro y la comunidad escolar a fin de que la imagen que desde fuera tiene el centro se la real y la anecdótica. Todo ello está siendo posible, en la mayoría de los casos, porque tienen un equipo de maestros y maestras competente, donde el mayor número de decisiones se toman consensuadamente, donde las tareas son compartidas, dentro de un orden. Esto nos lleva a entender la dirección escolar como equipo y no como una persona individual que desarrolla una función.

Un gran número de estos equipos directivos piensan que la tarea educativa en las escuelas no se puede reducir sólo al ámbito de la clase, sino que existen momentos en que se deben prestar otros servicios en el centro, con el que se comprometen. Porque aman la escuela y su trabajo, se sienten educadores/as, y creen profundamente en la labor formativa de la escuela, en su tarea de acompañar el proceso vital del niño. Esto les lleva a sentirse decididos, a servir unos años como equipos directivos para poner en práctica las ideas que tenían, reconociendo que si no fuera por la gran responsabilidad que este conlleva, es una tarea gratificante.

La mayoría de estos equipos directivos conciben su centro educativo como un reto a conseguir mediante un proceso largo, arduo y continuo en el cual se tienen que ir

detectando una serie de necesidades, programando respuestas y valuando las mismas para ir mejorando las prácticas educativa e ir convirtiendo el colegio en un centro de recursos que ayudan al alumnado a conseguir el desarrollo global de todas sus facetas.

La organización de los apoyos es otro elemento esencial a la hora de estudiar la cultura que promueve el equipo directivo. Este elemento es diferente en cada uno de los centros que hemos visitado en Andalucía. Sin embargo, podemos decir que gran parte de estos centros conciben el apoyo dentro del aula e intentan que se lleve a cabo por varias personas en las materias instrumentales, es decir, que las horas de apoyo están repartidas en los especialistas de tal forma que en las dos primeras horas de la mañana se dan las instrumentales y éstos imparten apoyo dentro de las aulas. En otros casos, las maestras de apoyo sacan al alumnado del aula y reciben el apoyo por grupos en un aula segregada.

Finalmente, dentro de la cultura hemos investigado los contextos de los centros teniendo en cuenta la información de las entrevistas y la observación, pero principalmente aquella ofrecida por los documentos de centros facilitados por los equipos directivos.

Así, hemos visitado, según el contexto, tres tipos de centros fundamentalmente: centros urbanos en zonas desfavorecidas, centros rurales y centros de costa. A continuación realizamos una descripción general de estos tres tipos de centros:

- Centros urbanos en zonas desfavorecidas: Son centros situados en las zonas más desfavorecidas de las ciudades. En estos centros el alumnado se encuentra en una de estas situaciones: Pertenece a minorías étnicas o culturales que encuentran en situación desfavorecida por acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo; o por razones sociales o familiares no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización.

El número de alumnos/as de etnia gitana sigue siendo muy elevado a lo que hay que sumar el alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma cuyo número va incrementado de forma acelerada.

Hemos de destacar que en la mayoría de los centros donde hay un gran índice de alumnos/as gitanos/as no hay alumnado inmigrante, aunque nosotros hemos encontrado centros donde sí se da esta circunstancia.

En estos centros aparecen bolsas de marginación, grupos de población con modelos de vida extraños a la norma social que hace que gran número de alumnos/as tengan progenitores en prisión con el desajuste familiar que esto supone.

Todo esto lleva a que el alumnado presente unas características concretas a nivel social, cognitivo, psicoemocional y educativo.

- Centros rurales en zonas desfavorecidas: Estos centros están situados en zonas fuertemente deprimidas cuyas principales fuentes de ingresos son: agricultura y ganadería, emigración temporera, hostelería, paro... El alumnado que asiste

a este tipo de centros es el característico de una zona rural, junto alumnado inmigrante que viene en ciertos momentos del curso porque sus familias tienen trabajos temporales y alumnado de etnia gitana que también se dedica a los trabajos temporales o tienen situaciones como las explicadas en el anterior tipo de centro.

Estas situaciones llevan a que el alumnado presente unas características específicas a nivel social, cognitivo, psicoemocional y educativo.

- Centros de costa en zonas desfavorecidas: Son centros situados en zonas de costa que se caracterizan por tener un alumnado que provienen de lugares deprimidos en lo social y económico, por lo que es difícil que las familias puedan transmitir y/o desarrollar una cultura siendo delegada esta función al colegio que trata de suplir estos déficits y ayudar a superar las carencias de su formación y entorno. La población de estos centros se ve incrementada por la afluencia de inmigrantes especialmente de origen magrebí, con distintas costumbres y culturas que viven, gran parte de ellos, en condiciones marginales originándose desajustes y conflictos sociales.

El alumnado, por tanto, está influenciado por su entorno y presenta una serie de características sociales, cognitivas, psicoemocionales y educativas concretas.

Esto nos lleva a concluir en este aspecto contextual que:

- Aquellos centros en los que nosotros considerábamos que debía existir más diversidad son, según los propios equipos directivos, centros más guetificados donde las características comunes son más visibles que las diferencias que existen entre el alumnado, lo que supone que no hay enriquecimiento porque no hay diferencias.

De forma general, en cuanto a la cultura promovida por los equipos directivos, podemos llegar a la conclusión de que existen dos “tipos” de equipos directivos:

1. Promueve una cultura favorecedora de la inclusión escolar.

Podemos afirmar que estos centros se caracterizan porque tienen las siguientes características:

- La participación de la comunidad educativa se considera clave para la atención del alumnado y las relaciones entre el claustro y el equipo directivo son positivas, consideran en estos casos que “van todos a una”.
- Estos equipos directivos que establecen una cultura por y para la diversidad, apuestan por una metodología, unos materiales y una distribución de aula general para todo el centro basada en una metodología por proyectos donde el

libro no es un material hegemónico y la distribución de aula es en grupos; una forma de entender la educación que da resultados en el rendimiento escolar siempre respetando la libertad de cátedra de cada maestro/a.

- El objetivo o finalidad de estos equipos es, en general, dinamizar y transformar la organización, el currículum, el funcionamiento, la participación, etc. para llegar a conseguir una mejora en la calidad de vida del alumnado y en los rendimientos escolares de los mismos.
- Para estos equipos directivos, el maestro de Educación Especial y maestro de Educación Compensatoria son fundamentales dentro de la cultura de centro y, sobre todo, para atender a la diversidad del alumnado ya que estos son un punto actitudinal fundamental para promover dentro de la escuela una educación basada en la riqueza de la diferencia y no en la exclusión de ésta.
- Los sentimientos de estos equipos directivos son de compromiso y lucha porque el alumnado llegue a conseguir un desarrollo global, ellos aman su profesión y consideran que ésta no es sólo enseñar contenidos sino educar al alumnado en todas las facetas que muestre carencias.
- Esta línea de equipos directivos considera que su centro es un reto frente al cual se enfrentan construyendo una línea pedagógica que responda a las necesidades que éstos van demandando. Asimismo, creen que en muchos casos estos centros se caracterizan por ser guetos y consideran que la respuesta más acertada sería mezclar al alumnado de otros centros con otras situaciones sociales, culturales, económicas... para que existiera verdaderamente el enriquecimiento entre el alumnado.
- La organización de los apoyos, desde el punto de vista de estos equipos directivos, debe ser un apoyo repartido en los maestros y maestras que queden “libres” y situar las materias instrumentales en la primera banda horaria de tal forma que los especialistas apoyen a los tutores dentro del aula y viceversa de forma que haya dos maestros/as en el aula durante el mayor tiempo posible.

2. Promueve una cultura poco favorecedora de la inclusión escolar.

Hemos comprobado, por otro lado, que existen equipos directivos que no favorecen una cultura que promueva la atención de todo el alumnado y caracterizada por la segregación y exclusión del alumnado. Esta postura está tomada por pocos equipos directivos, pero estos pocos están ligados con las posturas autoritarias y las actitudes ante cierto “tipo” de alumnado. Asimismo, estos equipos se caracterizan por:

- Considerar que la dirección escolar pertenece exclusivamente al equipo directivo y las decisiones deben ser tomadas por el mismo y comunicar a la claustro dichas decisiones.
- Las metodologías, materiales y la distribución del aula suelen ser elegidas por los propios maestros y maestras de la escuela. Éstos suelen decantarse por metodologías tradicionales donde el libro de texto es el recurso predominante y la distribución del aula es individual o por parejas.
- El objetivo es común al de los anteriores equipos aunque hacen principal énfasis en la subida de niveles y rendimientos académicos.
- Considerar que el papel de los maestros de Educación Especial y Educación Compensatoria son fundamentales, pero utilizan al maestro de Educación Compensatoria ante todo para llevar a cabo agrupamientos flexibles, apoyo fuera del aula, tutoría con alumnos de bajo nivel y sustituciones.
- Tener un concepto de centro bastante negativo aunque consideran, al igual que los anteriores, que tienen un gran reto que superar que no es más que dar respuesta a las necesidades del centro.
- Basar la organización de los apoyos en el apoyo fuera del aula con maestros/as que dedican exclusivamente al apoyo o que tienen horas sueltas de apoyo, impartiendo éste en grupos de alumnos/as reducidos.

Los contextos son comunes para estas dos culturas que se promueven en los centros que hemos visitado. Todos los centros coinciden en encasillarse dentro de una clasificación clara: centros urbanos desfavorecidos, centros rurales desfavorecidos y centros de costa desfavorecidos. Todos ellos explicados anteriormente.

Lo principal de estos contextos es su fuerte influencia en el desarrollo de los niños y niñas que asisten al centro tanto a niveles sociales, cognitivos, psicoemocionales como educativos.

Así, estamos ante centros con las siguientes características:

SOCIALES	COGNITIVAS	PSICOEMOCIONALES	EDUCATIVAS
Bajo nivel sociocultural y desajustes económicos.	Escasa motivación	Falta de tolerancia y valores solidarios	Alto índice de fracaso escolar
Desestructuración familiar	Desinterés por los aprendizajes y en la ejecución de las tareas.	Malos modos en la relación entre iguales.	Desventaja en el ámbito educativo
Pérdida de valores	Impulsividad y falta de control	Desmotivación y desinterés por temas culturales	Niveles de aprendizaje insuficiente
Alto índice de paro	Atención dispersa con poca persistencia en las tareas	Poca tolerancia a la frustración.	Problemas de integración en el ámbito escolar
Hábitos de riesgo para la	Pobreza en aspectos	Carencias afectivas	Alta tasa de

salud y tendentes al consumo de alcohol, tabaco, drogas, etc.	comunicativos y verbales		conflictividad escolar
Hábitos higiénico-dietéticos deficientes	Estructuras lingüísticas mal aprendidas	Bajo nivel de autoestima.	Nivel elevado de absentismo escolar
Inadaptación social en un ambiente de marginalidad	Escasa capacidad de análisis y de organización de tareas.	Carencia de recursos personales e iniciativas para obtener logros.	Escasa participación de las familias
En algunos, alto índice de inmigrantes, con desconocimiento del idioma.	Dificultades en actividades instrumentales	Labilidad emocional.	
Desinterés escolar y absentismo elevado	Falta de hábitos de trabajo	Hipermotricidad y conductas agresivas	
Analfabetismo			
Acomodación a pautas desarrolladas por los padres...			
Convencimiento de que es imposible "salir a otra sociedad"			

Tabla 9: Características de los centros educativos andaluces que hemos investigado

Haciendo referencia al **concepto de diversidad** de los equipos directivos y los maestros y maestras entrevistados podemos decir que existe, aún, un gran desconocimiento del término diversidad cuando nos estamos refiriendo a la diversidad del alumnado. Así, concluimos que existen tres grandes concepciones ante el término diversidad:

- La mayoría de los equipos directivos entienden la diversidad del alumnado englobando en el término las diferencias culturales y por capacidad del alumnado, es decir, consideran que existe diversidad cuando hay alumnado inmigrante o alumnado con algún tipo de discapacidad.
- Por otro lado, encontramos un número de equipos directivos y maestros/as que se refieren a diversidad cuando hablan de las diferencias entre el alumnado aunque éstas sean mínimas, de tal forma que aunque un centro de forma general sea más homogéneo que heterogéneo, la diversidad está presente aunque no es suficiente. Estos equipos directivos y maestros/as consideran que en estos centros la diversidad existe pero se hace más fuerte lo común e influye más en el alumnado, lo que hace que las diferencias entre ellos no enriquezcan lo que podrían llegar a enriquecer.
- Por último, tenemos aquellos equipos que hablan de diversidad de alumnado cuando exclusivamente hay alumnado inmigrante o alumnado con alguna discapacidad, es decir, relacionan directamente diversidad con cultura o capacidad, pero no con ambas. En la mayoría de los casos, es relacionado con

alumnado con algún tipo de discapacidad o alta capacidad, es decir, con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Asimismo, hemos encontrado tres perspectivas ante el concepto de diversidad de alumnado, siendo la mayoritaria la relación de diversidad con necesidades educativas especiales y la minoritaria aquella que hace referencia a la individualidad y a las diferencias que hacen que cada ser humano sea único.

En cuanto a **al factor clave para responder a la diversidad en los centros y las necesidades** que existen en estos centros que hemos visitado, podemos concluir que:

- Todos los entrevistados coinciden en considerar que el factor clave para la atender a todo el alumnado es la actitud ante el mismo, es decir, es necesario tener una actitud de “lucha”, de “ganas de mejorar”, de “creer en una educación para todos”, de “dar respuesta a las necesidades”, de “querer a los niños/as”, de “hacer justicia social”, etc. para poder responder a las necesidades de todo el alumnado y dar respuesta a todo aquello que concebimos como una utopía o como algo difícil de llegar a conseguir.
- Asimismo, como necesidades todos/as coinciden en considerar imprescindible, en algunos casos, una bajada en la ratio, en otros, una subida en la ratio, pero sobre todo un mayor número de recursos humanos más que recursos materiales.

Finalmente, consideramos que **la formación de los equipos directivos** es un factor esencial en la atención a la diversidad, sin embargo, nuestra conclusión es que:

- La mayoría de los equipos directivos, concretamente los directores/as que son los que reciben formación en su mayoría, coinciden en que no han recibido formación en temas relacionados con la atención a la diversidad, prácticas educativas para centros desfavorecidos, etc.
- Todos ellos piensan que los aspectos más tratados en la formación son la legislación y la organización de los centros y consideran necesario que se establezcan temas más relacionados con habilidades sociales y capacidades para liderar una escuela.
- Algunos proponen que exista un tutor cercano, es decir, que acompañe a los equipos directivos en horario de jornada escolar durante el periodo de un año.

Con esta primera parte de la fase extensiva hemos aportado una serie de datos que han esclarecido aspectos importantes en torno a la gestión de la diversidad en centros de Educación Infantil y Primaria que se acogen al Plan de Educación Compensatoria. Hemos estudiados el acceso a la dirección, las actitudes de los equipos directivos, el papel del

equipo directivo en centros diversos, la cultura escolar promovida por los equipos directivos, el concepto de diversidad del equipo directivo y del claustro, los factores claves para atender a la diversidad y la formación de los equipos directivos en diversidad o gestión de la misma. Sin embargo, aún tenemos grandes interrogantes que responder para poder describir cómo se gestiona un centro diverso y qué prácticas directivas son necesarias para responder a la diversidad del alumnado, interrogantes más concretamente que podemos responder a través del conocimiento de las relaciones personales y profesionales que se dan en un centro concreto y la cultura organizativa que desarrollan, que es fruto del estilo de gestión y liderazgo que desarrollan.

En definitiva, necesitamos conocer buenas prácticas directivas para atender a la diversidad del alumnado en centros de Educación Compensatoria, para comprender e interpretar qué papel tiene el equipo directivo en la atención a la diversidad y qué procesos se están llevando a cabo desde la dirección escolar para dar una atención a todo el alumnado, sobre todos en centros donde el contexto es desfavorecido. De esta forma, es necesario observar y analizar en el día a día el cómo, cuándo y el por qué de su tarea en la dirección.

Por todo esto, pensamos y consideramos que existe una razón de peso para que nuestra investigación sea completada con un estudio de caso, con el que pretendemos observar, interpretar y comprender la realidad de ese día a día de un equipo directivo, analizando comportamientos, actitudes, relaciones e interacciones que se producen en esa realidad concreta en la que se desarrolla su función (la escuela), donde hay unos actores y actrices (maestros y maestras), que están condicionados igual que éste por el alumnado y el contexto donde desarrollan su profesión. Así, antes de pasar al estudio de caso, vamos a conocer buenas prácticas inglesas que nos pondrán en situación para analizar más profundamente el centro donde, posteriormente, realicemos el estudio de caso.

7.2. La dirección escolar ante la diversidad del alumnado inglés. Las escuelas de Manchester

Antes de pasar a un estudio más exhaustivo de un centro concreto a través del estudio de caso, vamos a analizar la dirección escolar en tres escuelas de la ciudad de Manchester que, al igual que las veintidós escuelas andaluzas, han abierto sus puertas para colaborar en esta investigación con el propósito de mejorar las prácticas directivas no sólo en el ámbito español sino siendo más ambiciosos y pensando en toda la educación europea. Concretamente, hemos elegido la ciudad de Manchester ya que en ella se encuentra el Centre for Equity in Education dirigido por el profesor Mel Ainscow, uno de los máximos precursores de la inclusión escolar en Inglaterra y conocido internacionalmente por sus grandes aportaciones en este ámbito. Además, este catedrático es uno de los pioneros a la hora de hablar de la importancia del liderazgo y la dirección escolar para desarrollar escuelas inclusivas que respondan a las necesidades de todo el

alumnado. Por otra parte, este centro que hemos nombrado anteriormente, es un centro de investigación que desarrolla diferentes proyectos que persiguen una serie de objetivos muy similares éstos a los que pretendemos en nuestra investigación.

De esta forma, esta segunda parte dentro de nuestra primera fase del proceso de investigación ha consistido en analizar las prácticas directivas ante la diversidad de algunos centros de Educación Infantil y Primaria (Mainstreams schools) de la ciudad de Manchester en Inglaterra. Para ello, hemos seguido un proceso continuo, teniendo en cuenta los pilares básicos de la metodología cualitativa y los postulados éticos que vienen implícitos cuando comenzamos a realizar una investigación.

Para comenzar esta segunda parte de la primera fase, comenzamos a realizar los primeros contactos a través de e-mail y mediante la elaboración de una carta⁹⁹ donde se explicaban los objetivos de la investigación y se pedía explícitamente al profesor Mel Ainscow, el permiso para trabajar e investigar en los centros de la ciudad de Manchester y estudiar a su vez bibliografía inglesa sobre la temática de nuestra investigación conociendo profundamente el trabajo del Centre for Equity in Education y los contenidos de algunas clases doctorales impartidas por él mismo colaborando y conociendo así el trabajo desarrollado por este profesor.

Una vez que realizamos las gestiones necesarias para realizar la estancia junto al profesor Mel Ainscow, tuvimos una primera visita con él en la que se establecieron los puntos de de mi investigación que iba a desarrollar en la ciudad de Manchester, siempre teniendo en cuenta que durante este periodo la investigación iba a ser dirigida y supervisada por este profesor.

Así, mi trabajo en Manchester consistió en la revisión bibliográfica en torno a la dirección escolar para escuelas inclusivas inglesas, siendo esta la base de esta parte de la investigación, ya que sin ella no podríamos llegar a dilucidar y exponer las diferentes conclusiones. Además, mi supervisor, Mel Ainscow, me permitió asistir a clases de dos posgrados uno de ellos en Inclusión Escolar y el otro en Métodos de Investigación, siendo éstos de gran ayuda para desarrollar una perspectiva general del ámbito educativo inglés contrastando la revisión bibliográfica con las aportaciones orales de clase de profesores expertos como Alan Dyson, Sussie Miles, Mel West, Sue Goldrick, Elen Gunter, etc. Por último, éste me facilitó la visita a seis escuelas de la ciudad de Manchester, seleccionando él mismo tres de ellas para llevar a cabo mi investigación.

Paralelamente le expliqué al profesor Mel Ainscow cuales eran mis objetivos en esta parte y cómo iba a llevar a cabo la recogida de la información. Teniendo en cuenta la dificultad para acceder a las escuelas y las limitaciones propias para el idioma, mi principal objetivo era conocer la realidad de la dirección escolar en Manchester y su

⁹⁹ La carta la pueden encontrar en el ANEXO 7

influencia a la hora de desarrollar prácticas inclusivas, por tanto decidimos realizar una entrevista al director de cada centro, ya que como hemos visto en la literatura el equipo directivo de cada escuela podía variar y una pequeña observación del contexto de cada una de las escuelas.

Elaboramos el protocolo de preguntas para la entrevista basándonos en las entrevistas realizadas a los equipos directivos andaluces, cambiando lo necesario para adaptarnos al lenguaje específico inglés, siendo corregido y adaptado por el profesor Mel Ainscow, llegando finalmente al protocolo que pueden ver en el ANEXO 8.

Posteriormente, realizamos un muestreo opinático o intencional, donde la selección de las escuelas se llevo a cabo teniendo en cuenta la opinión de diferentes expertos del Centre for Equity in Education, entre los cuales estaba liderado por el catedrático Mel Ainscow.

Así, seleccionó tres centros, por el escaso tiempo del cual disponíamos (4 meses de estancia repartidos en diferentes tareas), teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Debían elegir aquellos centros que tuvieran trayectoria en prácticas inclusivas y hubieran colaborado con el Centre for Equity in Education de la University of Manchester en uno de sus proyectos dirigidos a prácticas inclusivas, y que hubieran sido más reconocidos por su trabajo en estos proyectos.
- Centros cuyo director llevara más de 4 años en el cargo.

El profesor Mel Ainscow nos destacó tres centros que estaban colaborando o habían colaborado con ellos en diferentes proyectos, los cuales destacaban por su gran trayectoria en la puesta en práctica de prácticas inclusivas y en la realización de actividades innovadoras dentro de éste, y fuimos nosotros mismos los que nos cercioramos, por vía telefónica, de que el segundo criterio se diera.

Asimismo, el profesor Mel Ainscow estableció el primer contacto con todos los centros que él mismo había destacado de la ciudad de Manchester y marcamos las fechas y las horas para las visitas a los mismos.

7.2.1. Fases de la entrevista

Como hemos dicho en la primera parte de esta fase, no vamos a entrar en cuestiones relacionadas con la defensa de la entrevista como instrumento imprescindible de nuestro trabajo y qué tipo de la misma hemos utilizado, ya que anteriormente hemos realizado un resumen aclaratorio de dichas cuestiones.

El desarrollo de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante un proceso exhaustivo compuesto por distintas etapas que han ido marcando el adecuado despliegue de esta técnica cualitativa que hemos utilizado. De esta forma, en el desarrollo y la realización de las entrevistas podemos diferenciar o delimitar distintas fases con

contenidos y tareas diferentes. Estas fases van a ser similares a las que hemos desarrollado en la primera parte de esta primera fase cambiando en algunos aspectos concretos que han sido modificados por el cambio que de contexto.

En esta parte de la investigación, se va a realizar sólo un protocolo de entrevistas ya que el profesor supervisor de la Universidad de Manchester consideró que sólo debía realizar las entrevistas a los directores de los centros, descartando la idea de entrevistar también a los maestros/as de Educación Especial ya que éstos como tal no es obligatorio que estén en todos los centros ingleses.

De esta forma, hemos realizado entrevistas a los diferentes directores de tres centros educativos de la ciudad de Manchester.

A continuación exponemos una descripción de las diferentes etapas por las que pasado en la preparación, diseño y desarrollo de las entrevistas siguiendo el proceso hemos seguido en la primera parte de esta primera fase más extensiva.

a) Preparación de las entrevistas

Antes de llegar al protocolo de las entrevistas que hemos realizado en los distintos centros ingleses, hemos pasado por una fase previa de preparación, la cual se ha sustentado en la experiencia con los centros en un proyecto llevado a cabo anteriormente por el Centre for Equity in Education y en la revisión bibliográfica, dirigida por el profesor Mel Ainscow, existente sobre el objeto de estudio. Así, hemos llegado a elaborar el protocolo o guión de preguntas de las entrevistas en base a esta experiencia previa con directores y directoras y al conocimiento adquirido con la revisión bibliográfica, adaptando las preguntas realizadas en la primera parte a nivel andaluz al contexto de escuelas urbanas inglesas. Este protocolo o guión nos ha servido como señalan Taylor y Bogdan (1986, p. 119), para “asegurarse de que los temas claves son explorados”. Esta guía (Patton, 1980, p. 290) “provee de un marco en que el entrevistado pueda desarrollar las cuestiones, su secuencia y cuáles de ellas han de ser exploradas sistemáticamente, garantizando la propia economía de su evaluación y resultados”.

Goetz y LeCompte (1988, p.142), como decíamos anteriormente, apuntan que una “entrevista requiere una organización y secuencialización cuidadosa y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador”. Por ello elaboramos un protocolo inicial, que coincide con el realizado para la parte andaluza, que tenía como objetivo recoger información sobre cinco grandes dimensiones:

DIMENSIÓN	EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN
Acceso a la dirección escolar	Cómo ha llegado el equipo directivo a ocupar la dirección escolar del centro.
Formación	La formación en respuestas educativas ante la diversidad.
Actitudes	Cómo ven la diversidad en los centros educativo. Cómo consideran que debe trabajar un equipo directivo
Cultura escolar	• Relación del equipo directivo con el resto de la comunidad educativa. • Organigrama • Relaciones de comunicación entre compañeros, con el exterior y grupales. • Responsabilidades • Clima • Trabajo • Tipo de materiales curriculares • Etc.
Papel del Equipo directivo	Qué papel ocupa el equipo directivo en un centro educativo. Cuáles son sus funciones.

Tabla 10: Dimensiones para el desarrollo de las entrevistas en la primera fase en Manchester

Es importante especificar que esta parte de esta fase sólo se ha realizado un solo protocolo dirigido a directores de centros ingleses.

b) Desarrollo de las entrevistas

Cuando hablamos del desarrollo de las entrevistas hacemos referencia a dos momentos cruciales de esta fase de la investigación: la planificación y acuerdo con el entrevistado sobre el cómo, dónde y cuándo se va a realizar la entrevista, y la propia realización de ésta.

Para comenzar, nos ponemos en contacto con el entrevistado/a para informarle de los contenidos y objetivos de la entrevista que vamos a realizarle. Nosotros, una vez que el profesor Ainscow identificó los tres centros de Manchester, y después de haber realizado con ellos un primer contacto para corroborar que sus directores llevaban más de cuatro años en el ejercicio de la dirección, realizamos, con nuestro supervisor Mel Ainscow, un segundo contacto telefónico (debido a la distancia) para explicar los objetivos de la investigación y los contenidos y objetivos de la entrevista de forma que al finalizar la llamada habíamos establecido una fecha y hora concreta para poder visitar el centro escolar y realizar las entrevistas a los directores de cada centro.

Una vez establecida la fecha y hora de visita en cada centro educativo, pasamos a la realización de las entrevistas. En el desarrollo de éstas no sólo son importantes los elementos de la conversación sino también es importante atender a los factores contextuales de la misma: el lugar físico, el sistema de grabación, el estado de ánimo del entrevistado/a, etc. En esta segunda parte de la primera fase de la investigación, las entrevistas se realizaron en los meses de septiembre a diciembre del curso 2009/2010.

En cuanto a la redacción de las preguntas de la entrevista, al igual que en la primera parte de esta fase, procuramos atender a las normas generales respecto a la

utilización de un lenguaje claro, conciso y comprensible para el entrevistado/a: no utilizar preguntas inductoras de respuesta, no formular preguntas dicotómicas, preguntas que sólo implique una idea, evitar la fatiga y el aburrimiento en el entrevistado/a, etc.

Como ya comentábamos anteriormente, el tipo de entrevista por el cual nos decantamos fue la “entrevista semiestructurada”, al contemplarse en ellas preguntas abiertas y semiabiertas que permiten la libertad de expresión del entrevistado/a así como la exploración del objeto de investigación en sus apartados fundamentales. En ella, como veíamos en los protocolos expuestos ut supra, se realizaron una serie de preguntas que recogían información sobre las dimensiones anteriores.

Uno de los riesgos de las entrevistas no cerradas es que el investigador/a, por su escasa experiencia o preparación, deje sin cubrir algunos de los objetivos básicos de la investigación (Flick, 2004; Stake, 1998). Para prevenir esta situación, como hemos comentado, elaboramos un guión o protocolo, adaptado en esta segunda parte al grupo de participantes en la investigación, en el que las cuestiones generales a indagar se concretaron en función de cada uno de los objetivos de la investigación y de las dimensiones que habíamos marcado previamente. No obstante, debemos aclarar que aunque tuviéramos una serie de preguntas concretas en cada protocolo esto no impidió que éstas se transformasen, multiplicaran, o redujeran ya que la realización de ellas se llevo a cabo de forma flexible, dejándonos llevar por las matizaciones y aportaciones de los distintos interlocutores para construir nuevos discursos.¹⁰⁰ Por tanto, las secuencias y orden no estaban rígidamente impuestos, sino que se iban determinando en la misma entrevista. Sí pretendíamos que la información fuese común, para lo que era importante abordar todos los aspectos del protocolo. La entrevista fue la misma para todos los directores, sin embargo, en cada una de ellas se profundizó más en los aspectos que cada director específico.

Al igual que en la parte anterior de esta fase, estos protocolos iniciales que obtuvimos fueron validados a través de dos procesos concretos, el análisis de dos expertos en la materia¹⁰¹ y la revisión por parte de cada director/a de los centros mancomunados visitados. De esta forma, conseguimos depurar las preguntas relacionándolas con cada categoría o dimensión que queríamos estudiar y a su vez con los objetivos de la investigación, reformulando, por supuesto, aquellas preguntas que eran imprecisas y suprimiendo aquellas que se repetían o eran innecesarias.

Respecto a las preguntas realizadas, hemos utilizado la misma clasificación que en la anterior parte ya que estas preguntas son las mismas que se dan en el protocolo de

¹⁰⁰ Estas modificaciones se pueden observar al comparar las transcripciones de las entrevistas realizadas (ANEXO 9 y 10), en ellas podemos comprobar que aunque partimos de unas preguntas comunes para todos los entrevistados de un grupo, son las propias respuestas de éstos las que van dándole forma a la entrevista.

¹⁰¹ En el caso de los protocolos en España, en esta primera fase, lo realizó mi propio director de tesis el Profesor Dr. José Manuel Coronel Llamas y, en el caso de Inglaterra, la segunda fase, fue realizada por el Catedrático Mel Ainscow durante la estancia de investigación que realicé en el Centre for Equity in Education, University of Manchester.

preguntas para equipos directivos andaluces sólo que adaptadas al contexto inglés. Asimismo, también hemos recogido la información mediante grabadora, por tanto, creemos que no es necesario justificar de nuevo qué tipo de preguntas hemos utilizado y cuál ha sido el medio de registro puesto que el proceso ha sido llevado a cabo exactamente igual que en la anterior parte.

c) Preparación de los datos

De esta forma, la preparación de los datos de las entrevistas en los centros educativos ingleses ha sido muy similar a la preparación llevada a cabo con los centros andaluces. Por tanto, vamos a concretar aquellos aspectos que han sido modificados respecto a la primera parte, de tal forma que este informe no parezca redundante.

En esta fase comenzamos por la realización de las transcripciones del contenido de las entrevistas para su análisis, en este caso las transcripciones han sido realizadas por una persona inglesa para asegurar que éstas fueran literales y evitando confusiones por el acento propio de la lengua inglesa en la ciudad de Manchester.

Tras la elaboración de las transcripciones, la propia investigadora ha realizado una traducción de dichas entrevistas transcritas con el objeto de facilitar su trabajo de análisis de los contenidos. Dichas traducciones no podemos decir que sean literales sino, por el contrario, se han realizado teniendo en cuenta el contexto del diálogo y el vocabulario específico educativo utilizado en el contexto inglés.

Paralelamente a la realización de las entrevistas se ha ido construyendo un diario de campo con las observaciones y reflexiones más relevantes que se han dado en la realización de las entrevistas, tomando notas sobre la situación de la entrevista, los contenidos y las expresiones y significados. En la fase previa al análisis, incluimos estas reflexiones y observaciones en las entrevistas ya que pueden mejorar la comprensión de éstas y el análisis de la información.

7.2.2. El análisis del contenido de las entrevistas

Una vez que hemos realizado la recogida de información en los tres centros ingleses obteniendo un total de 3 entrevistas que se concretan en la elaboración de una entrevista a cada uno de los directores, y los datos han sido preparados, pasamos a realizar el análisis de los contenidos de las entrevistas que darán lugar a las conclusiones de la investigación.

El proceso de análisis de las entrevistas ha sido realizado siguiendo los mismos pasos que en la primera parte de esta fase extensiva. Así, la reducción de los datos, la formación del sistema categorial y la codificación se han llevado a cabo mediante el

mismo camino que en la primera parte de esta primera fase, por tanto, consideramos que nos es necesario exponer de forma repetitiva esta información.

7.2.3. Análisis y descripción de los resultados

Como ya hablamos anteriormente, esta fase es fundamental en el proceso de análisis ya en ella se trata de ordenar toda la información una vez sistematizada, para poder extraer significados y plasmarlos en el informe de tal forma que el lector pueda comprender e imaginar perfectamente cada momento de la investigación.

En nuestro caso hemos realizado un análisis de la información por centro, de tal forma que podamos conocer tres realidades diferentes de centros educativos en Inglaterra, concretamente, en la ciudad de Manchester.

Para ello, al igual que anteriormente, hemos realizado por un lado un análisis vertical de cada una de las entrevistas mediante el agrupamiento de la información por categorías seleccionando y agrupando los fragmentos del texto señalados con el mismo código, obteniéndose así la información de cada una de las categorías que se encontraban a lo largo de la entrevista.

Por otro lado, hemos elaborado un análisis horizontal que consistió en la recopilación de la información de cada categoría o dimensión y subcategoría en el global de los tres centros, lo que nos ayudó a elaborar las conclusiones finales sobre los centros educativos ingleses.

Así, en contraste con la anterior parte de esta fase, sólo hemos tenido que analizar un tipo de entrevistas, ya que en este caso sólo se ha realizado la entrevista a los directores/as de los centros ingleses.

Una vez introducida esta fase y después de haber aclarado algunas directrices de nuestro proceso vamos a pasar a analizar cada uno de los centros en las diferentes categorías para llegar a enunciar una serie de conclusiones finales sobre la dirección de las escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria en Inglaterra.

Además, contrataremos o enriqueceremos toda esta información con los contextos de cada centro escolar encontrado en alguno de los documentos de centro, aportado por cada uno de los equipos directivos entrevistados.

Para guardar el anonimato hemos dado nuevos nombres a los centros que hemos visitado, siendo éstos sugeridos por la primera impresión que obtuvo la investigadora al visitar el centro, en este caso el nombre dado se encuentra en inglés.

Análisis de los centros ingleses

A los centros educativos los hemos denominado CEIP. Hope; CEIP. La Innovation y el CEIP. Help. En todos ellos hemos realizado una entrevista al director del

centro siendo esta completada con la página web del centro y la información aportada por algunos maestros/as en la misma visita. A continuación, realizamos el análisis por categorías:

a) Sobre el acceso a la dirección

En esta categoría vamos a intentar recoger todas situaciones o acontecimientos que influyeron en que estos directores accedieran a la dirección de un centro escolar de Educación Infantil y Primaria. Queremos conocer cuáles fueron los motivos e inquietudes, cómo se realizó su elección, con qué apoyos contaron, cómo formaron el equipo directivo, con qué actitud se enfrentaron, etc.

En el caso de los centros que hemos visitado en Manchester, hemos de decir que en los tres centros me atendieron sólo los directores/as. En todos los centros, los directores que su acceso a la dirección se debió, principalmente, a que anteriormente habían pertenecido a equipos directivos, tanto como director o como lo que podríamos llamar nuestro jefe de estudios que sería traducido literalmente del inglés como el segundo director (*deputy headteacher*). En concreto, el director del CEIP. “La Innovation” nos aseguró que había llegado a la dirección por un proceso evolutivo: *“En este tiempo que llevo en la enseñanza mi llegada a la dirección fue una evolución, primero adquirí más responsabilidades como maestro, para pasar a ser jefe de estudios (deputy headteacher) llegando hoy a ser el director de este centro.”* (Entrevista 1: Director CEIP. “Innovation”. Pp. 1).

De esta forma, todos los directores nos explican que su llegada a la dirección tiene sus raíces en sus deseos por cambiar dentro su ámbito de trabajo y adquirir distintas funciones: *“Yo quería cambiar de trabajo a algo totalmente diferente porque la mayoría de mi carrera profesional la había ejercido en el sur de Manchester donde las características de los centros eran muy similares, quería algo diferente”* (Entrevista 2: Director del CEIP. “Hope”. Pp. 1).

Todos los directores sugieren que tenían inquietudes en principio por acceder a la dirección de un centro, pero comentan que la introducción en la dirección del centro lleva un proceso del cual, cuando llega su momento, la implicación ha aumentado y se necesita llegar a los objetivos o metas que se han marcado en el inicio lo que lleva a la prolongación del tiempo establecido en la dirección, así los tres directores que hemos entrevistado llevaban más de diez años en la dirección del centro estableciendo una línea concreta y marcando un camino para conseguir desarrollar la filosofía que se ha establecido desde los comienzos.

Como hemos visto en la revisión bibliográfica, los equipos directivos ingleses pueden estar compuestos según el director crea necesario, es decir, es el director el que decide qué personal necesita en su equipo de dirección. Puede elegir entre “*deputy*

headteacher” que es como lo que nosotros llamamos jefe de estudios o “teaching assistant” que sería equivalente a nuestro secretario/a.

Cada director decide, según sus necesidades, qué personal compone su equipo directivo de tal forma que pueden tener el número que deseen de jefes de estudios y de secretarios. En el caso de estos tres equipos, la composición es diferente en cada uno de ellos.

El equipo del CEIP. “Help” está compuesto por la directora, un director adjunto o jefe de estudios, y dos secretarios de dirección. Ella explica que en su caso es más necesaria la figura del director adjunto porque ella no está durante toda la jornada escolar en el centro, debido a que en estos momentos ocupa otro cargo externo al centro, inspectora de educación.

En cuanto al CEIP. “Hope”, podemos decir que es el que más se asemeja a la composición de un equipo directivo de una escuela española, ya que está compuesto por el director, un jefe de estudios y una secretaria, y además se pone especial énfasis en las funciones directivas y de líder que tienen otros miembros de la comunidad educativa en diferentes aspectos de la misma.

Por último, el director del CEIP. “Innovation” ha considerado que lo más acertado para su centro es que exista un director, tres directores adjuntos o jefes de estudios (uno para cada etapa educativa, ya que en éste también hay secundaria) y tres secretarios, ya que él considera que necesita más ayuda en temas burocráticos que en los pedagógicos y considera que también los pedagógicos se pueden llevar por etapas siempre supervisado por un liderazgo global de todo el centro.

En definitiva, en cuanto a la formación de los equipos directivos podemos decir que cada uno construye su equipo desde su propia óptica de la educación y, por supuesto, de la escuela.

b) Sobre las actitudes

Con esta dimensión pretendemos conocer las actitudes que tienen los directores ante la diversidad del alumnado, describiendo su posición ante la dirección de un centro diverso, qué papel tiene para ellos el personal de apoyo y el SENCO (monitor de educación especial), cómo influye su postura en la concepción y prácticas del claustro ante la diversidad y la propia perspectiva del claustro ante la diversidad del alumnado.

Los tres directores de la ciudad de Manchester que hemos entrevistado consideran que la diversidad es un agente enriquecedor que contribuye al crecimiento de todo el alumnado y concretan que sería un absurdo negarla cuando es una realidad patente y creciente en la sociedad. La perspectiva del director del CEIP. “Hope” engloba la perspectiva que transmite los tres directores sobre la diversidad en sus entrevistas: Éste dice:

“Creo que la diversidad funciona a muchos niveles, en el nivel inferior está la concepción de que cada niño es una persona, todos los niños independientemente de su raza, género, etnia, origen cultural son personas. Cada nivel de la diversidad hace

referencia a cada niño y a cada una de las necesidades de los mismos. Tenemos que estar ahí para satisfacer las necesidades individuales del niño. Ahora, hay grupos dentro de nuestra escuela que se enfrentan a retos particulares en común y parte de nuestro trabajo es tratar de apoyarlos en ese nivel también, tanto si es en torno a sus prácticas religiosas, como si es alrededor de determinadas cuestiones que podrían enfrentar a un grupo a la comunidad. Es una completa y sincera aceptación de las diferencias y creo que es importante que eso se deje muy claro. A veces entrevistar a la gente y hacerles preguntas sobre diversidad supone que la relacionen directamente con la igualdad en términos de género, la raza. Eso no es la diversidad, la diversidad para mí se trata de celebrar el apoyo que goza el respeto de las diferencias y la aceptación de las diferencias que para mí es de lo que se trata. Y luego es ir más allá de lo dicho, porque es fácil decir las palabras lo importante es hacer cosas que respondan a las necesidades particulares de determinadas cuestiones a medida que llegan” (Entrevista 3: Director del CEIP. “Hope”. Pp. 4-5).

Así, podemos ver como estos directores apuestan por una actitud positiva ante cualquier tipo de diversidad ya sea de género, cultural, de niveles curriculares, etc. Estos directores piensan que existen, también, diversas metodologías y formas de trabajo para atender a todas las necesidades del alumnado. De hecho, estos directores parece tener muy asimilado que la diversidad es una realidad más de sus centros, por tanto, deben atenderla, así estos directores ensalzan en todo momento la diversidad e incluso utilizan siempre la frase “celebrar la diversidad o la diferencia”, frase en la que podemos ver claramente su actitud ante ella. Aún así, contrastando estas respuestas con la observación y con otros aspectos del centro, podemos decir que en algunos casos estas palabras están vacías de sentido ya que son muy adquiridas teóricamente pero en la práctica no se dan respuestas efectivas para atender a la diversidad, es más en ciertos momentos se ven hasta prácticas ligeramente segregadoras aunque, por lo general, la normalidad en la inclusión total ya que se concibe y se lleva a cabo el aula con todo tipo de alumnado, aunque en algunos casos se tenga que dar refuerzo educativo fuera del aula ordinaria, siendo la dinámica usual dentro del aula.

c) Sobre el papel del equipo directivo en un centro y la gestión de la diversidad

Esta categoría pretende aclarar el papel que ejerce un equipo directivo en un centro de Educación Infantil y Primaria con diversidad de alumnado muy visible, según Mel Ainscow las llamadas escuelas urbanas, y cómo llega a gestionar esta diversidad este equipo directivo, es quizás la categoría más importante en nuestro estudio de campo de la primera fase de la investigación. Para ello, queremos saber qué estilo de liderazgo promulgan, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo... Cuando hablamos de equipo directivo en este

contexto, debemos recordar que se trata de un equipo directivo formado por el director/a por el personal que considere necesario.

Los tres directores/as entrevistados presentan dos perspectivas muy alejadas del papel del director/a y su equipo ante la gestión de la diversidad, dos formas de entender el papel del equipo ante la dirección escolar del centro, y dos posturas diferentes ante los estilos de liderazgo a promover, sin embargo todos ellos pretender dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado sólo que consideran que los métodos para llegar a conseguir este propósito son variados.

El director del CEIP. “Hope”. considera que su función principal en el centro es la gestión del mismo, repartiendo las funciones entre gran parte del personal que forma el centro, no sólo el equipo directivo. Así, la gestión económica es llevada a cabo por el director, las funciones más pedagógicas son realizadas por el director ayudado por el jefe de estudios o director adjunto y además el director se encarga de las funciones relacionadas con otros organismos que intervienen en el centro. Sin embargo, el director considera que es fundamental repartir funciones pedagógicas de liderazgo entre el resto de los compañeros que forman parte del centro, de tal forma que hay una persona que se encarga de los temas relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales, otra persona que se encarga de dirigir los temas relacionados con la interculturalidad, otra para asuntos sobre el plan de mejora, etc. Dentro de esta gestión general del centro, remarcen como función principal la promoción de la convivencia en el centro y la respuesta a todas las necesidades del alumnado ya sean educativas o de las consideradas básicas.

Este equipo directivo apuesta por un estilo de dirección autoritario liderado claramente por el director y pero no concibe la función de la dirección escolar como una función exclusiva del equipo directivo sino que se considera que se puede ejercer la autoridad de forma que se entrene o forme al resto del personal para llevar a cabo un liderazgo distribuido. Así, lo explica el director de este centro: *“cuando tú te haces cargo de una escuela con medidas especiales, la forma de liderar la escuela tiene que ser muy autoritaria, se utiliza una forma directiva basada en un liderazgo autoritario porque la escuela lo necesita, tienes que decir esto es lo que hacemos, hay muy poca negociación. Yo tenía una filosofía que he querido llevar a la práctica en torno a compartir el liderazgo, el liderazgo de colaboración, liderazgo distributivo y como la escuela se acoge a medidas especiales la tentación era seguir haciendo lo que se hace en estos casos, pero he pensado que podríamos alentar al personal a asumir responsabilidades de liderazgo y no me refiero sólo a los maestros, me refiero a los monitores, y otros miembros del personal que pueden ser entrenados, alentados, apoyados y asesorados para llevar a cabo dichos roles* (Entrevista 3: Entrevista al director del CEIP. “Hope”. Pp. 2.).

Centrándonos ahora en el CEIP. “Innovation” y en el CEIP. “Help”, ambos directores/as consideran como función principal la dinamización de todas las actividades y tareas que se realizan en el centro pero sobre todo son gestores burocráticos y económicos del centro ya que como ellos mismos explican el gobierno de Inglaterra ha dado cada día más autonomía a los centros hasta el punto que son ellos mismos los que administran un presupuesto que les da el gobierno para todo lo necesario, incluido el pago de todo el personal que trabaja en el centro. De esta forma, éstos nos explican que las Autoridades Locales no tienen responsabilidades sobre los centros educativos sino que son ellos los máximos responsables dentro del centro, lo que les supone que exista un distanciamiento entre ellos y sus compañeros dado que éstos últimos los ven como jefes y no como gestores del centro.

Sin embargo, nos explican que la colaboración por parte de todos los miembros de la comunidad educativa no es una utopía sino una realidad en ambos centros. El director del CEIP. “Innovation” nos explica que como en todos los centros existen excepciones pero la realidad es que se da una colaboración magnífica que han comprobado que sube los rendimientos del alumnado. Es más, comenta este mismo director, la colaboración no sólo se queda dentro del centro sino que rompe barreras y supone la inclusión y la colaboración inter-red que supone la colaboración entre distintos centros educativos de la zona para conseguir que la educación se incluya dentro del ámbito social y no sólo afecte al escolar. Esta idea es la explicada en la literatura como un liderazgo distribuido y compartido con otros centros, liderazgo promovido en Manchester por Aisncow y West (2006, 2008).

Por otra parte, estos directores sienten que tienen una gran identidad de equipo, tanto es así que llegan en múltiples ocasiones a ejercer funciones unos de los otros y a decidir aspectos que deberían decidir otros, llegando a delegar responsabilidades consiguiendo así un liderazgo compartido que se base en principios democráticos donde todos tienen derecho a dar su opinión.

Para estos equipos de trabajo, concretamente para el equipo del CEIP. “Innovation” es importante también como función el velar porque los equipos de aulas, estos equipos serían similares a nuestros equipos de ciclo. Así, ellos también tienen un coordinador del equipo o jefe de equipo que transmite la filosofía del equipo directivo en todos los ámbitos apostando siempre una educación basada en el diálogo y en la no violencia.

El director de este centro y su equipo gestionan todo el centro teniendo como eje principal la atención a la diversidad del alumnado y las necesidades de los mismos promoviendo los principios de la inclusión escolar, teniendo en cuenta las palabras del propio equipo directivo y de los maestros/as (ya que hablamos con algunos), de tal forma que tratan que todo el profesorado pueda programar en función de las necesidades de todo el alumnado y que todo el equipo directivo gestione para que se pueda dar esta atención

adecuada a las necesidades del alumnado. Así, el director como principal función ejerce una buena gestión de los recursos económicos intentando dotar al centro de todos los recursos tanto humanos como materiales que sean imprescindibles para responder a todo el alumnado del mismo. Uno de los principales factores que varían según la diversidad del alumnado, comenta el director del CEIP. “Innovation”, es la organización del centro ya que los recursos tanto humanos como materiales, los horarios, los espacios, etc. todo se pone a disposición de intentar mejorar los rendimientos de todo el alumnado teniendo en cuenta las características de cada uno.

Además, estos directores intentan establecer una serie de actividades o participación en proyectos para todo el centro, de tal forma que promueven una filosofía de ver la educación y una línea pedagógica común.

El director del CEIP. “Innovation” afirma que en la mayoría de los centros de Inglaterra el liderazgo predominante es un liderazgo distribuido pero para ello se dedica parte de la jornada escolar para la coordinación entre docentes, la determinación de objetivos comunes, la programación del trabajo, etc. Pero sobre todo le dan gran importancia a la continua formación en estrategias que le permitan responder a las necesidades de todo el alumnado.

Explicando este tipo de liderazgo, la directora del CEIP. “Help” enuncia: *“Todos los maestros y maestras y el personal completo de la escuela participan, de tal forma que tenemos reuniones para discutir temas como la mejora de la escuela, temas que se pueden compartir con todo el personal, como también las evaluaciones que hace cada uno de las cosas importantes que ocurren en la escuela, la toma de decisiones es repartida entre todos los profesionales que trabajamos en la escuela y los propios niños, es donde llevamos a cabo más el liderazgo distributivo[...] y para los padres Nosotros tenemos un grupo de padres asociado que se reúne ”* (Entrevista 2: Entrevista a la directora del CEIP. “Help”. Pp. 1-2).

En las distintas reflexiones de los directores y directora podemos ver que existe la percepción de que el estilo de dirección o liderazgo es importante para enfrentar las características de determinados centros educativos, sin embargo, estos equipos directivos apuestan, en general, por un estilo de dirección no autoritario sino democrático basado en los principios del liderazgo distribuido intentando favorecer en todo momento la participación del profesorado y del alumnado.

d) Sobre la cultura escolar promovida por el equipo directivo

En esta dimensión vamos a intentar describir si existe una cultura impulsada por los directores y directora y su equipo, y si es así, explicar en qué consiste dicha cultura para comprobar si es una cultura por y para la diversidad. Para ello, vamos a estudiar la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los

objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del personal de apoyo y el SENCO; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Comenzando por la participación de la comunidad educativa en el centro, hemos de decir que todos los directores/as y sus equipos consideran que es importante la participación del profesorado y de todo el personal que trabaja en el centro en las decisiones del centro, no obstante, cada uno de ellos explica cómo intervienen los distintos sectores de personas en el centro.

El director del CEIP. “Innovation” nos explica que la participación de todo el personal en el centro se hace a través de diferentes reuniones en las que se pone a debate los temas más importantes que se desarrollan en la escuela, de tal forma que se aseguran que todo el mundo participe y se sienta partícipe de las decisiones que se toman en el centro. Así, nos pone de ejemplo, la elaboración del Plan de Mejora de la Escuela, que es un plan que deben llevar a cabo todas las escuelas inglesas, en esta elaboración deben participar todas las personas implicadas en el centro porque sólo así se conseguirán los propósitos que se marquen, ya que éstos serán consensuados y, por tanto, serán vividos como algo propio y no como algo impuesto. El director reconoce que el equipo directivo tiene un gran peso de decisión en estos casos pero admite que es importante que todo sea consensuado por todas las personas implicadas y no impuesto por el equipo, porque esta segunda opción lleva al fracaso del desarrollo de las actividades impuestas. Estas son las palabras de este director: *“el equipo directivo tiene un gran peso en la decisión, pero lo discutimos con todo el personal, y por lo general llegamos a un acuerdo en lo que deberían ser las prioridades. Y como tú te puedes imaginar si tú lo discutes con la gente, esta se siente parte y adquiere la responsabilidad. Esa es la teoría. ¿Es esto correcto?”* (Entrevista 1: Entrevista al director del CEIP. “Innovation”. Pp. 3).

Por otra parte, el director del CEIP. “Hope” nos comenta que la implicación de todo el personal en el centro es una realidad en su escuela. Específicamente, nos habla de la participación de las familias en las decisiones y actividades que realiza. Este director considera que su mayor objetivo en cuanto a la implicación del personal es conseguir que participe toda la comunidad, no sólo las personas de la escuela, sino el barrio o comunidad completo. De este modo, nos explica una serie de tareas concretas con las cuales intentan fomentar la colaboración entre las familias y las asociaciones que se encuentran en el barrio. Algunas de ellas son: la utilización de los padres más antiguos como mediadores lingüísticos entre los padres más nuevos y otros servicios; la inclusión de padres y madres como monitores del comedor de tal forma que se introduzcan comidas de todos los países que respeten las diferentes culturas; el apoyo por parte de monitores de la escuela que se dedican a dar asistencia social a las familias para que éstas puedan superar los sesgos racistas o xenofóbicos que se pueden ir encontrando; la orientación

mediante reuniones en temas de desarrollo social como la asistencia al médico, la vivienda, etc.

Es de gran importancia también la relación existente con diferentes asociaciones, la policía local de la zona, las autoridades locales, etc. porque esto favorece que la inclusión del alumnado no sólo sea a nivel educativo sino también social. Estas entidades facilitan recursos, dan diferentes pautas, etc. que ayudan a que el alumnado respete y quiera tener un desarrollo global.

Además, el colegio se encuentra abierto a cualquier entidad, asociación, organismo, etc. no sólo para la colaboración con el personal y los niños, sino como un sitio físico que puede ser utilizado por cualquiera de ellos.

En tercer lugar, para la directora del CEIP. “Help” la colaboración de todo el personal es un requisito más para llevar a cabo una educación completa y rica. De esta forma, ella considera, al igual que el primer director, que se da voz y voto a todo el personal que participa en el centro en las reuniones que se establecen para debatir diferentes temas claves para la escuela. Así, las familias están representadas por un número de padres y madres, los profesores por otro, los asistentes por otro, etc. sería algo similar a nuestro Consejos escolares. Por otro lado, esta misma directora nos explica que en su centro hay una gran participación de las familias en el centro gracias a la asociación formada por padres y madres que se reúnen para cuestionar la labor de los maestros y maestras intentando mejorar la educación de sus hijos, de tal forma, que según ella se da una retroalimentación que nutre y favorece la educación de los niños y niñas. Con esta afirmación nos lo explica más claramente esta directora: *“tenemos un grupos de padres asociado que se reúne, como media, una vez por trimestre, y que son un conjunto de padres y madres que tratan de reunirse para dar ideas y cuestionar nuestra labor con la intención de mejorar la educación de sus hijos, de forma que se lleve su opinión a los planes de mejora de la escuela, luego éstos se comparten con ellos y ellos los comparten con otros padres y se da la retroalimentación.”* (Entrevista 2: Entrevista a la directora del CEIP. “Help”. Pp. 2).

Todos estos directores/as apuestan por una dirección escolar llevada a cabo de forma colegiada, es decir, donde todos los maestros y maestras y otros miembros de la comunidad educativa formen parte del equipo de trabajo de dirección del centro, de tal forma que entre todos se lleguen a las decisiones que marquen una línea concreta para el centro. Cabe destacar la concepción del director del CEIP. “Innovation” ya que éste considera y asume que la dirección escolar es una función de cada uno de los miembros que están implicados no sólo en el centro sino también en el barrio.

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, todos los directores/as coinciden en que la metodología, los materiales y la distribución del aula llevada a cabo por cada uno de los maestros y maestras es decida por cada uno de ellos ya que aunque existen unas pautas a nivel de centro; organización de

los grupos, horarios, etc.; los equipos apuestan por la libertad de cátedra de cada maestro o maestra, o más bien de cada grupo de aulas ya que éstos programan juntos. Si es cierto que las escuelas inglesas, según lo observado, tienen una organización del aula, una metodología e incluso materiales más comunes, es decir, que han sido más consensuados y promovidos desde la dirección ya que siguen una filosofía determinada y además son sólo utilizadas estrategias que han demostrado tener éxito o han provocado una mejora en los resultados del alumnado.

La distribución del aula de todos los centros es por grupos heterogéneos que son formados por la maestro/a tutor/a del aula y se trabaja, usualmente, por talleres o rincones utilizando como recursos de apoyo todos los posibles pero sobre todo los ordenadores portátiles, la pizarra digital y diferentes libros de texto.

En cuanto a los objetivos, todos los directores y la directora que hemos entrevistado coinciden en que lo más importante en una escuela inglesa son los resultados académicos, ya que son éstos los que van a favorecer o desfavorecer la matriculación del alumnado en la escuela, ¿Por qué? Porque en Manchester, en Inglaterra en general, tienen un sistema de pruebas nacionales que sirven para obtener los resultados académicos de todos los niños/as, éstos son entregados al gobierno y son publicados en el periódico local. El siguiente párrafo nos ayuda a la comprensión de esta idea: *“que lo más importante de lo que soy responsable es de los resultados que obtengamos para los niños, ya que en este país, como tú sabes tenemos pruebas, tenemos un sistema de pruebas nacionales en toda Inglaterra y los resultados se dan al gobierno, y también se publicarán en los periódicos locales, por lo que si nuestras calificaciones bajan entonces estamos en serios problemas. ya que si obtenemos bajos resultados lo más importante finalmente son los padres, ya que si estos ven que nuestras calificaciones bajas, ellos cambiarían a su hijos a otra escuela.”* (Entrevista 1: Entrevista al director del CEIP. “Innovation”. Y, por otro lado, consideran que la convivencia y un clima favorable ayudan a subir los rendimientos académicos, para ello ponen especial hincapié en el fomento de la implicación por parte de todo el personal del centro.

El papel que ocupa el personal de apoyo y el monitor de Educación Especial (SENCO) en los centros es fundamental para llevar a cabo una escuela inclusiva y la atención a la diversidad del alumnado. En todas las escuelas visitadas conciben al personal de apoyo y monitor de educación especial como un elemento imprescindible para atender a la diversidad, así éstos tienen en las aulas siempre al menos un monitor aunque lo usual es que haya en cada una de ellas tres o más, habiendo además monitores específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales. En las aulas que hemos observado existían dos maestras y cuatro monitores que apoyaban el trabajo de aquellos que tienen más dificultades para desarrollar el currículo propuesto. Además, nos llama la atención la cantidad de presupuesto que se utiliza en la contratación de personal

de apoyo llegando a tener logopedas, fisioterapeutas, enfermeras, etc. dentro del centro escolar.

El clima y organigrama del centro es similar en estos tres centros, hemos de decir que esto se da porque son centros seleccionados por sus buenas prácticas. El clima de centro de estas tres escuelas es concebido por sus directores/as y su equipo como un clima agradable donde las relaciones entre compañeros/as son buenas, comprendiendo que en algunos momentos existen diferencias entre algunos pero se solucionan con el diálogo. Los maestros con los que hemos hablado de forma circunstancial piensan que existe colaboración y coordinación entre los compañeros y compañeras siendo en ocasiones el gran conocimiento por parte de todos de todas las cosas que se realizan en el centro lo que hace que se cree un clima de estabilidad en el trabajo del profesorado. Además, se da un organigrama claramente jerárquico donde el director es la cabeza visible del centro y el resto de la comunidad educativa está al servicio de sus pretensiones.

En el organigrama de cada uno de los centros es donde existen mayores diferencias. A pesar de que todos los directores y la directora piensan que el director tiene un peso importante en las decisiones y en la función de dirección escolar que se lleva a cabo en el centro y que el liderazgo debe ser distribuido, existen algunas diferencias entre ellos. Por tanto, podemos decir que el director del CEIP. “Innovation” concibe la dirección más de forma horizontal que vertical, de tal forma, que promueve un liderazgo distribuido por el cual delega responsabilidades desde una perspectiva jerárquica nombrando diferentes cargos en cada servicio que desarrollan las funciones que le son encomendadas desde el equipo directivo siempre con flexibilidad y autonomía propia.

Por otro lado, el director del CEIP. “Hope” lleva a cabo una estructura organizativa de la dirección más jerárquica. Él considera que hay que delegar funciones pero concibe que éstas deban ser delimitadas y decididas desde el director del centro.

Por último, la directora del CEIP. “Help” cree fielmente en un liderazgo totalmente distribuido en el cual cada uno se ocupe de diferentes tareas que han sido consensuadas previamente.

La organización de los apoyos en las tres escuelas que hemos visitado coincide. El personal de apoyo y los monitores de Educación Especial se encuentran dentro del aula ayudando a todos los alumnos/as en sus necesidades ya sean lingüísticas, físicas, emocionales, sociales, etc. y en ciertos momentos el trabajo llevado a cabo por la logopeda o el fisioterapeuta es desarrollado fuera del aula en lugares más acondicionados para este tipo de apoyos. Cabe destacar que la norma general es que el personal de apoyo trabaje dentro del aula situado un monitor en cada uno de los grupos que se han formado de forma heterogénea en el aula.

Para terminar esta dimensión y completar la información de la cultura escolar que hay en cada una de las escuelas visitadas, debemos hablar del contexto del centro y de las características del alumnado. Para ello, hemos extraído información de las entrevistas que

estamos analizando pero también de los contextos de centros que existen en el Plan de Educación Compensatoria facilitados por los propios directores de los centros.

El contexto de estas tres escuelas es similar a pesar de estar situadas cada una de ellas en un barrio diferente de Manchester, además éstos situados a su vez en diferentes partes de la ciudad.

El CEIP. “Hope” se encuentra muy próximo al centro de Manchester, sin embargo el CEIP. “Help” está ubicado en el extrarradio de la ciudad de Manchester. Por último, el CEIP. “Innovation” situado en la periferia de Manchester pero más al centro que la escuela “Help”.

Todas ellas son escuelas urbanas que se caracterizan por ser escogidas por un alumnado muy específico, con unas características muy determinadas. Este alumnado presenta, en general, una situación social-económica-cultural baja, sus familias suelen ser familias desestructuradas donde se dan problemas serios de drogadicción, problemas con la justicia, violencia, etc. Estas características hacen que el alumnado presente grandes carencias afectivas y emocionales que les lleva a conductas disruptivas continuas.

En dos de estas escuelas, CEIP. “Innovation” y CEIP. “Hope”, la interculturalidad es una realidad muy visible y asumida ya que se percibe claramente que existe una representación leal de la sociedad mancomunada. Sin embargo, en el CEIP. “Help” no existe tanta interculturalidad porque según esta directora la población inmigrante está llegando en estos momentos a este barrio.

e) Sobre el concepto de diversidad en el centro

En esta categoría queremos describir el concepto de diversidad que tienen los directores y la directora que están en la escuela actualmente. Para ello, vamos a basarnos en dos cuestiones fundamentales: la descripción de la diversidad en su escuela propia y su definición de escuela diversa.

Los directores y la directora de estas tres escuelas consideran que la diversidad es fuente de enriquecimiento y, por tanto, creen fielmente en que hay que celebrar que existan diferencias entre el alumnado porque sólo así podemos hacer que los alumnos y alumnas desarrollen todas sus cualidades. Asimismo, estos directores/as describen la diversidad del alumnado en su escuela haciendo referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado inmigrante, alumnado de origen gitano, alumnado de la localidad con falta de aspiraciones y problemas de conducta, etc., es decir, concibe la diversidad como las diferencias de cultura, de capacidad, de etnia, etc. entre el alumnado. Por tanto, tienen una visión más amplia de la diversidad, siendo esta visión no sólo a nivel teórico y sino también práctico ya que evalúan necesidades para contratar al personal necesario y comprar el material imprescindible de forma que puedan llevar a cabo una gestión inclusiva de la escuela. Al conceptualizar cuándo un centro es diverso

explican que se da cuando existen diferencias de culturas, de niveles académicos, de niveles socioeconómicos, etnias, etc. Es decir, piensan que un centro siempre es diverso porque el alumnado y el profesorado siempre es diferente y único entre sí, cada alumno y cada miembro de la comunidad educativa tiene que aportar una serie de diferencias claras al resto. Así dice la directora del CEIP. “Help”: *“La diversidad entre el alumnado supone una gran riqueza para nuestra escuela, además contribuye no sólo de forma positiva en este alumnado ya que se sienten valorados lo que supone un avance en su educación (bastante importante para ellos, así también el resto del alumnado comienza a valorar las diferencias y su propia educación y concibe la educación como un derecho de todos los niños, esto tiene un efecto retroactivo lo que conlleva que cada año mayor número de familias recurran al centro para matricular a sus hijos/as.”* (Entrevista 3: Entrevista a la directora del CEIP. “Help”. Pp. 3).

f) Sobre aspectos generales en centros diversos

En esta dimensión pretendemos exponer las opiniones de los equipos directivos y los maestros y maestras sobre cuáles son los factores claves para atender a la diversidad en un centro y además qué necesidades tienen los centros educativos diversos, es decir, todos los centros.

Dos de los directores que hemos entrevistado coinciden en que el factor clave para responder a la diversidad del alumnado en la escuela son los valores, es decir, ellos consideran que hay que tener claro que las diferencias características de cada persona deben ser consideradas como algo positivo para el aprendizaje y el desarrollo de todos. Por tanto, éstos creen que es importante celebrar las diferencias y no concebirlas desde un sentido peyorativo.

Estos directores también, creen que es importante para conseguir dar respuesta a la diversidad la promoción de un liderazgo distribuido, es decir, que todos los que participamos en la escuela nos sintamos partes integrantes de la misma para llegar a sentir las actuaciones de la misma como actuaciones propias de cada uno.

En el caso de la directora del CEIP. “Help”, ésta piensa que el factor clave para que la diversidad de la escuela esté atendida son los niños y niñas y sus actitudes ante las diferencias.

Los maestros y maestras consideran que, en muchos casos, para mejorar la atención al alumnado habría que cambiar las actitudes y formas que hacen de los equipos directivos ya que sus percepciones y convicciones influyen directamente en los valores de muchas personas que están involucradas en el centro.

En definitiva, en cuanto al factor clave para atender a la diversidad en los centros educativos todos los entrevistados en los tres centros coinciden en que el factor clave es la actitud o las ganas que se tienen de atender al alumnado y, por otra parte, el conocimiento

de cada una de las características del alumnado, junto con la puesta en práctica de un liderazgo distribuido.

g) Sobre la formación en diversidad del equipo directivo.

En esta dimensión explicaremos qué formación recibieron los directores/as de estos centros, cuándo la recibieron, qué aspectos le remarcaron más en la formación, si dentro de la formación se habló de respuestas directivas ante la diversidad, y cuáles son los aspectos que consideran más importantes en la formación de directores.

Las situaciones de los tres directores con referencia a la formación son diferentes.

Uno de los directores, ha recibido formación durante el primer año de su candidatura como director, parte de la formación del programa de Cualificación Nacional para directores, pero no terminó el programa. En este año ha recibido formación mediante diferentes cursos y programas que ha elegido según sus carencias formativas y dentro de éstos ha habido algunos que hacían referencia a diversidad, igualdad y convivencia. Sin embargo, finalmente consiguió la acreditación de director a través de un portafolios sobre su trabajo en la función directiva. Más tarde, se involucró en un Proyecto de la National Conference of States Legislatures, que ya no pertenece a ésta, en liderazgo de escuelas urbanas y fue formado para ser entrenador/formador de directores en escuelas urbanas.

La directora y el director de las otras escuelas, no han recibido formación en ningún momento ya que ha formado parte de equipos directivos durante muchos años en tiempos donde no hacía falta realizar todo el proceso de formación. Este director y directora consideran que es importante que los directores y todo su equipo (el claustro) estén en continuo reciclaje pedagógico porque lo fundamental es motivar al alumnado y animar al profesorado para que los niños y niñas aprendan y se formen como personas. Ellos consideran que la formación del profesorado es otro factor clave para atender a las necesidades del alumnado, de hecho, en estas tres escuelas todos los maestros y maestras son conscientes de que es una función más dentro de su trabajo, la formación.

7.2.4. Síntesis y conclusiones

Tras haber realizado un análisis exhaustivo de los datos en cada uno de los tres centros a los que hemos tenido acceso en la ciudad de Manchester, consideramos importante sacar algunas conclusiones del contexto inglés para que nos sirva de ayuda a la hora de llevar a cabo y analizar las prácticas directivas inclusivas en un centro concreto de Andalucía a través de un estudio de caso. De esta forma, podremos ver claramente que en nuestra investigación se ha partido desde una perspectiva más amplia del objeto de estudio hasta llegar a concretizar en un centro educativo concreto, de tal forma que esto ha supuesto que se lleve a cabo un trabajo cada vez más concreto y exhaustivo, es decir, hemos pasado de analizar una región, para pasar a una ciudad de otro país europeo y terminar concretizando en un solo centro de una ciudad específica.

Por tanto, a continuación realizamos un informe general de lo que ha sido el estudio en la ciudad de Manchester que nos llevará a las conclusiones del mismo, las cuales nos ayudaran a focalizar el segundo nivel de nuestra investigación. Este informe se elabora teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los directores de los centros que hemos visitado contrastándolas con la información aportada por algunos documentos del centro que nos han facilitado los propios directores, por la pequeña observación realizada en las visitas y la visita a las páginas webs de los centros.

Siguiendo las categorías que hemos utilizado para hacer el análisis de las entrevistas, vamos a proseguir con el análisis global utilizando las mismas categorías que han servido para dilucidar los datos ofrecidos por cada uno de los centros. Antes de comenzar queremos esclarecer que hablamos de directores ingleses haciendo referencia sólo a aquellos y aquellas que nosotros hemos entrevistado.

De este modo, comenzaremos por el **acceso a la dirección** de los directores y directoras ingleses que hemos entrevistado en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria (alguno también con Secundaria) de la ciudad de Manchester. De esta forma, hemos llegado a concluir:

- Todos los directores y las directoras, con los cuales hemos hablado, acceden a la dirección porque anteriormente han formado parte de otros equipos directivos y tienen inquietudes por seguir en él, en algunos casos en el mismo cargo y en otros cambiando de cargo. Además, algunos de ellos no sólo acceden a la dirección por su experiencia en equipos directivos sino también por su trayectoria en centros con unas características tan determinadas como las escuelas urbanas (escuelas con medidas especiales) que hemos visitado.
- Todos los directores y las directoras ingleses afirman que el proceso de acceso a la dirección es un proceso arduo y difícil, en el cual se tienen que superar una serie de programas específicos, aspecto que hace que existan muy pocos maestros y maestras que quieran acceder a los equipos directivos ya sea como director, como director adjunto o jefe de estudios, o como secretario (ya que todos tienen que realizar la formación).
- Además, todos estos directores y directoras comentan que la realidad inglesa conlleva a que las personas que accedan a la dirección de un centro sean de otro centro, por la escasez de maestros y maestras que tienen entre sus inquietudes pertenecer a cargos directivos. Sin embargo, uno de los directores comenta que el acceso a la dirección de un centro realizada por personas del mismo centro es más positiva para el centro ya que no se dan grandes cambios en las políticas y la filosofía organizativa.
- Por otro lado, según las entrevistas realizadas podemos afirmar que los directores y directoras inglesas de escuelas urbanas se mantienen durante

largos periodos de tiempo en el cargo, siendo estable la figura del director/a y quizás más cambiante los papeles de director adjunto o jefe de estudios y los secretarios/as. Así, el director del CEIP. “Innovation” ha permanecido en la dirección 19 años, la directora del CEIP. “Help” y el director del CEIP. “Hope” ha estado durante 10 años; por tanto, todos superan los diez años en la dirección y además, todos hablan de su dimisión del cargo en el momento que llegue su jubilación.

Dentro de esta categoría de acceso a la dirección, hemos tenido en cuenta en nuestro análisis las inquietudes de los equipos directivos a la hora de acceder al cargo. Teniendo en cuenta este factor, hemos determinado que:

- Los directores y directoras que hemos entrevistado en el contexto inglés han accedido a la dirección por sus deseos e inquietudes de cambiar de trabajo. Todos ellos tenían las metas y objetivos muy claros antes de comenzar en la dirección y a la filosofía de centro que aspiraban. Asimismo explican que, en muchos casos, es el conocimiento del mismo el que lleva a realizar una detección de necesidades por dicho equipo, para posteriormente formular propuestas directivas que enriquezcan o den respuesta a las necesidades del centro. Aunque hemos de decir que estos tres equipos aseguran tener una serie de objetivos marcados y una línea de trabajo en concreto y consideran que la función directiva es el rol desde el cual se puede promover una escuela diferente, una escuela que atienda las necesidades de todo el alumnado y lo haga con una línea pedagógica y organizativa que favorezca un cambio en la escuela que derive claramente en la inclusión escolar.

De esta forma, nosotros nos planteábamos como objetivo específico dentro de esta fase de la investigación, conocer y describir los procesos de acceso a la dirección y las inquietudes que se daban en dichos procesos de tal forma que este objetivo nos ayudara a responder el objetivo general de dicha fase. Así, podemos concluir que:

- Los directores y directoras ingleses que trabajan en escuelas urbanas (centros ordinarios con medidas especiales) acceden a la dirección, en su mayoría, por su experiencia en centros que se sitúan en contextos desfavorecidos y que, por tanto, tienen unas características propias derivadas del mismo contexto, además de haber formado parte anteriormente a equipos directivos o a claustros de centros de estas características.
- Por otro lado, podemos afirmar que el acceso a la dirección en Inglaterra en muchos casos es propuesto por la autoridades locales debido a la escasez de maestros y maestras que tienen inquietud de acceder algún cargo directivo en estas escuelas urbanas.
- Partiendo de la idea de que estos tres directores y directoras han accedido a la dirección por sus propias inquietudes, podemos llegar a la conclusión de que

todos estos directores/as conciben esta función de dirección como un medio para construir una escuela que atienda las necesidades de todo el alumnado y sea concebida como un medio para transformar.

- Finalmente, pensamos que estos directores y directoras que están al frente de escuelas con medidas especiales, tienden a mantenerse en el cargo durante un largo periodo de tiempo, ya que todos ellos consideran que sólo así se pueden llegar a las metas u objetivos que se propusieron en sus inicios porque según éstos, el cambio en la escuela y, concretamente en escuelas desfavorecidas, es un camino arduo y difícil que se basa en pasos pequeños y fuertes y no en pisadas grades y flojas.

Pasando a las actitudes de los directores y directoras ingleses ante la diversidad, no debemos olvidar que este aspecto es de gran importancia en esta fase de la investigación ya que nuestro objetivo principal en esta parte está íntimamente ligado a esta categoría.

Podemos decir que los equipos directivos que hemos entrevistado muestran una actitud ante la dirección en centros desfavorecidos sobre todo de lucha y compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado, concibiendo éstos a su vez un estilo directivo diferente.

Además, entre estos directores/as existe una sola concepción de la diversidad del alumnado que deriva en una actitud ante la misma. Los directores/as ingleses que hemos entrevistado piensan que la diversidad no es una característica propia de las escuelas urbanas exclusivamente sino que es una características propia de todos los centros. Sin embargo, consideran que el alumnado de sus centros tiene ciertas similitudes que están directamente relacionadas al contexto en el cual viven, pero estas similitudes no les hacen ser iguales sino que siguen siendo diferentes. Estos directores/as consideran que la diversidad, concibiendo ésta como la idiosincrasia de cada persona, es fuente de enriquecimiento en la escuela. Así, también reconocen que el trabajo que se desarrolla en estos centros situados en zonas desfavorecidas ayudan a construir a los maestros y maestras como personas, es decir, lleva claramente al enriquecimiento personal de los maestros y maestras que trabajan en estas escuelas.

Asimismo, podemos decir que las actitudes de los directores y directoras entrevistados son muy positivas, éstos consideran que hay que celebrar las diferencias entre los seres humanos y considerar las mismas como fuente de enriquecimiento para todas las personas que están implicadas en el centro. Todos ellos muestran una visión altamente inclusiva de la educación y parecen tener una actitud naturalizada y espontanea muy positiva ante la diferencia. Para ellos, tener una actitud positiva ante la diversidad no es una utopía es una realidad, que dicen, han conseguido aprendiendo de las diferencias de los demás.

En cuanto a la actitud de los directores y directora ante el personal de apoyo y los monitores de educación especial y de ayuda a la enseñanza, todos los entrevistados muestran una actitud positiva ante dichos profesionales y los consideran un punto clave en el engranaje de un centro. Estos directores/as piensan que para llevar a cabo en la escuela una filosofía inclusiva es imprescindible que haya un gran número de personal de apoyo y los monitores de educación especial necesarios. Los directores y directoras ingleses vuelcan el presupuesto dado por el gobierno, en primer lugar, en los recursos humanos que son necesarios para atender las necesidades de todo el alumnado.

Además, estos directores y directoras consideran que la perspectiva del director o directora del centro puede marcar claramente la línea de trabajo de dichos profesionales.

Por tanto, teniendo en cuenta estas afirmaciones, podemos llegar a la conclusión de que:

- Todos los directores y directoras inglesas conciben al personal de apoyo y los monitores de Educación Especial o de ayuda a la enseñanza como un enclave fundamental para la respuesta a las necesidades de todo el alumnado, es más llegan a afirmar que no podrían darse prácticas inclusivas si no existieran estos recursos humanos.
- Asimismo, estos directores y directoras ingleses piensan que en las escuelas urbanas es importante la actitud de los directores y directoras de las mismas ya que consideran que éstas pueden influir directamente en la actitud de los maestros y maestras ante las diferencias entre el alumnado. En conclusión, estos equipos piensan que la dirección escolar lleva consigo potenciar ciertas líneas en el centro que deben ser llevadas a cabo por gran parte o el claustro entero basándose dichas líneas en la colaboración intra e inter centros.

En definitiva, en cuanto a las actitudes de los directores y directoras en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria catalogados como escuelas urbanas en el contexto inglés, respondiendo al objetivo principal de esta fase de la investigación, podemos afirmar que:

- Los directores y directoras y sus equipos de trabajo se componen por personas muy humanas y comprometidas con la justicia social, es decir, que buscan no sólo dar una respuesta académica a las necesidades del alumnado sino atender las carencias afectivas, emocionales, sociales, económicas, culturales, etc. cubriendo sus necesidades básicas.
- Además, estos directores y directoras piensan que esta labor educativo-social más que académica sólo se puede llevar a cabo en la colaboración de todos los maestros y maestras de la escuela y las personas que son partícipes de la

retroalimentación contexto escuela, de tal forma que el personal de apoyo y los monitores de educación especial son una pieza más y fundamental del engranaje del centro.

- Estos directores y directoras consideran que su actitud ante la diversidad y su filosofía para atender a la misma influye directamente en la actitud de los maestros y maestras ante el alumnado y lleva consigo la puesta en marcha de una línea concreta en cada uno de los centros, que está basada en las necesidades de cada uno de ellos.

Haciendo referencia al **papel de los directores y directoras y su equipo en las escuelas urbanas y la gestión de la diversidad dentro de las mismas** hemos llegado a diferentes conclusiones que nos han parecido de gran interés para dar respuesta algunos de los objetivos que nos marcábamos al principio de nuestra investigación.

El papel de los directores y directoras ingleses en el centro y la gestión de la diversidad en el mismo es concebido por ellos/as desde dos perspectivas distintas:

Dos de los directores/as que hemos entrevistado consideran como funciones principales la dinamización de todas las actividades y tareas que se realizan en el centro, el aumento de la participación de toda la comunidad social y educativa en la que se encuentra inserto el centro, y como fundamental, englobando a todas éstas, la gestión de toda la organización y funcionamiento del centro sobre todo en el ámbito económico y burocrático ya que el gobierno de Inglaterra da plena autonomía a los centros para administrar su presupuesto. Éstos consideran además que la dirección del centro es una función de todos que se lleva a cabo mediante una democracia clara en la que todos los miembros de la comunidad educativa participan en las decisiones que tome el centro, siempre teniendo en cuenta que el último responsable de la dirección escolar es el director/a del centro ya que éste la tiene como una función propia de su cargo. La necesidad de que exista una persona o un equipo que ejerza la dirección del centro deriva en la importancia de tener alguien que promueva e invite a toda la comunidad educativa a estar en activo y dispuesto a trabajar a favor de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que el director/a y su equipo debe facilitar una organización del centro acorde con las necesidades de éste, realizar todas las funciones administrativas y tomar las decisiones más conveniente para el centro.

Por otra parte, la gestión de estos directores se basa en la atención a la diversidad del alumnado, promoviendo una línea de trabajo en la cual los maestros y maestras y todo el personal que trabaja en el centro programa su trabajo teniendo como base las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas que tienen en el centro.

Para esto, estos directores/as consideran que es necesario que se de una organización de la jornada escolar adecuada a las necesidades de todo el alumnado, promulgando una línea pedagógica clara que haya sido consensuada con el claustro.

Éstos consideran importante que todo el equipo de trabajo que participa en el centro debe tener la misma filosofía educativa para así llevar a cabo una misma línea de trabajo.

Por tanto, estos equipos directivos se asocian a un estilo de liderazgo democrático donde la toma de decisiones es compartida y consensuada en el claustro y el líder es sólo un gestor y dinamizador de todo aquello que se lleva a cabo en el centro.

Por otro lado, encontramos a un director con una perspectiva diferente de la dirección escolar en el centro, aunque coincida en algunos aspectos con la anterior.

Este director considera que su función principal en el centro es la gestión del mismo, repartiendo, al igual que los directores/as anteriores, las funciones entre gran parte del personal que forma el centro, no sólo en el equipo directivo. Dentro de sus funciones considera como fundamentales la gestión económica y burocrática del centro, algunas funciones pedagógicas y las funciones relacionadas con otros organismos que intervienen en el centro. Sin embargo, el este considera que el peso mayor de las funciones pedagógicas de liderazgo deben estar repartidas entre el resto de los compañeros que forman parte del centro, de tal forma que haya una persona que se encargue de cada uno de los temas pedagógicos que se lleven a cabo en el centro. La diferencia más notable con los dos directores/as anteriores se encuentra en que este director apuesta por un estilo de dirección autoritario liderado claramente por el director, pero a su vez no concibe la función de la dirección escolar como una función exclusiva del equipo directivo sino que se considera que se puede ejercer la autoridad de forma que se entrene o forme al resto del personal para llevar a cabo un liderazgo distribuido.

Su inclinación hacia un liderazgo más autoritario está basada en la consideración de que en escuelas con medidas especiales es necesario llevar este tipo de liderazgo ya que el liderazgo distribuido puede tener consecuencias retroactivas.

Asimismo, podemos concluir, en cuanto al papel del equipo directivo en el centro y la gestión de la diversidad en el mismo, que:

- Existen entre los directores y directoras entrevistados, dos “tipos” de directores/as muy diferenciados que hemos explicado anteriormente, unos pertenecen a un liderazgo autoritario y otros a un liderazgo más democrático. La mayoría de los centros se asocian, por las características de los mismos, a un liderazgo más democrático donde el claustro y el director/a con su equipo están íntimamente unidos e intentan perseguir y conseguir una línea educativa común que atienda a las necesidades de todo el alumnado.

Nos ha parecido de gran importancia estudiar la cultura escolar de cada uno de los centros educativos que hemos visitado en la ciudad de Manchester, aunque sólo haya sido de forma muy superficial, para sí conocer si ésta favorece la atención a la diversidad del alumnado promulgando los principios inclusivos.

Para ello hemos estudiado la participación de la comunidad educativa en la dirección escolar y la implicación de la misma en el centro; las metodologías, materiales y distribución del aula en el centro; los objetivos o finalidades principales del equipo directivo; el papel del personal de apoyo y el SENCO; el concepto del centro, el clima de centro y el organigrama; y, por último, la organización de los apoyos.

Así, la participación de la comunidad educativa en la mayoría de los centros que hemos visitado es considerada como un pilar fundamental a la hora de atender a la diversidad del alumnado. Todos los directores y directoras que hemos entrevistado consideran que la participación de la comunidad educativa es una realidad en cuanto al profesorado y otras entidades y se está consiguiendo en cuanto a las familias, en unos centros más y en otros menos. Las relaciones y el clima que existe en el centro entre los maestros y maestras y los directores/as es positivo, ya que el diálogo y la participación son aspectos que se hacen presentes en la realidad de los centros. Hemos de decir que estas relaciones, en muchos casos, se conciben como relaciones entre jefe y trabajador por el hecho que hemos explicado anteriormente de la autonomía de los centros, es decir, porque el director/a es el que contrata o despide a todo el personal de la escuela. Aún así, las personas que trabajan en el centro nos comentan que se sienten protegidos y apoyados por sus directores/as y sus equipos. De este modo, los directores/as consideran que es importante promover el dialogo y llegar a acuerdos fomentando así ambientes de favorables, de ayuda y colaboración entre la comunidad educativa.

Todos estos directores/as apuestan por una dirección escolar llevada a cabo de forma colegiada, es decir, donde todos los maestros y maestras y otros miembros de la comunidad educativa formen parte del equipo de trabajo de dirección del centro, de tal forma que entre todos se lleguen a las decisiones que marquen una línea concreta para el centro

En cuanto a las metodologías, materiales y distribución utilizada por los maestros y maestras, todos los directores/as coinciden en que la metodología, los materiales y la distribución del aula llevada a cabo por cada uno de los maestros y maestras es decidida por cada uno de ellos ya que aunque existen unas pautas a nivel de centro; organización de los grupos, horarios, etc.; los equipos apuestan por la libertad de cátedra de cada maestro o maestra, o más bien de cada grupo de aulas ya que éstos programan juntos. Si es cierto que en las escuelas inglesas, según lo observado, tienen una organización del aula, una metodología e incluso materiales más comunes, es decir, que han sido más consensuados y promovidos desde la dirección ya que siguen una filosofía determinada y

además son sólo utilizadas estrategias que han demostrado tener éxito o han provocado una mejora en los resultados del alumnado.

De esta forma, la distribución del aula de todos los centros es por grupos heterogéneos que son formados por el maestro/a tutor/a del aula y se trabaja, usualmente, por talleres o rincones utilizando como recursos de apoyo todos los posibles pero sobre todo los ordenadores portátiles, la pizarra digital y diferentes libros de texto.

Todos los directores/as entrevistados en las escuelas urbanas de la ciudad de Manchester coinciden en argumentar un mismo objetivo principal es conseguir los mejores resultados académicos para llegar altas puntuaciones en la escala nacional y obtener así un gran número de matriculas. Partiendo de éste objetivo consideran que la finalidad dentro de la escuela es dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado para llegar a los rendimientos más altos.

Los directores y directoras que hemos entrevistado consideran que el personal de apoyo y el monitor de Educación Especial (SENCO) ocupan un papel fundamental en aquellos centros que se comprometen con una educación basada en los principios de la inclusión escolar. Tanto es así, que en todas las escuelas inglesas que hemos visitado existen más de dos personas que realizan apoyo en cada aula, de tal forma que las necesidades de todo el alumnado están satisfechas dentro del aula ordinaria y sólo en casos excepcionales (logopedia o fisioterapia) se sacan en momentos puntuales algunos alumnos/as. También he de decir que muchos de los alumnos/as que tienen problemas más serios están escolarizados escuelas de Educación Especial, en la mayoría de los casos, por la concepción de los padres.

El clima y el organigrama del centro en las tres escuelas que hemos visitado es se da un clima y un organigrama favorable a la inclusión escolar. Los directores/as coinciden en que los maestros y maestras mantienen relaciones cordiales e incluso en muchos casos relaciones de amistad. Asimismo, el organigrama es similar en las tres escuelas, en todas ellas es jerárquico sólo que una de ellas la jerarquía es no sólo una jerarquía teórica sino también práctica.

La organización de apoyos es igual en las tres escuelas estando, como hemos comentado anteriormente, el personal de apoyo y los monitores de educación especial que sean necesarios dentro del aula ordinaria, generalmente, uno en cada uno de los grupos heterogéneos que se han formado en el aula.

Finalmente, dentro de la cultura hemos investigado los contextos de los centros teniendo en cuenta la información de las entrevistas y la observación, pero principalmente aquella ofrecida por los documentos de centros facilitados por los directores y las páginas webs de los centros.

Así, el contexto de estas tres escuelas es similar a pesar de estar situadas cada una de ellas en un barrio diferente de Manchester, además éstos situados a su vez en diferentes partes de la ciudad.

Todas ellas son escuelas urbanas que se caracterizan por ser escogidas por un alumnado muy específico, con unas características muy determinadas. Este alumnado presenta, en general, una situación social-económica-cultural baja, sus familias suelen ser familias desestructuradas donde se dan problemas serios de drogadicción, problemas con la justicia, violencia, etc. Estas características hacen que el alumnado presente grandes carencias afectivas y emocionales que les lleva a conductas disruptivas continuas. Sin embargo, no hay sólo un alumnado guetificado sino que existe alumnado de diferentes clases sociales, económicas, culturales, etc. aunque en su mayoría pertenezcan a un ambiente desfavorecido.

Respecto al contexto, podemos concluir, que generalmente las escuelas urbanas se convierten en centros más guetificados que centros en diversos, ya que el alumnado que asiste a ellas suele ser más igual que diferente.

Por tanto, centrándonos en la cultura promovida por los directores/as que hemos entrevistado, podemos llegar a la conclusión de que:

- Existen centros donde se promueven los principios promulgados por la inclusión escolar y la atención a la diversidad, siendo la participación de la comunidad educativa clave para la atención al alumnado, además de ser importante las relaciones entre todo el personal del centro y el director/a y su equipo.
- Estos directores/as establecen una cultura por y para la diversidad apostando por una metodología, unos materiales y una distribución de aula general para todo el centro basada en una metodología innovadora consensuada por grupos de aulas, utilizando una distribución de aula por grupos heterogéneos y apoyándose en materiales como la pizarra digital, los portátiles y diferentes libros de texto.
- El objetivo o finalidad de estos directores/as es, en general, dinamizar y transformar la organización, el currículum, el funcionamiento, la participación, etc. siendo el más importante la gestión económica y burocrática para llegar a rendimientos escolares altos.
- El personal de apoyo y el SENCO son piezas claves en el engranaje del centro, de tal forma que tienen más de dos dentro de cada aula ordinaria (siempre que existan recursos).

- Todos los centros coinciden en encasillarse dentro de las llamadas escuelas urbanas, por sus características contextuales. Lo principal de estos contextos es su fuerte influencia en el desarrollo de los niños y niñas que asisten al centro tanto a niveles sociales, cognitivos, psicoemocionales como educativos. Así, estamos ante centros con las mismas características que los centros andaluces de Educación Compensatoria.

Haciendo referencia al **concepto de diversidad** de los directores y directoras entrevistados podemos decir que éstos consideran que la diversidad es fuente de enriquecimiento y, por tanto, creen fielmente en que hay que celebrar que existan diferencias entre el alumnado porque sólo así podemos hacer que los alumnos y alumnas desarrollen todas sus cualidades

Así, todo ellos entienden la diversidad del alumnado englobando en el término las diferencias culturales y por capacidad del alumnado, es decir, consideran que existe diversidad cuando hay alumnado inmigrante o alumnado con algún tipo de discapacidad, pero hacen referencia también que puede haber diversidad cuando hablamos de diferencias en otros aspectos como los sociales, económicos, de género, etc. aunque su concepto subconsciente esté ligado totalmente a las diferencias culturales y étnicas y a la diferencias por capacidad.

De esta forma, podemos afirmar que:

- Todos los directores y directoras ingleses celebran las diferencias entre el alumnado, considerando que éstas pueden ser beneficiosas para todos los alumnos/as y también para todas la personas que trabajan en el centro.
- Todos estos directores/as relacionan el término de diversidad con las diferencias culturales y étnicas y las diferencias por capacidad de forma subconsciente, aunque tienen claro que el concepto de diversidad hace referencia a todo tipo de diferencias entre seres humanos.

En cuanto a **al factor clave para responder a la diversidad en los centros y las necesidades** que existen en estos centros que hemos visitado, podemos concluir que la mayoría de los entrevistados coinciden en considerar que el factor clave para atender a todo el alumnado son los valores ante las diferencias que existen entre ellos, es decir, consideran que debe existir en todo el personal de la escuela una actitud positiva ante las diferencias, donde se aspire a luchar por responder a las necesidades de los alumnos y alumnas. Asimismo, también consideran como necesario la promoción de un liderazgo distribuido donde todas las personas se sientan partícipes en el centro.

Finalmente, consideramos que **la formación de los equipos directivos** es un factor esencial en la atención a la diversidad, sin embargo, dos de los directores que

hemos entrevistado coinciden en que no han recibido formación para ser directores y, por tanto, no han recibido formación en temas relacionados con la atención a la diversidad, prácticas educativas para centros desfavorecidos, etc.

Así, uno de los directores asistió a la formación de directores y considera que la formación es la adecuada ya que cada uno decide los cursos en los que tiene carencia y, por tanto, en los cuales debe formarse, y existen aquellos referidos a la diversidad del alumnado, los otros dos no lo han hecho porque antes no era necesaria.

Con esta fase extensiva hemos aportado una serie de datos que han esclarecido aspectos importantes en torno a la gestión de la diversidad en centros de Educación Infantil y Primaria que se acogen al Plan de Educación Compensatoria en Andalucía y centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Manchester. Como hemos dicho anteriormente, Hemos estudiado el acceso a la dirección, las actitudes de los equipos directivos, el papel del equipo directivo en centros diversos, la cultura escolar promovida por los equipos directivos, el concepto de diversidad del equipo directivo y del claustro, los factores claves para atender a la diversidad y la formación de los equipos directivos en diversidad o gestión de la misma.

Podemos ver que las conclusiones a las que llegamos son similares a las derivadas del estudio en Andalucía, sin embargo, no vamos a entrar en la comparación de las mismas ya que no es el propósito de nuestro estudio.

En síntesis, en este capítulo hemos descrito el proceso e informe de investigación de nuestra primera fase del estudio. En primer lugar hemos descrito una primera parte de la primera fase centrada en los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria y seleccionados por el coordinador de éste área y en un segundo lugar nos hemos detenido en el estudio de tres centros mancomunados. En ambos, hemos explicado el proceso que hemos seguido para realizar la selección de los centros, los instrumentos que hemos utilizado, el análisis de los datos y las conclusiones de cada parte.

Una vez que hemos estudiado buenas prácticas en la ciudad inglesa de Manchester con la ayuda del profesor Mel Ainscow precursor de las prácticas inclusivas, podemos responder a los interrogantes que se han quedado en el aire con el estudio de caso, del cual hablábamos en la primera parte de esta fase, necesario para profundizar en buenas prácticas directivas para atender a la diversidad del alumnado en centros de Educación Compensatoria.

**FASE SEGUNDA:
EL ESTUDIO DE CASO:
UNA PERSPECTIVA DE LA
DIRECCIÓN ESCOLAR
EN HUELVA**



CAPÍTULO 8: ¿Cómo navegar en corrientes de agua turbulentas? Metodología del estudio de caso

CHAPTER 8: Navigating streams fraudulent? Case study methodology

“El camino es el que nos enseña la mejor forma de llegar y nos enriquece mientras lo estamos cruzando.” Paulo Coelho

En el siguiente capítulo describimos, dentro de la metodología cualitativa, las características de la investigación mediante el estudio de caso, ya que será mediante un estudio de caso como analizaremos buenas prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad de los centros. De esta forma, desarrollamos los aspectos clave del estudio de caso llevado a cabo en la segunda fase de la investigación y explicamos qué instrumentos hemos utilizado para el mismo (entrevistas, observación, análisis de documentos).

Abstract

In the following chapter we describe, within qualitative methodology, the characteristics of the research by means of the case study (Johnson y Christensen, 2004; Donmoyer y Galloway, 2010; Elliot y Lukes, 2008; Stake, 1998; Martínez-Bonafé, 1988; Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1988) as it will be through a case study that we will discuss good inclusive management practices to manage diversity of the learning institutions. In this way, we develop the key aspects of the case study conducted in the second phase of the investigation and explain what tools we have used for it (interviews (Flick, 2004; Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1986); observation (González Ballesteros, 2001; Hopkins, 2003; Monahan y Fisher, 2010; Stake, 1998); document analysis (Colàs, 1992); the dairy (Bell, 1993; Vázquez y Ángulo, 2003).

8.1. Investigando con el Estudio de caso

El objetivo que nos marcamos en esta segunda fase de la investigación es describir en profundidad la trayectoria personal y profesional de un equipo directivo, analizando las motivaciones que le han llevado a ejercer la dirección y conociendo cuáles son las dificultades que se le han ido planteando en el ejercicio del cargo. Asimismo queremos describir cómo realizan las funciones propias e inherentes al cargo, analizando el estilo de gestión que pone en práctica y el posible liderazgo que desarrollan, llegando, concretamente, a la descripción de la gestión de la diversidad que realizan en el centro y las buenas prácticas pedagógicas que promueven desde la dirección para atender a la diversidad del alumnado. Para ello, conoceremos cómo describen ellos su propia actuación y cómo la describen los demás miembros de la comunidad educativa. Por último queremos determinar cómo es percibida la dirección ejercida por un equipo interdisciplinar, ya que cada uno de los componentes es de una especialidad (maestro Educación Física, el director; maestro de Educación Especial, el jefe de Estudios; y maestra de Educación Infantil, la secretaria) en estos contextos, y la importancia de la dirección ejercida como equipo. Destacamos, “la unicidad del caso” (Stake, 1998) convencidos de que no queremos trazar el mapa y conquistar el mundo, sino, simplemente y ¡casi nada!, ilustrar su contemplación.

A continuación, pretendemos hacer la exposición del caso estudiado, empezando por el posicionamiento conceptual sobre los estudios de casos en el que nos asentamos, la selección y el acceso al campo, la descripción de los distintos instrumentos utilizados para la recogida de la información, la redacción del análisis comprensivo - interpretativo que hemos realizado y finalmente la negociación del informe.

La elección del método de investigación está condicionada por la naturaleza de los fenómenos que se van a investigar y por las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta al ser investigada. Si bien hablamos anteriormente sobre metodología cualitativa, pensamos que es el momento de centrarnos en el estudio de caso como estrategia que disfruta de las ventajas de la metodología cualitativa. Hemos elegido el estudio de caso, porque nos parece la modalidad más adecuada para analizar los comportamientos, actitudes, relaciones e interacciones que se producen dentro del contexto escolar. Desde un primer momento, nuestra aspiración ha sido observar, interpretar y comprender esa realidad, a partir de los puntos de vistas de todas las personas implicadas en la vida del centro, sin pretender emitir juicios de valor sobre las relaciones estudiadas, porque sabemos que el centro estudiado, y en concreto su equipo directivo es uno y genuino, con una conducta que viene determinada por sus experiencias y características personales, y al mismo tiempo por el contexto donde desarrollan su labor, donde conviven una serie de personas que son también singulares.

Así, la metodología basada en el estudio de caso nos permite llevar a cabo la observación sobre el terreno profundizando en situaciones y campos particulares y consiguiendo así la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista ofrece un tipo de información menos significativa y relevante (Johnson y Christensen, 2004).

El motivo por el cual nos decantamos por una metodología cualitativa basada en el estudio de caso no es más que la finalidad de nuestro, ya que consideramos que la decisión o elección de una metodología u otra se basa principalmente en este hecho.

El término de estudio de caso es hoy muy confuso (Donmoyer y Galloway, 2010; Elliot y Lukes, 2008). Sin embargo, basándonos en algunas definiciones, nosotros estamos de acuerdo con Walker (1983, p. 45) en que el estudio de caso es como “*el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores*”. Siendo “*un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*” (García Jiménez, 1991, p. 67). El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace (Stake, 1998, p. 20). Buscamos, por tanto, explicaciones en un intento por comprender la gestión de la diversidad que realiza un equipo directivo en un centro con características tan específicas, además de conocer las razones que inducen a estos maestros/as a acceder a la dirección de este centro, a desarrollar o mantener un estilo de relaciones determinado, a contrastar las ventajas e inconvenientes que este estilo puede conllevar en el centro, que pueden ser generalizables o no, porque tampoco podemos asegurar que sea un caso típico o no; a poner en práctica una filosofía de la educación propia que se concretiza en buenas prácticas de atención a todo el alumnado.

Siendo nuestro estudio un caso único, el estudio de casos nos permite ahondar en esta situación única y peculiar, siendo nosotros como investigadores y todos los miembros de la comunidad educativa los que conformamos la unidad del caso y los elementos reales tanto del caso como de la investigación, de tal forma que mediante la negociación y el anonimato podamos acceder a la información necesaria para llegar a responder los objetivos de nuestra investigación. (Marcelo y Parrilla, 1991)

Por todo ello, creemos, y por eso lo hemos utilizado, que el estudio de caso es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto como dice Pérez Serrano (1994a, p. 83). Este es nuestro caso; nos resulta imposible separar los hechos a estudiar del contexto donde se producen, sabiendo que hemos de ser pacientes y reflexivos como aconseja Stake (1998, p. 23) además de empatizar con la situación que se está viviendo, ya que se produce un papel interactivo entre el investigador y los sujetos investigados. El estudio de caso

“compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto” (Martínez-Bonafé, 1988, p. 43).

En líneas generales, podemos decir que, hemos seguido en nuestro estudio de caso una perspectiva naturalista, porque lo que hemos intentado es analizar y comprender los comportamientos y actitudes de las personas que intervienen en él, especialmente el equipo directivo. Hemos pretendido conocer el estilo de gestión que ésta realiza en el centro, el liderazgo, las dificultades que encuentra o ha encontrado en el desarrollo de las tareas, etc. Pero entendiendo que esto ocurre dentro de un centro determinado, que está compuesto por individuos y grupos con intereses diferentes, que se pueden aliar para satisfacer intereses diferentes. Por lo que estamos entrando en una concepción micropolítica de la escuela, donde los modelos de organización se contraponen a la visión ordenada y consensuada que sostienen los modelos racionales.

Así, teniendo en cuenta que existen muchas formas de realizar estudios de casos (Stake, 1998) y una variedad de técnicas y métodos de investigación asociadas a ellos, tomando como criterio la unidad de análisis (Bogdan y Bilken, 1982) y el objeto de la investigación (Rodríguez et al. 1996) nuestro estudio es de caso único, al no replicarse en otros centros educativos, y de tipo crítico, al intentar ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de la mejora (Yin, 2003). En cuanto a las técnicas de recogida de datos, hemos optado por utilizar únicamente técnicas cualitativas, conjugando tanto las entrevistas, como las conversaciones informales, las observaciones, el análisis de documentos y el diario o cuaderno de campo.

De esta forma, podemos decir que el enfoque metodológico que hemos adoptado en nuestra investigación nos lleva a destacar una serie de características propias de nuestro estudio (González Falcón, 2006):

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida en el CEIP. “La Ilusión” de Huelva.
- La investigadora intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención.
- Se centra en el uso de métodos cualitativos (notas de campo, entrevistas, grabaciones de audio, análisis de documentos...)
- Es constructivista. Se basa en un diseño abierto y emergente en el que las unidades de los datos se van construyendo en el transcurso de la investigación.
- Su finalidad es llegar a una generalización naturalista¹⁰² (Flick, 2004; Erikson, 1989; Goetz y Le Compte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986; Guba, 1983).

¹⁰² Término utilizado por Stake (1998) para referirse a aquellas interpretaciones que están ligadas a la propia experiencia y que por tanto son privadas, en contraposición con las generalizaciones proposicionales propias del enfoque cualitativo de investigación educativa.

8.1.1. Las fases del estudio de casos

En cuanto a la exposición de las fases en las que se ha desarrollado nuestro caso vamos a seguir las expuestas por Martínez-Bonafé (1988, p. 46).

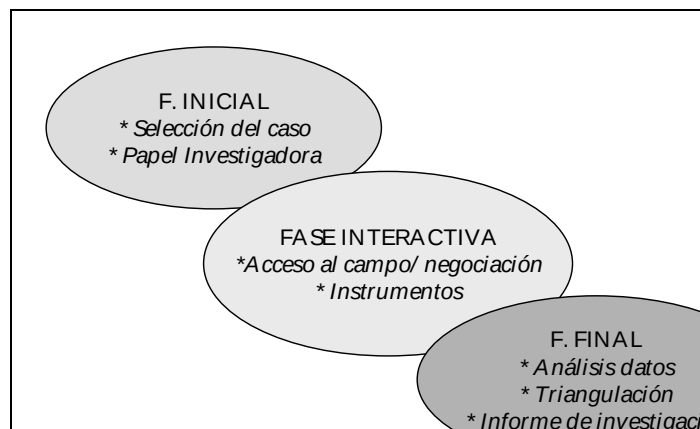


Figura 17: Fases del Estudio de caso

8.1.1.2. Fase Preactiva o Inicial

Es en esta fase donde se tienen en cuenta nuestras preconcepciones, los fundamentos teóricos, la información previa, los criterios de selección del caso o casos, el papel de la investigadora, etc. Como ya hemos expuesto en páginas anteriores nuestras preconcepciones y los fundamentos teóricos, hablaremos solamente de cómo se ha seleccionado el caso y el papel de la investigadora en él.

a) La Selección del Caso

Es obvio que si el objetivo central de nuestro estudio es analizar, contrastar, interpretar y comprender los estilos directivos de gestión de la diversidad que desarrollan los equipos directivos en los centros escolares de compensatoria, tenemos que introducimos en la vida de un centro para, en el día a día, irlo conociendo; por ello hemos de seleccionar un centro que nos pueda aportar esta información.

La selección siempre es una tarea importante y difícil de realizar en muchos casos. 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. Aquella que *“requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos”* y que nos permite extrapolar las conclusiones a las que se llegue no a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el

caso se dirige (Coller, 2000). En nuestro caso, estos requisitos los cumplía uno de los veinte dos centros estudiados en la primera fase de la investigación. Estos requisitos eran:

- Ser un centro de titularidad pública de Educación Infantil y Primaria con Proyecto de Educación Compensatoria.
- Contar con un equipo directivo y profesorado dispuesto a colaborar en la investigación.
- Un equipo directivo que llevará más de cuatro años en la dirección y que fuera el precursor del Proyecto de Educación Compensatoria.
- Un centro que tuviera reconocimiento por sus buenas prácticas con el alumnado.

Principalmente, necesitábamos personas que estuvieran abiertas y fueran accesibles, que no les importase ser observadas, estudiadas y analizadas.

Nuestra selección del caso estuvo por tanto sujeta también a las relaciones previas con el mismo. Previamente habíamos visitado el centro varias veces con un proyecto ligado a la titulación de magisterio y además teníamos una persona enlace que guardaba una alta implicación con el centro desde el año 2003.

Es a finales del curso 08/09 cuando le proponemos al equipo directivo comenzar una etapa de visitas asiduas para desarrollar en su centro el estudio de caso de la tesis en el próximo curso, tenemos una reunión informal pero además le entregamos una carta¹⁰³ donde explicaba minuciosa y exhaustivamente el trabajo que queríamos realizar en el centro, además previamente habíamos enviado una carta¹⁰⁴ similar a la Delegación de Educación de nuestra provincia pidiendo el permiso necesario para entrar en el centro. Por parte de los miembros del equipo directivo no hay problemas, pero ellos creen conveniente que se informe al claustro sobre el estudio que pretendemos realizar y que éste aporte su opinión. Como estamos casi a final de curso decidimos que esto lo haríamos a la vuelta de las vacaciones de Navidad, ya que en el centro se van a producir cambios en el profesorado y la investigadora realizaría una estancia en el extranjero hasta el mes de diciembre.

En el primer claustro del curso 2009/10 tras las vacaciones de Navidad, el director nos presenta a los nuevos profesores y profesoras y le exponemos el trabajo que queremos realizar (lo presenta a nivel informativo y no como algo a discutir). Ninguna de las personas que componen el claustro ponen algún tipo de inconveniente para realizar la tarea. Tarea que comenzamos inmediatamente y nos centramos solamente en este centro (como se explica en el diario de la investigadora) y estuvimos en él hasta finales del curso académico 09/10, aunque colaborando posteriormente en el siguiente año.

¹⁰³ Carta dirigida al equipo directivo del centro donde realizamos el estudio de caso que se encuentra en el ANEXO 11

¹⁰⁴ Carta dirigida a la Delegada de Educación de nuestra provincia que se encuentra en el ANEXO 12

b) El Papel de la Investigadora

El papel de la investigadora durante su estancia en el centro seleccionado fue muy agradable porque, día a día, se sentía más integrada en la vida del mismo, creándose relaciones muy estrechas con muchos de los miembros del claustro y siendo confidente de muchas de las cosas que ocurrían en el centro, tanto por parte de los miembros del equipo directivo como de los maestros y maestras.

El estar prácticamente todos los días de la semana en el centro (dependiendo de la semana) nos permitía poder hablar con el profesorado tranquilamente, cuando tenían horas libres; y puesto que nos habíamos “apoderado” de la sala de profesores, lugar en el que permanecían en estas horas o disfrutaban los desayunos a la hora del recreo, estábamos cada vez más integrados, sobre todo, con los miembros del equipo directivo. Este lugar también nos permitía escuchar las conversaciones que se mantenían con las personas que llegaban al centro, o ¿por qué no?, escuchar las llamadas de atención del director u otro miembro del equipo directivo a niños cuyos comportamientos no eran los deseables en el aula o en el recreo. Nuestra intención era estar siempre atenta a todo lo que ocurría pero sin interferir en la vida del centro.

Desde un primer momento se crearon unas relaciones cordiales y de colaboración entre el centro y la investigadora, lo que nos permitió asistir a todas las reuniones que había en él, tanto formales, Claustro, Consejo Escolar, etc., como informales, almuerzos, fiestas, etc (es decir sus ritos y costumbres, lo que Woods (1987, p. 56), llama “*fundirse con el escenario*”). También asistimos a varias ponencias que fueron realizadas por miembros del equipo directivo en diferentes cursos, a todas las actividades fuera del centro, e incluso llevamos a cabo una actividad conjunta con alumnado del centro y el propio alumnado universitario de la investigadora.

Estas relaciones tan cordiales, que nos llevaron a relaciones de amistad, fueron en un primer momento motivo de temor, puesto que temíamos no ser imparciales en lo que veíamos u observábamos. Dichos temores fueron desapareciendo en la medida en que nos fuimos concienciando que en la vida es muy difícil ser imparcial. En este sentido, Merriam (1988) argumenta que en el estudio de casos nos enfrentamos a dos momentos con conflictos éticos: durante la recolección de los datos (qué es lo que debemos recoger) y en la difusión de resultados (qué es lo que debemos poner).

Una de las fórmulas que buscamos en aras a esta objetividad fue entrevistar a todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres, PAS, etc., creíamos que al poder analizar después estas entrevistas o estudiar, por ejemplo, los documentos del centro nos podían aportar una visión más objetiva en el estudio. Nos resultaba difícil ser parte integrante de la comunidad y al mismo tiempo estar viéndola desde fuera, pero creíamos como Hammersley y Atkison (1994, p. 232) que el etnógrafo que no consigue distanciarse cae en el círculo vicioso de contar qué pasó, sin ser capaz de imponer un análisis coherente de la estructura temática.

8.1.1.2. Fase Interactiva

Esta segunda fase correspondió propiamente a la entrada en el campo objeto de estudio, al diseño de los instrumentos que íbamos a utilizar para recoger la información y a la propia estancia en el centro.

a) El acceso al campo y la negociación

Como se ha podido comprobar por lo expuesto anteriormente, el acceso al campo no tuvo ninguna dificultad en el centro seleccionado, por lo que, realmente, no se hizo necesaria la negociación, aunque sí nos comprometimos con el director y con el resto de los miembros del claustro en proporcionar toda aquella información que sobre el estudio que estábamos realizando se nos demandase. Asimismo, nos comprometimos a respetar la confidencialidad de los datos y a someter el informe final a la revisión del claustro, puesto que todos ellos eran miembros integrantes de la investigación, aunque el eje central fuese el equipo directivo.

La estancia en el campo fue de seis meses aproximadamente, (segundo trimestre y tercer trimestre del curso 09/10). Durante estos dos trimestres, fuimos pasando por diversos ciclos que podemos denominar como: el contacto y la habituación al centro, la exploración y la profundización y ampliación de la información.

El contacto y la habituación en el centro (Goetz y Lecompte, 1988) tuvo una duración aproximada de un mes (enero y parte de febrero) y supuso la incorporación al centro, la toma de contacto con los docentes, la selección de los informantes clave y la aplicación de las primeras técnicas de investigación.

El contacto con el profesorado y toda la comunidad educativa se realizó desde el primer día. Los primeros días en el centro se dedicaron a establecer relaciones más estrechas con los miembros del equipo directivo y con el profesorado, conocer a los representantes de asociaciones y otras instituciones que trabajaban y colaboraban con el centro e introducimos en las rutinas del centro. Seguidamente comenzamos con el análisis de documentos internos, concretamente a revisar el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Educación Compensatoria, el Proyecto de Educación para la Paz y el Plan de Convivencia, documento que con el actual Decreto¹⁰⁵ se están reelaborando en estos momentos. En los días y semanas sucesivas se utilizaron las observaciones, el diario de la investigadora y las conversaciones informales, que fueron aumentando a medida que el profesorado, las familias, el personal del PAS y el alumnado se fueron acostumbrando a

¹⁰⁵ DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial.

mi presencia. Esto último era lo que nosotros pretendíamos ya que para nuestra investigación resultaba vital que los miembros de la comunidad educativa no percibieran a la investigadora como un agente externo. La investigación debía transcurrir de la forma más natural posible y bajo un clima de confianza y de libertad de expresión. Por esta razón, decidimos no comenzar con las entrevistas hasta el último periodo de nuestras visitas (abril, mayo y junio) y dedicar esos tres meses iniciales a conocer a los protagonistas del estudio y aprovechar cualquier ocasión que nos permitiera interactuar de una manera informal con ellos. Con este propósito las visitas al centro se realizaron casi en la totalidad de los días de cada semana y durante toda la mañana en la mayoría de las veces, exceptuando en el último periodo de la investigación que se asistió tres veces en semana.

La exploración y realización de las pruebas piloto. Este segundo ciclo, que continua hasta finales de mayo, constituye el grueso de la recogida de datos. En él se realizó la valoración de los protocolos y pruebas piloto de las entrevistas y la aplicación de cada una de éstas a los distintos informantes claves, excepto a una de las asociaciones del centro que no ha querido colaborar en la investigación (Secretariado Gitano). El resto de los informantes no mostraron inconvenientes aunque lo más complicado fue encontrar el tiempo para poder entrevistarlos, teniendo que posponer en varias ocasiones las citas acordadas. Al respecto, nos sorprendió la participación de las familias en las entrevistas aunque éstas se caractericen por un toque informal.

La decisión de no continuar realizando entrevistas se tomó cuando se alcanzó el principio de saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1988) según el cual cuando la información comienza a repetirse deja de ser relevante y útil para la aplicación de nuevas pruebas. Aunque este ciclo la técnica estrella fue la entrevista y la observación, se siguió utilizando el resto de instrumentos para triangular los datos.

La profundización y ampliación de la información. Constituye el último ciclo del estudio de campo, y fue desde finales de mayo hasta al final del curso académico. En este tramo vuelven a cobrar protagonismo las observaciones, el diario y las conversaciones informales, aunque también se utilizan las entrevistas. El objetivo fundamental de las técnicas no es sólo recabar información, sino fundamentalmente recopilar datos para contrastar los anteriores. En este sentido, se hicieron entrevistas a otros agentes de la comunidad educativa, siendo de gran ayuda la colaboración por parte de todas las asociaciones que trabajan con el centro y las personas que desarrollan diferentes programas en el mismo. Del mismo modo, se recupera la revisión de los documentos, finalizándose con el análisis de la memoria final del año anterior, el informe del Observatorio Local de Empleo sobre el distrito, el Plan Integral del distrito y algunos trabajos de practicums de los alumnos/as que han realizado las prácticas en el centro.

c) Los Instrumentos Utilizados en la Recogida de Información

Desde un primer momento fuimos conscientes de la importancia que tenía el utilizar los instrumentos adecuados para obtener los datos que nos diesen información sobre nuestro tema de estudio de forma fiable y veraz. De esta forma, la diversidad de instrumentos ha sido una clave de nuestro estudio. En nuestro caso, ha sido la observación y las entrevistas las técnicas más utilizadas, aunque no las únicas, como exponemos a continuación.

- **Las Observaciones.**

Una de las ventajas de la observación es que se considera una de las técnicas denominadas directas o interactivas, siendo uno de los principales instrumentos de recogida de datos de la metodología cualitativa, donde nadie cuenta sus perspectivas, sentimientos y actitudes sino es el propio investigador/a el que visiona la realidad (Robson, 1993). Supone la interacción social entre el investigador y los investigados, ya que su objetivo es recoger datos a través de un contacto directo con el contexto y las situaciones específicas que en él se vive. En los estudios de casos es un instrumento clave, sobre todo cuando implica la interacción directa del investigador/a en el campo de estudio. Para Stake (1998, p. 61) la observación es tan importante que nos dice que *“la historia suele empezar a cobrar forma durante la observación, a veces no aparece hasta el momento en que se juntan las transcripciones de diversas observaciones”*.

Según García, González y Ballesteros (2001) la observación puede adoptar diferentes formas según el grado de sistematización que se dé en la planificación de la misma y, adoptando un segundo criterio, según el nivel de implicación/participación del observador.

Centrándonos en el segundo criterio, en nuestro estudio, 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. Según Goetz y LeCompte (1988, p. 153) el rol del etnógrafo en este tipo de observación ha de ser la de un sujeto que registra los hechos desapasionadamente.

Frente a este tipo de observación está la observación participante que es reflexiva, donde el investigador *“pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia... toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después”* (Goetz y LeCompte, 1988, p.

126). Este es el tipo de observación que hemos desarrollado en el centro básicamente; en un primer momento nos resultó difícil, puesto que todo lo que ocurría en el centro nos parecía interesante y queríamos recogerlo. Tuvimos que plantearnos con nuestros objetivos del estudio qué era realmente lo que queríamos observar (Hopkins, 2003), por lo que sin llegar a ser propiamente una observación sistematizada, sí estaba determinada, porque como dice Anguera (1989, p. 35) *“Es imposible recoger todos los detalles, máxime cuando sólo pueden percibirse de cinco en cinco los estímulos simultáneos. Esto nos aboca al problema de la selección, que debemos afrontar desde el principio, ya que no se sabe qué aspectos de la situación nos resultarán más interesantes”*. Este tipo de observación no se experimentó desde el primer momento sino que, en función de la creciente confianza que iban depositando todos los miembros de la comunidad educativa en la investigadora, se fue pasando progresivamente de una observación pasiva a otra moderada y activa (Vázquez y Angulo, 2003). Asimismo, este tipo de observación se dio más en algunas situaciones que en otras, aunque hemos de decir que pasados los dos primeros meses se convirtió en una observación plenamente participante donde sólo se suprimió la participación cuando consideramos que podía afectar al clima del centro. En todo momento tuvimos en cuenta que este tipo de observación puede sesgar la investigación (Monahan y Fisher, 2010), de tal forma que utilizamos otros instrumentos y tipos de observación para no caer en ello.

Según Evertson y Green (1989, p. 322) hay distintos modos de registrar y almacenar las observaciones: sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y registros tecnológicos. Nosotros podemos decir que hemos utilizado los sistemas narrativos, ya que nuestro objetivo era obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados y comprenderlos, registrándolos en el lenguaje cotidiano de los propios implicados, ya que nuestro interés es estudiar la cotidianeidad de la vida del centro escolar y la implicación del equipo directivo en la misma.

- **Las observaciones con medios.**

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, por aquel refrán popular que dice *“vale más una imagen que mil palabras”*. Esto hace referencia al registro de situaciones o momentos específicos mediante determinados aparatos electrónicos, cámara de fotos digital en nuestro caso, que de todos modos podrían resultar muy imprecisas y difíciles de describir. En nuestro estudio, en su comienzo no se realizaron fotos por el derecho a la intimidad de los niños y niñas, pero tras pedir permiso y teniendo en cuenta que no aparezca la cara de ningún alumno, realizamos más de 100 fotos representativas de la organización y gestión del centro desarrollada y promovida por el equipo directivo. El propósito fundamental de las

mismas fue recopilar algunas imágenes que ayudaran a corroborar y/o contrarrestar algunos de los datos y conclusiones aportados tanto por la investigadora como por el resto de participantes, contándose en todos los casos con la aprobación del equipo directivo, el profesorado y las familias. Además, también conseguimos un video de la intervención del centro en un programa educativo de un canal de televisión autónomo¹⁰⁶.

- **Las Entrevistas.**

Una de nuestras intenciones en el estudio era ceder la palabra a los distintos protagonistas de la comunidad educativa investigada para conocer de primera mano sus vivencias e impresiones. Para ello, una de las técnicas que mejor se adecua a este objetivo es la entrevista. La entrevista, como instrumento de recogida de datos de la investigación etnográfica, es otra de las técnicas denominadas directas o interactivas realizadas a los informantes clave de la investigación. La entrevista, para Stake (1998, p. 63), *«es el cauce principal para llegar a realidades múltiples»*. A través de ella, conseguimos que los protagonistas de la investigación puedan expresar sus opiniones, expectativas y sentimientos convirtiéndose en uno de los medios fundamentales para *“acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura y obtener datos en el propio lenguaje de los sujetos”* (Rodríguez et al., 1996, p. 168).

Como decíamos en la anterior fase cuando hablábamos de esta técnica, entendemos la entrevista como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él o ella sobre el contenido (Powney y Watts, 1987).

En los comienzos de nuestro estudio no podemos hablar tanto de entrevista como de charlas con informantes claves. Esto fue debido a que pensábamos que teníamos que entrar en el campo objeto de estudio poco a poco, como dice Stake (1998, p. 59) *“el investigador puede ser una compañía muy agradable, pero ser su anfitrión supone una carga”*. 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, como pueden ser Unión Romání o Secretariado Gitano, Valdocco, etc. a vecinos del barrio, a personal que han trabajado en programas puntuales desarrollados en los barrios, etc.

Estas charlas no fueron grabadas, muchas de ellas por el choque y la coacción que produce el medio tecnológico, lo que ha implicado que hayamos tenido que ir

¹⁰⁶ Este video lo encontramos en el ANEXO 13

realizando, después de cada una de ellas, una reconstrucción de lo hablado, en el diario de campo.

En el centro hemos mantenido entrevistas con el profesorado, el monitor escolar, madres, chicos y chicas en prácticas y sobre todo con el director, el jefe de estudios y la secretaria, donde nos han ido relatando la realidad que ellos viven del centro y del barrio. Estas entrevistas en muchos casos han sido semiestructuradas, donde teníamos un guión prefijado con los datos que queríamos conocer.

Hemos de decir que algunas de las entrevistas realizadas a asociaciones, madres, personal del ayuntamiento, etc. más todas las realizadas a personal del centro propiamente dicho, han sido entrevistas de carácter semiestructurada, ya que utilizamos preguntas abiertas y semiabiertas permitiendo la libertad del entrevistado/a.

Uno de los riesgos, según Flick (2004) y Stake (1998), de las entrevistas no cerradas es que el investigador/a, por su escasa experiencia, deje de cubrir algunos objetivos básicos de la investigación. Para ello, elaboramos un guión de las entrevistas previo (ANEXO 14), adaptado a cada uno de los participantes en la investigación, en el que las cuestiones generales a indagar se concretaron en función de cada uno de los objetivos del estudio. No obstante, queremos aclarar que el protocolo de preguntas en cada caso era flexible pudiendo ampliar, transformar, multiplicar y reducir según el caso y la situación de cada entrevista, de forma que la entrevista fuera dirigida por el investigador y codirigida por el entrevistado.

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.

Teniendo en cuenta la modalidad de las entrevistas según el número de participantes, hemos de comentar que ha predominado la entrevista individual aunque en algunos casos se ha realizado de forma grupal, unos por deseo propio de las personas entrevistadas y otros por elección de la investigadora. Las entrevistas grupales han sido realizadas al equipo directivo, a las maestras de Educación Infantil y a los miembros de la Asociación de Unión Romaní, en cada uno de los casos por unos motivos. Las maestras de Educación Infantil y los miembros de la Asociación de Unión Romaní por elección propia, sin embargo, el equipo directivo ha sido entrevistado en equipo en una de las ocasiones y de forma individual en otra, de forma que hemos contrastado la actitud, las formas de expresión, la sinceridad, etc. en ambas situaciones. Hemos tenido en cuenta los inconvenientes de las entrevistas en grupo enunciados por Flick (2004): el que los participantes se dejaran influir por la opinión de los demás asistentes y/o el que los más extrovertidos/as monopolizaran la sesión o aquellos que se dejan influir por la escala de

poder socialmente establecida¹⁰⁷, pero también hemos sopesado las ventajas entre las cuales encontramos con la no pérdida de la espontaneidad y la naturalidad de las relaciones entre los miembros y su forma de hablar en el equipo sobre los temas que vamos a preguntar.

En total se realizaron 20 entrevistas, no todas grabadas en audio por los motivos que comentamos anteriormente: 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.

Las entrevistas realizadas al profesorado y al personal de administración y servicios no podemos decir que fueran entrevistas en profundidad porque no se produjeron mediante encuentros sucesivos y reiterados (Taylor y Bogdan, 1986), la extensión y duración de las mismas, variando desde media hora hasta hora y media, nos ha permitido disponer de un buen cúmulo de datos y explorar con bastante detalle el objeto de estudio. Labor que también nos facilitó las entrevistas realizadas a los miembros de las asociaciones y a otros agentes externos que tuvieron una duración de 20 a 45 minutos.

Centrándonos en la selección de los entrevistados y las entrevistadas, que se convierten en informantes clave de la investigación, hemos de comentar que esta selección se ha realizado teniendo en cuenta el objeto de estudio de nuestra investigación, es decir, era necesario entrevistar al equipo directivo, y además como queríamos entrevistar a todas las personas que de una manera u otra participaban en el centro, esta selección la llevamos a cabo teniendo en cuenta aquellos que mostraron su interés en participar en el estudio y en función de unas características previas, aquellas que nos permitían contar con la máxima pluralidad de opiniones y perspectivas.

De este modo, en el sector del profesorado realizamos las entrevistas a todo aquel que estuvo dispuesto a hacerlo que fueron quince de dieciocho, de tal forma que esto nos permitió tener la visión de mujeres y hombres, de los docentes más y menos jóvenes, de aquellos más y menos experimentados en la profesión y en diversidad, de los maestros y maestras de distintos niveles y etapas. Concretamente entrevistamos a las tres maestras de Educación Infantil, a los seis maestros tutores de Educación Primaria, al maestro de Educación Especial y jefe de estudios, a la maestra de música, al maestro de Educación

¹⁰⁷ En el grupo de los docentes y del PAS esta asimetría de poder puede venir marcada por la presencia de algún miembro del equipo directivo, en el caso de las familias por la presencia de algún familiar que tenga una participación más activa en el centro, o en los miembros de las asociaciones por la presencia de algún miembro como el presidente o el director de la asociación o de una organización superior. En este caso podemos poner un ejemplo. La entrevista a los miembros de la Fundación de Secretariado Gitano no se realizó por la insistencia de la coordinadora de Huelva en estar presente, así no conseguimos llegar a un acuerdo sobre el día y los miembros de la asociación se mostraron reticentes y avergonzados por la actuación de la misma.

Física, a una maestra de religión y al director; faltándonos un maestro y una maestra de religión y la maestra de Educación Compensatoria que estaba de baja y además había sido entrevistada en la primera fase de este estudio.¹⁰⁸

Podemos decir, en resumen, que las entrevistas que se han llevado a cabo han sido entrevistas no planificadas y no grabadas, entrevistas planificadas y no grabadas y entrevistas planificadas y grabadas.

En el sector de las familias, se tuvo en cuenta el nivel de participación de los padres y madres en la escuela, su vinculación contractual al centro, y que fueran personas comunicativas. Específicamente entrevistamos a una madre que trabaja como conserje en el centro y está altamente implicada en todas las actividades del centro y a otra madre que solía estar muy presente en todas las tareas del centro. Estas entrevistas se pueden decir que fueron de carácter conversacional.

Las entrevistas realizadas al personal de administración y servicios se centraron en una sola realizada al monitor escolar del centro como representante de este colectivo. La selección del mismo fue por su gran implicación en el centro, su empatía con todas las personas que integran el centro y su alto interés en la investigación.

Las entrevistas conversacionales realizadas con los agentes externos, se realizaron con la intención de conocer con más detalles perspectivas sobre el trabajo llevado a cabo por el equipo directivo del centro y la labor docente del mismo vistas desde un plano exterior y analizar las buenas prácticas de éstos, seleccionando así una de las asociaciones que participa en el centro y realiza trabajos con las madres de éste y personal del Programa de Desarrollo Gitano que pertenece a la administración de asuntos sociales del barrio.

Las entrevistas, previo consentimiento de los entrevistados/as, se registraron mediante Mp 4 o grabadora digital, utilizándose estos aparatos para las transcripciones posteriores (ANEXO 15), las cuales se intentaron realizar en menos de una semana para no olvidar datos relacionados con el lenguaje no verbal. Como ya hemos dicho anteriormente, hubo entrevistas que no fueron grabadas pero se reprodujeron en el diario de campo, además en este también se recogieron notas durante las entrevistas que fueron grabadas sobre la situación de la entrevista, los contenidos y las expresiones y significados, registrándose después esa información en el cuerpo de presentación de cada una de las transcripciones y en el diario de investigación de tal forma que nos facilitara las transcripciones de las entrevistas y el primer análisis del contenido de las mismas.

Finalmente, nos gustaría aclarar que en la realización de todas y cada una de las entrevistas tuvimos en cuenta las orientaciones y consejos de los diferentes expertos como Goetz y LeCompte (1988), Powney y Watts (1987), Stake (1998), Vázquez y

¹⁰⁸ Comparativamente hay más mujeres que hombres y más docentes de Educación Primaria que de Educación Infantil porque esta correspondencia también es observada en la realidad. Existen más docentes de Educación Primaria porque hay más niveles en esta etapa y dado que se ha entrevistado a todo el personal dispuesto a participar en la investigación concurren estas circunstancias.

Ángulo (2003), etc. dan en torno a ello. De esta forma, en las sesiones siempre se comenzaba aclarando el sentido de la investigación, el tipo de preguntas a efectuar y garantizando la ética del investigador y por tanto el anonimato y la confidencialidad de la información dada en las respuestas¹⁰⁹, aunque nunca orientando las respuestas, y se finalizaba con el contraste de la información recogida. Sólo en los casos donde los entrevistados no sabían responder o se encontraban algo perdidos para encauzar la respuesta, se hizo referencia algunos aspectos clave para facilitar la comprensión de las distintas cuestiones. Igualmente las condiciones ambientales también se consideraron, procurando en todo momento que los espacios donde se realizaban las entrevistas fueran silenciosos, estuvieran bien ventilados y hubiera suficiente iluminación.

- **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 (ANEXO 16).

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 la investigadora 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. De esta forma, esta información también nos ha servido, como dice Bell (1993), para orientar más acertadamente las entrevistas que se han ido realizando.

Hemos de decir que en algunos momentos no veíamos prudente el tomar notas in situ, pero intentábamos hacerlo lo antes posible para no olvidar nada, a pesar de que los profesores en el centro estaban acostumbrados ya a ver el cuaderno y el ordenador en la sala de profesores. 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.

¹⁰⁹ Esta explicación de la investigación y el seguro del anonimato no se grabaron ya que es en estos momentos cuando se introduce y se pide permiso para realizar dicha grabación.

Creemos que para que las notas de campo sean útiles deben estar sometidas a un orden, en este sentido Taylor y Bogdan (1986) llegan a decir que de lo completas, precisas y detalladas que aparezcan en su registro depende la observación participante. Para ello hemos hecho un registro narrativo por fechas e incluso en muchos momentos por horas. En este sentido nuestras notas de campo se convertían en la menor brevedad de tiempo posible en un diario. En este diario se incluían además reflexiones sobre lo anotado, por lo que el llevarlo nos ha permitido contrastar datos, contrastar opiniones y, sobre todo, reconstruir nuestra historia.

Estas anotaciones se han realizado de una forma abierta y narrativa, diferenciándose cada una de las entradas del cuaderno de campo por una referencia a la fecha y al párrafo en que se narran y registran los datos. Dichas anotaciones, reflejan el proceso de la investigación. De este modo, se ha conseguido plasmar las impresiones más personales de la investigadora y hacer más evidente las decisiones que ha ido tomando en cada fase del estudio, convirtiéndose el diario en la “expresión diacrónica” (Vázquez y Ángulo, 2003) del curso de la investigación.

- **La Revisión de Documentos.**

La revisión de documentos es una técnica de las denominadas indirectas o no interactiva (Colás, 1992, p. 255), donde podemos revisar documentos oficiales tales como: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes, etc. o documentos no oficiales o personales, que son aquellas narraciones hechas por los propios sujetos implicados, donde describen sus acciones, experiencias y creencias, tales como diarios, cartas, biografías, etc (Hammersley y Atkinson, 1995).

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 (ANEXO 17).

- **Historias de Vida**

Aunque nosotros no hemos utilizado propiamente este instrumento, sí hemos intentado hacer una breve reconstrucción de la vida de los miembros del equipo directivo por lo que nos parece interesante dar unas pequeñas nociones sobre ella.

La historia de vida se define como un relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos vividos y transmitir las experiencias adquiridas. Por lo tanto, las historias de vida se distinguen tanto de la autobiografía, que no exige la presencia del investigador, como de la biografía, que es la historia de un individuo narrada por otro, pero con la intención de resaltar aspectos reseñables e inconfundibles del personaje y que lo distinguen de los demás. De hecho, se trata de una biografía registrada por el investigador, desde las épocas más distantes en los recuerdos del informante hasta los días actuales (Salgueiro, 1998, p. 56 cit. por Queiroz, 1988 y 1983).

Siguiendo a esta misma autora, podemos decir que a través de la historia de vida es posible hacer un croquis mental de las relaciones del entrevistado con los miembros de su grupo, de su profesión, de su capa social, de su sociedad global. Por lo tanto, aunque la narrativa refleje lo que existe de individual y único en el personaje, esta aparente peculiaridad es resultado de la interacción de estos aspectos y de las características de su contexto social. Cada historia de vida es un hecho social total, donde el narrador funciona como representante de su colectivo y a través de su narrativa revela los trazos de este grupo y de la sociedad de la cual forma parte.

8.1.1.3. Fase Posactiva o final

Esta fase final, en el estudio de casos, conlleva un alto grado de complejidad para llegar a una adecuada reflexión e interpretación de los datos que hemos obtenido, para así exponer con la máxima claridad las conclusiones de la investigación que hemos realizado.

De esta forma, esta fase conlleva la elaboración del informe de investigación, suponiendo un reto que consiste en conseguir que en dicho informe el investigador/a logre fundir la información obtenida mediante los distintos instrumentos utilizados y que esta información resulte comprensible al lector. Para ello se requiere que en esta fase se realice en primer lugar un análisis de los datos obtenidos y la consiguiente triangulación de dichos datos.

a) El Análisis de los Datos.

El análisis de los datos que hemos ido acumulando a lo largo de la investigación ha sido un proceso arduo y difícil, ya que la información que hemos recolectado ha sido muy abundante y provenía de muchos instrumentos.

Durante todo el trabajo, como expone Taylor y Bogdan (1986), hemos intentado que la información se fuera organizando, estructurando y secuenciando de manera que facilitara el análisis continuo de los datos, para ello hemos tenido siempre presente que la recolección y el análisis de los datos son procesos que deben ir unidos de tal forma que consigamos que el análisis de los datos no se convierta en una encrucijada imposible para el investigador.

Con esta intención, nosotros fuimos elaborando los distintos protocolos y plantillas de cada una de las técnicas y éstas se clasificaron según distintos códigos que las ordenaban por agentes y cronológicamente. Además, en nuestro caso, decidimos hacer un primer filtro al pasar las notas de campo al diario, o al hacer las transcripciones de las entrevistas, con vista a los posibles temas emergentes que podían ir saliendo de ellas y que enriquecerían el estudio.

El proceso de análisis, por tanto, se realizó de forma permanente, señalándose en el cuaderno de campo y en las otras técnicas todas las reflexiones y relaciones que la información iba suscitando en la investigadora. No obstante, la ingente cantidad de datos recogidos supuso que necesitáramos más tiempo del previsto para poder analizar, examinar y triangular los datos de forma exhaustiva, sin perder nada relevante, terminando este proceso en el curso 2010/2011.

Aún así es necesario que en el momento de redactar el informe revisemos y analicemos de nuevo todos estos datos, ya de una forma más sistemática y fuera del contexto estudiado, como propone Erickson (1989). Es obvio, por tanto, que es difícil señalar cuándo comienza el análisis propiamente. La mayoría de los expertos apuestan 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).

Asimismo, se desprende de esta idea que la forma más habitual para ordenar y sistematizar los datos consiste en la categorización, la cual nos permitirá realizar comparaciones y contrastes. Esta categorización debe ser flexible, puesto que lo que pretendemos es comprender y contar la realidad, por tanto va a depender de lo que se pretenda con el estudio. En este sentido Woods (1987) dice que para comprobar si se han seleccionado las categorías idóneas se debe ver si todos los aspectos del material recogido pueden acomodarse sin esfuerzo en alguna de las categorías establecida y esto fue lo que realizamos.

Teniendo en cuenta estas ideas, decidimos tomar como referencia la tesis de González Falcón (2006) y llevar a cabo todo 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 las entrevistas y análisis de documentos de la primera fase en Andalucía e Inglaterra, que se fue completando con otras categorías que emergieron del propio análisis. Este sistema de categoría, basado principalmente en el utilizado en la fase anterior, al igual que éste, 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. Así, podemos visualizar de forma más clara el proceso de análisis en la siguiente numeración:

- 1) Reunimos todos los datos: Los datos recogidos en todas las técnicas, es decir, en el diario (observaciones), las transcripciones de las entrevistas y el análisis de los documentos. Procedimos a su lectura de forma detallada y conforme lo realizábamos iban surgiendo ideas y pensamientos que se apoyaban también en el sistema de categorización utilizado en la anterior fase de la investigación, todo se iban anotando y concretando en temas. Esta lectura se realizó varias veces hasta concretar los temas definitivos que estaban directamente relacionados con los objetivos de la investigación.
- 2) En relación a estos temas fuimos señalando categorías, que fueron aplicadas a los textos. Los textos los teníamos divididos por segmentos que se correspondían con los párrafos.
- 3) Examinamos cada segmento relacionado con su categoría y fuimos reduciendo el número de ellas. Volvimos a examinar los segmentos con su categoría e intentamos relacionar las categorías entre sí buscando afinidades y contrastes para extraer grandes dimensiones donde estuvieran incluidas estas categorías.
- 4) Estas dimensiones son las que nos iban a ayudar a elaborar el primer borrador del informe. Las dimensiones marcadas fueron tres: la primera de ellas hacía referencia al contexto donde teníamos el barrio y el centro; en la segunda se recogía la vida del centro, sus problemas, sus inquietudes, su compromiso en el barrio, etc.; y en la última se intentaba recoger el estilo directivo desarrollado por el equipo directivo, la gestión de la diversidad que realizaba este en el centro, las buenas prácticas inclusivas que promovía y su influencia en el sistema relacional del centro.
- 5) Elaborado este primer informe hicimos una lectura en profundidad de él y lo reelaboramos exponiendo nuestras interpretaciones, hasta conseguir el informe final, que fue consensuado con el equipo directivo y el resto de los miembros del claustro del centro.

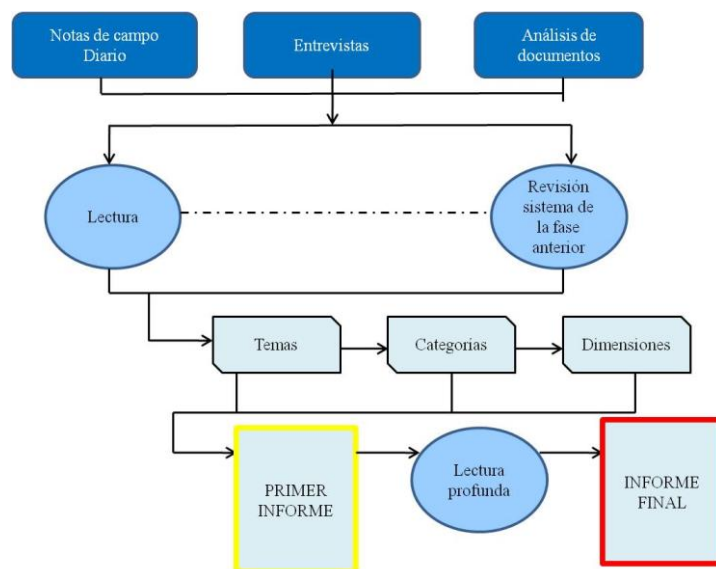


Figura 18: Proceso de Análisis de Datos del Estudio de Casos

Previamente al estudio elaboramos un borrador con las posibles categorías relacionadas con los objetivos partiendo de las que habíamos utilizado en el análisis de los datos de la fase anterior. Aún así, el sistema estaba abierto a cambios en el proceso de análisis de esta fase. De esta forma, a cada categoría y subcategoría¹¹⁰ se le aplicó un color (el morado para todas las referencias sobre el acceso a la dirección del equipo directivo al centro, el rosa para todas aquellas que hacían alusión a actitudes del equipo directivo ante la diversidad del alumnado, etc.). Tras las primeras lecturas del material recogido se distinguieron los temas y palabras clave (gestión de la diversidad, organización interdisciplinar, etc.). La información que en principio no casaba con las categorías definidas en la fase anterior se dejaba sin color (buenas prácticas organizativas). En una segunda lectura más detenida y reposada de todo el material, aunque centrada en los pasajes que aún no estaban categorizados, se identificaron nuevas categorías y subcategorías (acceso a la dirección, actitudes ante la diversidad, etc.), reformulando un nuevo sistema de categorías que nos ayudaría a analizar la información de esta segunda fase. Esto nos permitió relacionar las distintas subcategorías entre sí y éstas con las categorías a partir de la información subrayada en cada color. De esta manera, fuimos pasando de la relación entre subcategorías a la relación entre categorías, desembocando finalmente ese análisis en la relación de los temas o dimensiones con las diferentes categorías y objetivos de la investigación. Esto nos facilitó también la presentación del informe por dimensiones.

¹¹⁰ En el ANEXO 18 se encuentra el sistema de categorías relacionado con las preguntas de investigación y los códigos.

b) El rigor de la investigación

En muchos casos se pone en duda la fiabilidad y validez de los estudios cualitativos y etnográficos. Por ello, es importante no descuidar los procesos que le otorgan credibilidad y rigor y que lo convierten, por tanto, en un estudio científico. Con estos propósitos, en nuestra investigación nos hemos apoyado en las recomendaciones que presentan Goetz y LeCompte (1988) y Lincoln y Guba (1985) para salvar la fiabilidad y validez de las investigaciones cualitativas.¹¹¹

Comenzando por la “consistencia” y “neutralidad” o fiabilidad que hacen referencia a la medida en que se pueden replicar los estudios, en nuestro trabajo hemos expuesto explícitamente las decisiones más importantes que han orientado el estudio hacia un camino u otro, marcado los objetivos del estudio, el papel que ha jugado la investigadora en cada momento y técnica utilizada en la investigación, los conceptos fundamentales en los que nos hemos basado para su diseño, las características principales de las situaciones en las que hemos investigado y los rasgos más importantes de los informantes clave y del proceso de recogida y análisis de la información. Igualmente, hemos incorporado conclusiones de otras investigaciones, hemos reproducido lo más literalmente posible los datos recogidos y hemos negociado el informe.

La cuestión de la fiabilidad plantea amenazas graves a la credibilidad de gran parte del trabajo etnográfico. Sin embargo, la validez quizá sea el punto más fuerte (Goetz y LeCompte, 1988). De esta forma, en cuanto al “valor de la verdad” y la “aplicabilidad”, o “validez”, entendidas como las condiciones que confieren exactitud al proyecto y verifican que realmente se represente la realidad estudiada, cuatro son los aspectos que hay que tener en cuenta para intentar conseguirla. En primer lugar, la convivencia con los participantes y la prolongación de la recogida de datos durante un largo periodo de tiempo nos permitió tener la oportunidad de efectuar análisis y comparaciones continuas de los datos, que los participantes se habituaran a nuestra presencia y no falsearan sus comentarios y conductas y para que, gracias a técnicas como la observación participante, pudiéramos acceder a un tipo de información que quizás de otro modo no hubiéramos conseguido, llegando así a conclusiones fundamentadas.

En segundo lugar, el ajuste de las técnicas, el análisis y del informe a la realidad analizada. Adaptando, para ello, cada una de las técnicas y la negociación al cada uno de los grupos de participantes en el estudio, haciendo que el análisis de los datos fuera emergente y que el informe este plagado de citas sobre la información recogida.

¹¹¹ Existen posturas diferentes en cuanto a si es pertinente aplicar a las investigaciones cualitativas los términos de fiabilidad y validez. Para Goetz y LeCompte (1988) ello no es sólo pertinente sino necesario, mientras que Lincoln y Guba (1985) defienden otra serie de conceptos (el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad) para garantizar el rigor de las investigaciones cualitativas. Tanto en una posición como en otra se está de acuerdo en lo fundamental: la necesidad de certificar la credibilidad de la investigación y los procesos que se tienen que dar para conseguirlo. Por esta razón, aunque nos decantamos por los términos cualitativos, en este apartado conjugamos ambas perspectivas, subrayando los elementos que confieren rigor a nuestro estudio y las relaciones que hay entre ellas.

En tercer lugar, el talante adoptado por la investigadora, quien para certificar la validez de sus argumentaciones durante todo el proceso ha buscado las distintas causas posibles de una misma situación, ha tratado de localizar explicaciones alternativas y se ha guiado por la repetición y contraste de sus observaciones y reflexiones para procurar ser lo más neutral posible y evitar el etnocentrismo.

En último lugar, hemos adoptado el método por excelencia para asegurar la validez interna de una investigación etnográfica: la triangulación. Entendida ésta como un procedimiento que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos e interpretaciones para evitar los sesgos que pueda introducir el investigador/a (Denzin, 1978; citado por Rodríguez, Gil y García, 1996), que nos permite contrastar datos, recoger otros nuevos y debatir colectivamente sobre los mismos (Fernández Sierra, 1996) y que está acompañado del proceso de “autovigilancia de la investigadora” (Goetz y LeCompte, 1988) comentado anteriormente. Concretamente, en nuestra investigación siguiendo a Fernández Sierra y Santos Guerra (1992) hemos puesto en práctica la triangulación de técnicas, de fuentes de información, sujetos y tiempo.

En cuanto a las técnicas, hemos utilizado diversidad de las mismas (entrevistas, observación, análisis de documentos) para recoger tanto datos verbales, escritos como visuales. Viendo las fuentes de información, hemos consultado diversos agentes (profesorado, PAS, miembros de asociaciones...) y distintas fuentes documentales (memorias, proyectos, informes...). En lo que se refiere a sujetos, durante toda la investigación hemos tenido en cuenta la participación de los mismos cotejando toda la información con ellos. De tal forma, que las entrevistas han sido revisadas una vez transcritas por los participantes de modo que ellos pudieran revisar y modificar en el caso de que les pareciera oportuno. Y en las observaciones y el análisis de documentos explorando el significado de los mismos con los informantes clave. Este proceso de contraste finalizó con la negociación del informe, que también fue útil para reducir sesgos y afinar los resultados. En cuanto a la triangulación en el tiempo, porque se ha analizado situaciones similares en momentos diferentes de la vida del centro.

c) El Informe de Investigación

- Cuestiones previas al informe.

Tras haber explicado el proceso que hemos seguido para llevar a cabo este estudio de caso, finalmente llegamos a la redacción del informe que como dice Woods (1987) se corresponde con el umbral del sufrimiento ya que resulta arduo y difícil conseguir que la idea que tenemos clara en la mente vea la luz sin perder esa claridad.

Por tanto, para poder plasmar la realidad que hemos vivido en estos meses hemos explicar todo el entorno en el que hemos estado envueltos ya que éste es una característica significativa de nuestro estudio.

La elección de los centros en un primer momento, como ya hemos explicado, se realizó teniendo en cuenta una serie de criterios, entre los cuales estaba que los centros debían estar acogidos al Plan de Educación de Compensatoria. Fueron los propios coordinadores de Educación Compensatoria los que seleccionaron los centros de cada provincia, de tal forma que, como hemos podido comprobar en la primera fase, todos ellos se decantaron por centros, en su mayoría, que estaban situados en zonas desfavorecidas socialmente y, en las cuales, había un gran índice de alumnado gitano.

Por esto, hemos comprendido que nuestra atención no se podía centrar sólo en el centro y en su equipo directivo, sino que teníamos que salir a la calle y conocer el contexto que rodea al centro, para poder contextualizar los hechos que ocurrían dentro de la propia escuela. Por tanto, para nosotros el contexto ha sido crucial en el estudio de tal forma que consideramos necesario comenzar nuestro informe explicando no sólo el contexto del centro sino todo el entorno que lo rodea.

Pasando a una especie de segundo nivel, consideramos que era importante conocer el centro a lo largo de su historia de manera que pudiéramos trazar una perfecta línea del tiempo con aquellos acontecimientos que se hubieran convertido hoy en prácticas dadas que tenían sus inicios en aspectos concretos, de tal forma que llegáramos como dice Salgueiro (1998, p. 36): *“para escudriñar, comprender y explicar la práctica docente es necesario reconstruir su dimensión histórica, puesto que toda práctica y todo saber cotidiano se inscribe en un determinado tiempo histórico que les confiere significado”*. Así, dábamos respuesta a muchos de los rituales o rutinas que se realizaban en el día a día de la vida del equipo directivo y del centro, y también era una forma de comprobar y demostrar que la escuela sigue siendo una realidad abierta al cambio y permeable a toda la realidad social que se da alrededor de ella.

Reconstruir estos dos escenarios nos resultaba básico, porque como dice Stake (1998, p. 64), *“para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de “estar ahí”, hay que describir bien el entorno físico... El entorno físico es fundamental para alcanzar los significados”*.

Por otro lado, el conjugar estos dos elementos anteriores nos han hecho ver la escuela desde el complejo entramado que en ella se desarrolla, descubriendo cómo el sistema relacional que en ella se produce y genera, es el que da vida a la escuela. No nos interesa tanto describir aquí, los actos puntuales formales o no formales que el equipo directivo desarrollan, sino como éstos repercuten en la vida del centro, a través de la creación de un clima y cultura determinada que da lugar a buenas prácticas para atender a la diversidad. Por ello a pesar de ser el equipo directivo el centro de interés queremos situarlo inmerso en una comunidad, en ese sistema relacional que entre todos y todas van desarrollando. El informe por tanto pretende mostrar la realidad de la escuela, concebida como un todo, puesto que es así como lo vive el propio equipo directivo, los maestros y maestras y toda la comunidad educativa que participa.

La narración que realizaremos del informe está fundamentada en los datos obtenidos con los distintos instrumentos y que referenciaremos cuando citemos textualmente con las siguientes **siglas**:

- **Diario de campo:** El diario de campo está recogido de forma cronológica, de tal forma que ha sido codificado mediante el símbolo DC y ordenado según las entradas registradas en cada fecha (DC: 27/01/2009, DC: 28/01/2009, etc.).
- **Observaciones:** Las observaciones se denominan mediante el mismo identificador general que el diario de campo: DC. Éstas se encuentran recogidas en el diario de campo y han sido ordenadas de forma cronológica según la fecha en la que fueron realizadas y numeradas en orden ascendente.
- **Observaciones con Medios:** Las fotografías que se incluyen en el informe se citan tal cual, numerándose también por orden ascendente (Foto 1, foto 2, foto 3...) y explicándose en el título de la fotografía la situación y lugar en el que se ilustra.
- **Entrevistas:** Todas ellas han sido numeradas según la prioridad de los informantes claves de nuestra investigación. Serán citadas con su propio nombre y seguida de una numeración ascendente (ENTREVISTA 1, ENTREVISTA 2, etc.). Además se describirá a qué persona hace referencia (ENTREVISTA 1: Jefe de estudios del centro).
- **Documentos del centro:** Los documentos del centro serán nombrados por sus siglas, es decir, si hablamos del Plan Anual de Centro, haremos referencia al PAC.

En el informe no aparecerá el nombre de ninguno de los protagonistas, puesto que así nos comprometimos con ellos al comenzar el estudio, para los miembros del equipo directivo utilizaremos la denominación del cargo y en el profesorado utilizaremos un orden numeral y la denominación de maestro de Educación Infantil y Primaria, los especialistas están incluidos en los maestros/as de Educación Primaria.

En definitiva, concluida la etapa de contacto con la realidad escolar y social que hemos desarrollado, se hace indispensable plasmar de alguna manera los conocimientos y las experiencias adquiridas; por ello, las páginas siguientes lo que pretenden es dar a conocer todo lo que hemos podido percibir y adquirir en nuestra incursión en uno de los contextos más desfavorecidos que hemos ido viendo y viviendo en este tiempo en nuestra ciudad, y en concreto en su centro escolar. Lo que ofrecemos o al menos pretendemos ofrecer, son las ideas y conocimientos que se han ido suscitando y adquiriendo a lo largo de un viaje, el cual no es ni más ni menos que el proceso de investigación.

Así, describiremos el informe haciendo referencia a estos tres grandes núcleos que convergen y dan lugar a la realidad del centro que vamos a estudiar: el contexto; la cultura, clima y organización del centro y el equipo directivo.



Figura 19. Estructura del estudio de caso.

Para ello, hemos dedicado tres capítulos a nuestro estudio de caso, cada uno de ellos dedicado a los tres núcleos que vemos en la figura anterior. Estos núcleos, a su vez, se desarrollan a través diferentes puntos más específicos que nos ayudan a comprender mejor los resultados de nuestra investigación. Es decir, si imaginamos que nuestro estudio es un ser humano, podemos decir que los núcleos estudiados son los órganos que se encuentran dentro de él, órganos que funcionan gracias a los diferentes conductos que unen las funciones entre sí, dichos conductos, venas o arterias son los diferentes puntos que hemos utilizado para comprender cada uno de los núcleos. A continuación los vemos claramente en el siguiente esquema.

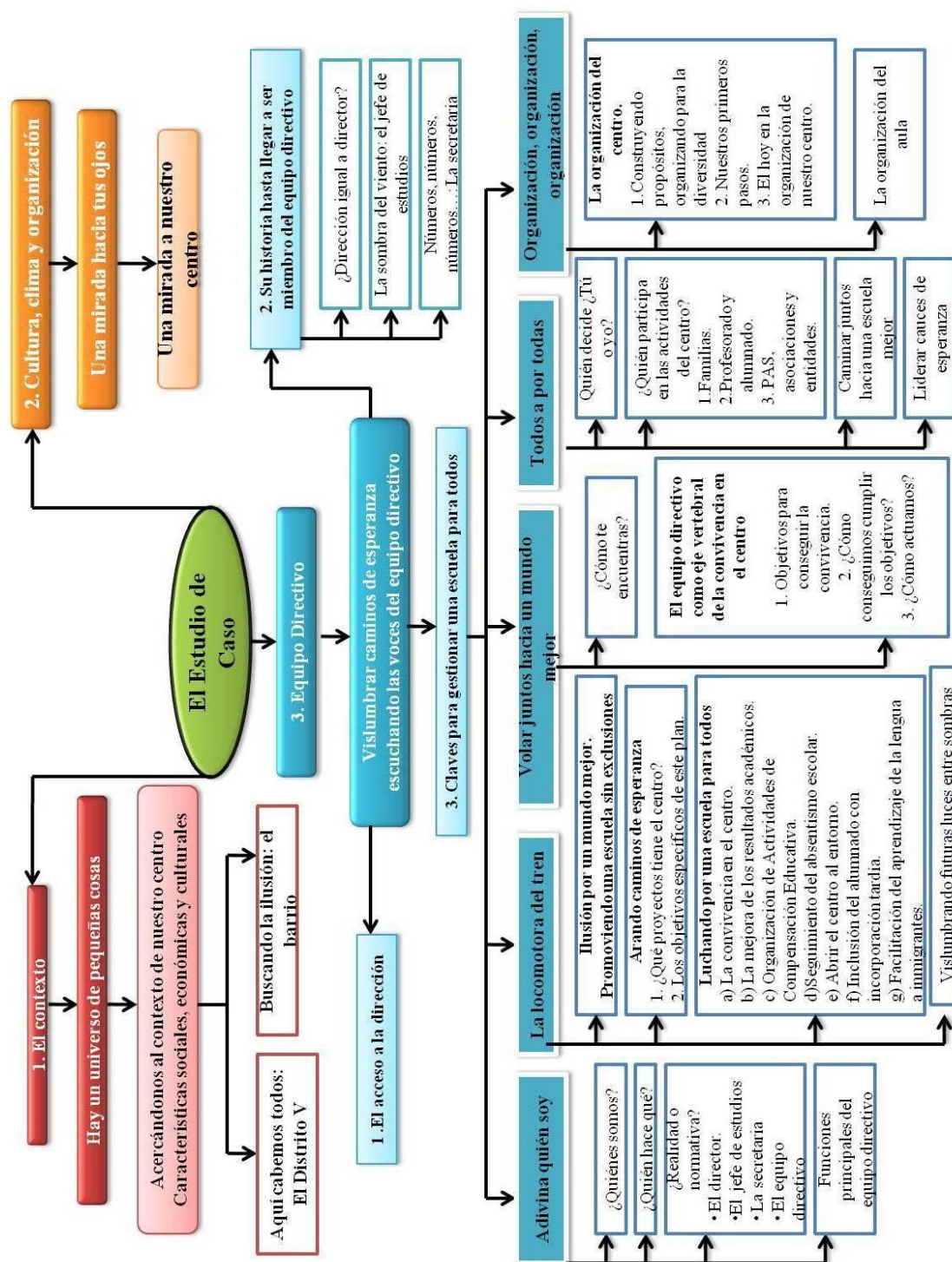


Figura 20: Mapa conceptual del desarrollo del caso

Como vemos en la figura anterior, vamos a estudiar tres grandes núcleos: el contexto, el centro y el equipo directivo. Estos núcleos se explican en los tres capítulos que encontramos a continuación, llamados respectivamente: *Hay un universo de pequeñas cosas*, *Una mirada hacia tus ojos* y *Vislumbrar caminos de esperanza escuchando las voces del equipo directivo*.

Dentro del primer capítulo (CAPÍTULO 9) que encontramos en esta parte, nos acercamos al entorno describiendo las características sociales, culturales y económicas del contexto en el cual se encuentra inserto el centro, haciendo referencia en un primer momento al Distrito V, distrito en el cual está situado el barrio donde se encuentra el centro, para seguir analizando el barrio donde está ubicado nuestro colegio.

En el segundo capítulo de esta parte (CAPÍTULO 10) realizamos un resumen general de las características físicas, sociales, organizativas, funcionales y culturales del centro.

Sirviéndonos de estos dos capítulos para introducir el capítulo más importante de nuestro estudio de caso (CAPÍTULO 11), aquel que hace referencia a las claves para gestionar una escuela para todos. Dentro de estas claves vamos a describir cinco aspectos que hemos considerado que son los fundamentales para gestionar una escuela que atienda a la diversidad del alumnado, sus características y las necesidades de los mismos.

Así, encontramos cinco apartados los cuales los hemos denominado haciendo uso de metáforas que consideramos que nos llevan a imaginar de qué estamos hablando: *Adivina quién soy*, *La locomotora del tren*, *Volar juntos hacia un mundo mejor*, *Todos a por todas* y *Organización, organización y organización*.

En el primer aspecto de este capítulo, hablaremos de las funciones que desarrolla cada miembro del equipo directivo haciendo una comparación entre las llevadas a cabo en la realidad y aquellas que se recogen en la normativa.

En el segundo aspecto, hablaremos del equipo directivo como promotor de los diferentes proyectos del centro y de aquellos aspectos que son fundamentales para mejorar una escuela como la suya, remarcando aquellos puntos fuertes que se están intentando llevar a la práctica para conseguir una escuela futura que responda a la idiosincrasia del alumnado.

El tercer aspecto que hemos considerado clave y que se desarrolla en este punto es la función del equipo directivo ante la convivencia del centro, de tal forma que hemos analizado las actuaciones del mismo para promover la convivencia en el centro y obtener hasta algún premio por dicho punto.

Como cuarto aspectos nos encontramos con la importancia de concebir la dirección desde un equipo no sólo compuesto por los miembros del equipo directivo sino

por toda la comunidad educativa, hablando de la participación de las familias, las asociaciones, la universidad, etc.

El quinto de los aspectos destacados para gestionar la diversidad no puede ser otro que la organización. Veremos cómo se organiza este centro y qué buenas prácticas organizativas caben destacar dentro de él.

Por último, describimos aquellas conclusiones que hemos sacado en dicho estudio.

CAPÍTULO 9: Hay un universo de pequeñas cosas

CHAPTER 9: There is a universe of small things

“Yo soy de Puerto Real, pero antes gaditano, antes aún soy Andaluz, y mucho antes Español. Pero antes que Español soy Europeo, y antes aún gitano. Pero sobre todo, soy un ser humano, habitante del mundo.” Juan de Dios Ramírez Heredia.

Con la intención de comprender mejor nuestro objeto de estudio, en este capítulo analizaremos las características principales del contexto en el que se sitúa. En este sentido, describiremos a grandes rasgos la realidad socioeconómica y cultural del distrito en el cual se encuentra ubicado, la distribución geográfica del mismo y los servicios que éste ofrece, centrándonos en el desarrollo de las características específicas del barrio en el cual se encuentra el centro explicando, más concretamente, la realidad socioeconómica y cultural de la barriada, su situación geográfica dentro de la capital onubense y el distrito V, los servicios e infraestructuras que ofrece, y las problemáticas que derivan de los mismos, incidiendo en aquellos datos que resulten significativos para nuestra investigación.

Abstract

With the aim of a better understanding of our object of study, this chapter discusses the main features of the context in which it is situated. In this sense, we broadly describe the socioeconomic and cultural reality of the district in which it is located, its geographic distribution and the services it offers, focusing on the development of the specific characteristics of the district where the school is, explaining, more specifically, the economic and cultural reality of the neighborhood, its geographic location within the capital of Huelva and district V, infrastructure and services offered, and issues arising from them, focusing on those data which are significant for our research.

9.1. Acercándonos al contexto de nuestro¹¹² centro. Características sociales, económicas y culturales

La importancia del análisis del contexto en nuestro caso deriva de la importancia que tiene éste en el aprendizaje de los alumnos y alumnas de todos los centros educativos y más aún en aquellos donde es especialmente desfavorecido, como dice Flecha, Padrós y Pugidellivoll (2003, p. 5) *“El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc.”*

De este modo, Antúñez (1994) define el contexto como el conjunto de variables que son ajenas a la estructura organizativa del centro pero inciden en él; de ahí que comencemos nuestro informe haciendo un análisis del contexto donde se desarrolla nuestro estudio de caso: barrio, comunidad educativa y centro. Pensamos que el estudio del contexto es un trabajo necesario de realizar en esta investigación porque así podremos entender mejor algunos de los hechos que ocurren en el centro, *“la atención que se debe prestar a los contextos es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio”* (Stake, 1998, p. 63).

El estudio del contexto tuvo varias razones para su realización, en primer lugar, conocer la realidad del distrito, el barrio, su cultura o culturas y la influencia de ésta sobre el centro. Igualmente nos parecía interesante y queríamos conocer qué se piensa del centro desde otras instituciones y por los propios vecinos de la barriada; y ver su implicación e influencia en la vida del barrio.

Otra de las razones de su realización fue el no querer llegar al centro como “expertos” o entrometidos que vienen a hacer un estudio para extraer una información cuyo beneficio sólo le favorece a él, por lo que pensábamos que la oportunidad que nos ofrecía, el conocer de antemano las características del barrio y sus distintas asociaciones y gestores, limaba esta particularidad que a posteriori nos podía cerrar el campo de actuación. También este estudio pensábamos que nos podía proporcionar la reconstrucción de los contextos culturales, las actividades y las creencias de los participantes en sus escenarios, facilitándonos *“ponernos en el pellejo del otro”* como dice Goetz y LeCompte (1988, p. 15) citando a Wolcott (1975).

Este estudio del contexto social también nos podía facilitar nuestro acceso al campo de estudio, en concreto, el centro escolar. Pensamos que el acceso al campo de estudio es un punto muy delicado en toda investigación etnográfica, pero, si se conoce el contexto, el camino puede ser más fácil, aunque se tarde más tiempo en entrar, creemos

¹¹² Utilizamos el determinante posesivo nuestro para hacer referencia al centro que hemos estudiado, queriendo transmitir la total integración en el mismo llegando a sentir que mi presencia no era como investigadora sino como un miembro más centro y estableciendo relaciones incluso de amistad con algunos miembros del claustro.

que *“hay que aprovechar las primeras oportunidades para familiarizarse con las personas, los espacios, los programas y los problemas del caso. En muchos estudios hay prisa por empezar, sin embargo es muy deseable el sosiego en los primeros pasos”* (Stake, 1998, p. 59). Y nosotros hemos querido empezar con este sosiego nuestro trabajo, conociendo la realidad del contexto en el que se encuentra enclavado el centro a estudiar y la realidad del contexto escolar.

9.1.1. Aquí cabemos todo: El Distrito V

El barrio en el cual se encuentra el centro de Educación Infantil y Primaria “La Ilusión” está ubicado en el Distrito V de la ciudad de Huelva. Es importante que situemos el centro dentro de su barrio y enmarcado en su distrito ya que en dicho distrito 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 V¹¹³, es decir, llevan a cabo su trabajo de forma comunitaria o global.

El distrito V está situado en una zona periférica con respecto a la ciudad de Huelva, queda delimitado por el este con el Distrito VI, por el suroeste con el Distrito II y por el oeste por el Distrito IV, quedando abierto por el norte donde cruza la carretera de circunvalación. Esta 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. En el siguiente mapa se muestra una visión conjunta del Distrito en el marco de la ciudad¹¹⁴.



Figura 21: Mapa. El distrito V y la ciudad de Huelva. Fuente: Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva

¹¹³ 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.

¹¹⁴ El mapa está extraído del Estudio del Mercado Laboral del Distrito V publicado por la Universidad de Huelva en el año 2005.

El distrito está formado por siete barriadas de la ciudad de Huelva.

Según este informe de la Universidad de Huelva sobre el Mercado Laboral, las comunicaciones del distrito son bastantes buenas, tanto las internas entre los distintos barrios que componen el distrito, como con el resto de la ciudad.

Respecto a las infraestructuras, tal y como se detallaba en el Informe de la Comisión de Infraestructuras y Vivienda citado por Asencio y otros (2005, p. 38) *“el distrito V integra barriadas bastante dispares, proyectadas sin demasiada relación entre ellas y construidas en etapas diferentes, desde finales de los años sesenta hasta la actualidad. Son especialmente deficitarias la barrida X y la Y que, aunque han sido reparadas en varias ocasiones, adolecen de importante fallos de origen tanto en su aspecto urbanístico como en los edificios que las componen”*.

Los equipamientos de este distrito están, por lo general, por debajo de lo requerido por la normativa urbanística; además, su mantenimiento es deficitario en algunas zonas, como por ejemplo la barriada donde se encuentra el centro que hemos estudiado.

Este distrito tiene una población de unos 20.000 habitantes en seis barrios de diferentes características, aunque todos se encuentran inmersos en problemas de exclusión social, o en riesgo o procesos de caer en ella, en una parte importante de su población. Es una zona que cuenta desde los años ochenta con indicadores que la señalan como necesitaba de intervención, lo que posteriormente se ha denominado zona de pobreza y exclusión social.

En esta zona se viene trabajando desde hace más de treinta años por parte de algunas instituciones, que a finales del siglo pasado empezaron a plantearse la necesidad de una acción conjunta, integral, que trate el problema desde una perspectiva interdisciplinar.

9.1.2. Buscando la ilusión: el barrio

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.

Asimismo, esta barriada está ubicada en la zona norte del Distrito, tal y como observamos en el siguiente mapa:

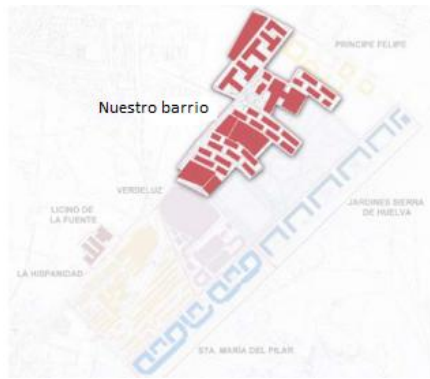


Figura 22: Mapa. Delimitación de nuestro barrio. Fuente: Imagen modificada del Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva

Está ubicado en la zona norte del distrito, tal y como podemos observar en el mapa anterior.

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.

Profundizando en la problemática de este distrito y, concretamente, en esta barriada vamos a describir más detenidamente el estado socio-económico del barrio basándonos en la información recogida en el Plan Integral del Distrito V elaborado por la Fundación Valdocco y publicado por el Observatorio Local de Empleo en 2005 y actualizado con la información aportada por personas que forman parte de esta fundación, el Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva elaborado en el año 2005 también por el Observatorio Local de Empleo, la presentación del Diagnóstico socioeconómico del distrito V del Observatorio Local de Empleo, el Informe sobre el estudio de la población gitana en la ciudad de Huelva realizado por el Observatorio Local de Empleo en 2001, e información aportada por las diferentes asociaciones del barrio y el centro que estamos estudiando. Para ello, vamos a seguir los ejes propuestos en este Plan Integral para realizar el diagnóstico socioeconómico de tal forma que se desarrolle un estudio tanto global como específico de los aspectos que intervienen en la situación de exclusión social característica de este barrio. Así, se plantearon los siguientes ejes de trabajo: infraestructura y vivienda, ocio y esparcimiento, seguridad ciudadana y salud e higiene, educación, empleo y actividad económica.

Esta barriada es la más poblada dentro del Distrito V según el padrón del Ayuntamiento actualizado por última vez el 19/11/2009¹¹⁵ con 4398 habitantes de los cuales 2179 son varones y 2219 mujeres. Entre ellos 781 son niños y niñas comprendidos entre los 0 y los 14 años.

¹¹⁵ Encontramos la información expedida por el ayuntamiento en el ANEXO 19

El estado de las viviendas es, en la mayoría de los casos, grave. Los elementos prefabricados utilizados, aceleraron su construcción, pero han dejado efectos muy negativos respecto a su mantenimiento.

Durante muchos años uno de los problemas fundamentales de la zona ha sido el régimen de propiedad de las viviendas, que, aunque hace unos años se inició el proceso de escrituración de dichas viviendas, el establecimiento ha sido un proceso complicado. El origen de esta circunstancia radica en la división de competencias entre diferentes administraciones públicas a nivel regional y local. Como consecuencia de esta situación, el sistema de transmisión de las viviendas no puede estar controlado, ni mucho menos legalizado. Esto ha facilitado el uso de algunas viviendas para fines de tráfico y consumo de drogas. Actualmente, la Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, está otorgando las escrituras de las viviendas a sus propietarios y además se ha comenzado la rehabilitación de las infraestructuras del barrio¹¹⁶.

En general, según el Plan Especial de Barriadas, el nivel de equipamientos y dotaciones deportivas y de zonas verdes está muy por debajo de los estándares normales. Sin embargo en términos docentes, y sociales o asistenciales, la cantidad de equipamientos está ligeramente por encima de los estándares.

Como **características sociológicas generales** de esta población podemos enumerar las siguientes: bajo nivel cultural, siendo el nivel de estudios el más bajo de la ciudad, con altas tasas de analfabetismo y un alto índice de fracaso escolar. Por otro lado, es importante destacar el alto índice de población de etnia gitana ya que esto hace, junto con otros factores, que el barrio entre dentro de los parámetros que establecen la existencia de la exclusión y la marginación social en el mismo. Relacionado a esta última idea está la presencia de un alto nivel de delincuencia y de tráfico y consumo de drogas. Estas situaciones hacen que la propia población del barrio conozca y sea consciente de la marginación existente en la barriada, provocando también problemáticas sociales y familiares. Prácticamente la mitad de la población vive de la economía sumergida o de prestaciones sociales (pensiones no contributivas, ayudas del SAE, ley de dependencia, etc.), existiendo una elevada tasa de paro juvenil. Paseando por esta barriada, y por otras similares conocidas en la primera fase, atrae nuestra atención la presencia de jóvenes a cualquier hora del día en las plazoletas y calles del barrio con coches brillantes y motos de las mejores marcas, jóvenes como dirían ellos mismos “sin hacer nada por la vida”.

Haciendo referencia a los **servicios** que posee la barriada hoy en día, según el Análisis del Tejido Empresarial del Distrito V (2007) elaborado por Valdocco, nos encontramos con que existe una zona comercial principal, que está habilitada con locales comerciales exclusivamente, y algunas zonas de bloques de pisos donde los bajos tienen

¹¹⁶ Esto se anunció públicamente en la Asamblea General del Plan Integral del Distrito V celebrada en noviembre de 2004 y confirmado posteriormente con la firma de las escrituras por parte de la Delegada de Obras Públicas el pasado 28 de enero de 2005 (Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva, 2005).

locales comerciales. La existencia de locales en esta zona es bastante escasa por lo que la creación de actividades aquí se ve muy limitada, y los locales que parecen estar vacíos, son utilizados en su mayoría como almacén para otras actividades. Se observa que por la parte cercana al parque no existe actividad, eso es debido a que por esa zona no hay locales, ni bajos habilitados para el establecimiento de alguna actividad. También se localizan en la barriada actividades sin fines lucrativos, como pueden ser la Fundación Valdocco, la Asociación de Vecinos, los dos centros de Educación Infantil y Primaria, una guardería, la Asociación Gitana y una Peña Recreativista.

En la revisión realizada por la Escuela Andaluza de Economía Social (2010) vemos como ha bajado el número de comercios en esta zona en la siguiente proporción:

COMERCIOS EN LA BARRIADA			
	2004	2007	2010
Alimentación y productos básicos	27	20	22
Productos y Servicios básicos	2	6	5
Otros servicios	0	0	0
Hostelería y Ocio	23	23	16
TOTAL	52	49	43

Tabla 11: Comercios en la barriada donde se sitúa el centro del estudio de caso.

En este barrio, como dijimos anteriormente, conviven dos razas, existiendo entre ambas diferencias muy significativas, entre las que se pueden destacar: la **diferenciación de clases**, en la población gitana se encuentran dos clases, alta (entendida ésta que poseen grandes recursos económicos) y baja, predominando la última, en la paya predomina la clase media-baja, cada vez más toda la población se va acercando a las características de la clase baja, la mayoría de las personas que tienen recursos económicos, según las madres del centro, intentan ir a vivir a otra zona de Huelva. La **situación económica**, generalmente, se basa en la economía de subsistencia ya que la mayoría de los gitanos se dedican a la venta ambulante viviendo el día a día, sin mucha perspectiva de futuro, otros viven del asistencialismo, y otros no tienen unos ingresos muy legales; la profesión de los payos es más diversa, éstos poseen mayor previsión de futuro aunque ahora con la situación de crisis el índice de paro ha aumentado en las dos poblaciones.

El concepto de familia, también es distinto, en los gitanos la familia es extensa y la natalidad no decrece, ya que mientras más hijos e hijas tengan más poder tendrá en caso de conflicto con otra familia; la mujer gitana ocupa un papel muy secundario. Las familias payas suelen ser más pequeñas, siendo el vínculo familiar menor que las gitanas aunque observamos que cada día más los payos van adquiriendo las costumbres de la cultura gitana.

En cuanto a la **participación de ambas poblaciones en las actividades del barrio**, los gitanos y gitanas participan en actividades puntuales como: inauguración del centro de Servicios Sociales comunitario, inauguración de la semana cultural, repartición

del vino, del puchero... Sin embargo no participan en actividades como ver una película, realizar un coloquio, etc. Los gitanos y gitanas se motivan más a participar si a cambio se les da algo material, los payos, por contra, asisten a casi todo lo que se programe en el barrio: fiestas populares, cruz de mayo, actividades deportivas y actividades culturales varias. Es importante destacar la peculiar manifestación de la participación gitana en todos aquellos eventos y acontecimientos promovidos en el ámbito asociativo, bien por las Asociaciones gitanas o vecinales de los barrios donde habitan.

La **edad de buscar pareja** es distinta en ambas razas, y cada uno tiende a buscarla dentro de la suya; mientras que los gitanos y gitanas comienzan a buscar pareja a los 14-16 años, los payos no lo hacen hasta los 18-19, por lo que conforme van aumentando de edad van cambiando sus amistades y van teniendo más relación con los miembros de su propia raza.

Para los gitanos y las gitanas **los controles de salud** no son necesarios, sólo acuden al médico cuando se encuentran muy enfermos. Las madres gitanas acuden muy poco a las revisiones de sus hijos e hijas, a pesar de que el centro de Salud y el centro educativo intentan, por todos los medios, informarles sobre la necesidad de las mismas. Por otro lado, los gitanos y gitanas son reacios a cualquier método anticonceptivo, la mujer es la que se encarga de la crianza de los niños y niñas (esto es debido a que un alto porcentaje de los hombres se encuentran en la cárcel), esto hace que la mujer ponga métodos sin el consentimiento del marido, ya que un hombre gitano jamás usará un preservativo.

En cuanto a la **educación**, los casos de absentismo escolar se producen, principalmente, entre los niños gitanos y son muchos los niños absentistas, según un informe del Defensor del Pueblo Andaluz del año 1998. Según el Plan Integral del Distrito V, la tasa de absentismo asciende hasta un 5%, especialmente entre niños y niñas de 14 a 15 años, en este distrito y, concretamente, en este barrio a diferencia del 2% que se da en otros distritos. Entre sus causas podemos destacar: que el Sistema Educativo no se adapta a la realidad de esta población y que la mayoría de los niños y niñas faltan a la escuela debido a que los familiares les obligan a realizar otras actividades, como la venta ambulante. También la propia estructura produce y reproduce el absentismo, ya que en el mismo barrio existen distintos intereses que atraen más a estos niños. En el caso de las niñas gitanas, en concreto, se les suele obligar a partir de los 8-9 años a cuidar de sus hermanos/as más pequeños y la educación queda en un segundo plano. Las dificultades de aprendizaje presentada por estos alumnos/as se deben en muchos casos, también, al déficit que se produce a la hora de utilizar el lenguaje, tanto en expresión como en comprensión, causada en parte por las particularidades lingüísticas que poseen.

Existen numerosos estudios dedicados a contextos como en el que nos hemos sumergido y algunos sobre este barrio concreto. En resumen, podemos decir que entre los

problemas más relevantes que observamos en este barrio, lo que no quiere decir que sean los únicos, están el alto índice de paro, graves problemas de drogadicción, alcoholismo y delincuencia y, a veces, abandono del hogar por parte de algún cónyuge, lo que supone un gran número de familias desestructuradas.

Todo esto se traduce principalmente, en el ámbito educativo, en que las familias conciben la educación escolar de sus hijos como algo secundario y como consecuencia se alcanza unas cifras altas de absentismo escolar, más evidente aún en la “ESO”, donde el número de alumnos y alumnas que prosiguen los estudios son muy pocos.

Estos problemas existentes en la barriada conllevan que el centro dentro de sus documentos oficiales y en su actuar en el día a día recoja y emplee distintos medios de actuación y prácticas directivas concretas que intentaremos describir con la mayor objetividad posible.

En síntesis, en este capítulo hemos realizado un recorrido por las características sociales, culturales y económicas del barrio donde se sitúa nuestro centro, realizando una descripción de los diferentes sectores que intervienen en el mismo, centrándonos en los aspectos que pueden determinar la educación de nuestros niños y niñas en la escuela.

CAPÍTULO 10: Una mirada hacia tus ojos.

CHAPTER 10: A look into your eyes.

“La posibilidad de realizar un sueño es lo que hace que la vida sea interesante.”
(Paulo Coelho)

No sólo es importante conocer el entorno donde se encuentra el centro, sino también las cuestiones más físicas del centro en el cual nos hemos sumergido durante estos meses. De esta forma, con este capítulo pretendemos realizar una descripción interpretativa de la historia y la distribución física del centro, la composición del claustro, la jornada escolar, etc. es decir, los aspectos más formales del centro que en su mayoría los encontramos recogidos en los documentos oficiales. Asimismo, destacaremos aquella información que derive en características o problemáticas que sean de interés para nuestro estudio.

Abstract

Not only is it important to know the environment where the school is located, but also the physical issues of the institution in which we have immersed ourselves in recent months. Thus, this chapter is intended as an interpretive description of the history and the physical distribution of the center, the composition of the faculty, the school day, etc. that is, the most formal aspects of the institution, mostly found listed in official documents. We will also highlight that information resulting in features or problems that are interesting to our study.

10.1. Una mirada a nuestro centro

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 actual 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 estos momentos.

El centro a partir de la década de los noventa ha ido perdiendo número de matriculas en cada curso, hasta llegar al curso 10/11 donde ha recibido siete matriculas para Educación Infantil de 3 años. En este curso 2009/2010 cuenta con dieciocho maestros y maestras para atender tres aulas de Educación Infantil (3 y 4 años y 5años), 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 tiene son dieciséis (DC: 28/01/2010) (PCE).

El modelo de jornada escolar establecido por el centro es el de seis sesiones (de 45 minutos cada una de ellas), de lunes a viernes, en horario exclusivo de mañana, de 9 a 14 horas. Sin embargo, el centro permanece abierto desde las 7:30 con el Plan de Apertura de Aula Matinal, pasando por el comedor (14 a 16) hasta las 19 horas con las actividades extraescolares (16 a 19) que se desarrollan desde el Plan de Apertura y el Proyecto de Deporte en la Escuela .

El horario de atención al público, teniendo en cuenta las características de la población con la que trabajan han decidido que la atención a cualquier miembro de la comunidad educativa, ha de ser una atención directa y cercana en el trato, pues los problemas que surgen en el día a día, no se pueden hacer esperar, ni marcar un horario estricto de atención en el que poder resolverlos. Cualquier persona podrá ser atendida siempre que haya un miembro del equipo directivo que pueda dar soluciones a las peticiones planteadas. Esta atención es tan importante para el desarrollo de la vida del centro que vemos como el director todos los días dedica la primera media hora de su jornada a atender a los familiares en la puerta o en su despacho (DC: 05/02/2010).

El centro es un edificio que está bien conservado, aunque en este curso han tenido algunos problemas con la caldera y humedades por la cantidad de lluvias que hemos tenido (DC: 28/01/2010). Consta de dos pisos más la planta baja y un porche de entrada, además tiene una zona muy amplia de recreo, dividida en dos espacios (Educación Infantil y Educación Primaria) y otra zona dedicada al aparcamiento de los coches, que suele estar normalmente cerrada, y que el conserje abre y cierra a determinadas horas. El

centro tiene varias puertas de acceso, dos de ellas dan a los patios de recreo y a su vez existe otra puerta para entrar al edificio y otra que va directamente al hall de entrada al centro. Cuando entramos por la puerta principal del edificio, llegamos al hall donde se encuentran diferentes tableros de información que recogen todas las actividades que se llevan a cabo en el centro, por ejemplo, los partidos de fútbol que se juegan en una pequeña liga en horario de recreo (DC: 28/01/2010), a mediados del curso se pondrá en este hall un mapa conceptual con los sueños de todo el colegio y las gotas de los alumnos y alumnas pegadas en las vidrieras que se encuentran a la izquierda y que dan hacia un pequeño huerto y un pasillo que nos llevará a las oficinas del director, la secretaria y el jefe de estudios, y también a los servicios y la sala de profesores. También en este patio encontramos un acceso al gimnasio del centro.

En el patio de recreo encontramos una zona habilitada para el alumnado de Educación Infantil que tiene sus paredes animadas con dibujos y el suelo de arena, esta zona se encuentra enrejada. En la zona del alumnado de Educación Primaria existen dos pistas de baloncesto y fútbol que están bastante deterioradas.

Situándonos de nuevo en el hall en el primer pasillo a la izquierda se encuentra la biblioteca y el comedor respectivamente, y dentro del último la cocina y la despensa. El comedor se convierte en un espacio de usos múltiples, ya que aquí es donde se celebran las reuniones con los familiares, los teatros y las fiestas. A la derecha, encontramos la sala del conserje y otra sala que es utilizada por el PAS para descansar y “*echar sus ratitos*”. Seguidamente se encuentra el ascensor y las escaleras que dan acceso a la primera planta del centro. Al lado de estas escaleras, se encuentra un pasillo con 8 aulas y al fondo un acceso al patio de Educación Infantil y otras escaleras de acceso a la primera planta. En estas ocho aulas se encuentra toda la Educación Infantil y Primaria excepto 3º de Educación Primaria.

Del comedor están encargadas cuatro monitoras, tres de ellas madres del centro y una antigua madre, ya que el equipo directivo tuvo la iniciativa de ayudar a los familiares dándole trabajo en el centro y de esta forma resolver algunos problemas de conducta del alumnado, aunque algunas personas, de las cuales participan en el centro, piensan que la idea era buena pero que los frutos han sido, en algunos casos, los contrario, así lo expresan: “*También unido a que este año ha sido novedad el hecho de que las madres están aquí, entonces eso ha repercutido muy negativamente también porque ciertos niños que aquí tienen papel de líder se puede decir, que las madres como están en el comedor, todavía los niños se engrandecen más*” (Entrevista 4: Unión Romaní. Pp. 11.), y los maestros y maestras (incluido el equipo directivo) del centro, éstos hacen turnos para cada día y ejercen como monitores de comedor (participan 11 de 15 maestros y maestras) “*el comedor está muy bien pero... es prácticamente gratuito, igual que todo, en este colegio es todo gratuito, a veces no debería ser todo gratuito para que los padres supieran y valoraran lo que están recibiendo, porque tratan mal al personal que les*

trabaja gratis y no tenían por qué, porque aquí el horario de salida es a la 2 de la tarde, y todo el que se queda hasta un poco más es porque se hacen un turno y porque quieren... se quedan los maestros, me quedo yo, se queda gente...” (Entrevista 7: Monitor Escolar. Pp. 2). La comida es preparada en el propio centro por dos cocineras contratadas por el mismo. Es utilizado por un 90% de los alumnos y alumnas del centro, todos de forma gratuita, como hemos visto anteriormente, ya que se les asigna una beca. Estas becas están concedidas unas por el Ayuntamiento y otras por la Delegación de Educación. Hemos observado que los días que el profesorado tiene la exclusiva¹¹⁷ por la tarde, la mayoría comen allí (11 de 16 que son los que van a jornada de exclusiva), incluidos los miembros del equipo directivo.

En la primera planta encontramos frente a las escaleras y el ascensor el laboratorio y a la derecha ocho aulas. En la primera se encuentra 3º de Educación Primaria, la siguiente pertenece a la especialidad de inglés, frente se encuentra el aula de Educación Especial, en otra está Unión Romaní que tiene su sede en este centro y que además tiene un despacho al lado del laboratorio en esta misma planta, el resto permanece cerrada menos una de ellas que es utilizada por la maestra de religión católica.

Por último, en la segunda planta encontramos a la izquierda de las escaleras una azotea, y al lado una sala para la Asociación de Madres y Padres del centro, una aula de informática y un aula de audiovisuales.¹¹⁸

La vida de los maestros y maestras cuando no están dentro del aula se desarrolla en la sala de profesores; como dice Bardisa (1997) es en este espacio donde se reflejan las relaciones entre los profesores y profesoras, ya sean personales o profesionales y donde se refleja la historia de la institución. La sala de profesores de nuestro centro es amplia y está decorada con dibujos de los niños y dos grandes tablones de anuncios, donde se recoge en uno todo lo referente a la legislación educativa y noticias de los sindicatos, en otro informaciones que llegan desde diversas instituciones, fotografías y noticias de la vida del centro (DC: 28/01/2010).

En la sala se pueden diferenciar tres espacios bien definidos, uno donde está la cafetera, el frigorífico y los utensilios y alimentos necesarios para el desayuno, encontrándose al lado un armario con materiales de todo el profesorado. El segundo espacio es el centro de la sala donde se encuentra una mesa muy grande con enaguas de

¹¹⁷ Horario de carácter no lectivo del Profesorado: Se llevará a cabo los lunes de 15:30 a 19:30 y se desarrollarán las actividades programadas correspondientes:

-reuniones de los órganos de coordinación docente correspondiente al horario irregular: equipos educativos, claustros

-tutoría de atención a padres.

-reuniones del Consejo Escolar de Centro.

-actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado.

(Plan Anual de Centro)

¹¹⁸ Esta explicación sobre la distribución física del centro puede ser comprendida mejor con los planos del propio centro, planos encontrados en el Proyecto de Autoprotección del centro que ha sido elaborado por el director en este año. Los planos los encontramos en el ANEXO 20.

camilla, donde se realizan los Claustros y Consejos Escolares y donde los maestros y maestras se sientan si tienen que trabajar en algo, además es también en este espacio donde los maestros y maestras se suelen sentar a tomar el café y charlar durante las horas del recreo. Cabe destacar que en esta mesa se suelen encontrar uno de los periódicos locales de la ciudad, revistas educativas, un periódico educativo y toda la información que llega al centro sobre proyectos, cursos, etc. El tercer espacio lo configura una mesa de despacho con dos ordenadores de mesa, dos sillas y un sofá al lado, sobre este sofá está el tablón con fotos de excursiones, visitas, etc. y sobre los ordenadores el tablón con información burocrática e información de otras instituciones. A la entrada de la sala de profesores encontramos también una estantería con libros de todo tipo (DC: 28/01/2010).

La plantilla del centro en este curso escolar está compuesta por once maestras y cuatro maestros, más la maestra de religión católica que comparte con otro centro pero pertenece a este claustro y un maestro y una maestra de religión evangélica que no están dentro del claustro. Cuenta con un especialista de educación física, uno de inglés y un maestro de pedagogía terapéutica, a los que hay que unir el equipo de orientación, que visita periódicamente este centro, formado por una psicóloga, una logopeda, un médico y un maestro especialista en compensación educativa. A estas personas hay que sumarles el monitor escolar, el conserje, varios monitores para las actividades extraescolares, las monitoras del comedor, las monitoras del aula matinal y desayuno, el alumnado en práctica de la Universidad y otras instituciones, las personas de distintas asociaciones que colaboran con el centro, la colaboración del Educador Social de Asuntos Sociales y las personas que llevan el Proyecto de Desarrollo Gitano.

La mitad del profesorado lleva más de seis años en el centro, unos con destino definitivo en él y otros por estar en comisión de servicio, siendo éste el primer año que la plantilla se mantiene en un 90% estable.

El claustro del profesorado ha sido cada vez más pequeño debido a que cada año las matriculas de alumnos y alumnas son menos. Parece que el problema de la marcha de alumnos y alumnas está provocado por la mala “fama” que tiene el centro de recoger los niños peores de la zona, sin embargo, es en estos momentos cuando cada día más el alumnado que entra en el centro es el que tiene problemas socioeconómicos más graves. *“Aquí alumnos de fuera no vienen y si vienen de fuera vienen de una zona peculiar, o sea, a nosotros nos llegan de Sevilla pues niños de las Tres Mil, nos llegan de Algeciras pues niños de la zona más deprimida de Algeciras... que son los que se vienen a vivir a esta barriada, nadie distinto se viene a vivir. El que se viene a vivir relativamente distinto o tiene una formación distinta, un nivel económico se va a los Salesianos, se va al Diocesano (centros concertados)...”* (Entrevista 35 (fase 1): Equipo directivo del CEIP. La Ilusión. Director. Pp. 5).

Como dijimos anteriormente, en el centro estudian ciento treinta y seis alumnos y alumnas en este curso, todos ellos se encuentra dentro del Plan de Compensación

Educativa ya que todos presentan una situación de desventaja sociocultural que se pone de manifiesto en algunos o varios de los aspectos siguientes: carencias de alimentación, higiene y salud, Absentismo escolar, Retraso madurativo general que implica un bajo nivel de aprendizaje, Deficiencias afectivas y relacionales, Problemas de conducta, Falta de motivación escolar, Escolarización tardía o irregular, Familias desestructuradas, desempleadas, con algún miembro en prisión, problemas de toxicomanía... Además, de todos ellos catorce son niños y niñas con necesidades educativas especiales, *“también es cierto que aquí hay más alumnos con necesidades educativas especiales de los que atiende, solo que no están diagnosticados como tal”* (Entrevista 2: Jefe de Estudios y maestro de Educación Especial. Pp. 2). Están atendidos por el maestro de Educación Especial, los maestros y maestras que entran a dar apoyo en los distintas aulas, y los que lo requieren, por la logopeda. Se da la coincidencia que el maestro de educación especial es el Jefe de estudios del centro y como él manifiesta, le resulta complicado desarrollar las dos funciones *“yo empecé dedicándole el que tiene más tiempo en el equipo directivo, pero al final se me ha quedado, se me ha quedado en menos, porque yo he visto que la educación especial no puede perder horas, entonces lo que he hecho que me he metido una hora más todos los días en educación especial, a costa de estar una hora menos en la dirección.”* (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 8). En cuanto a los maestros y maestras que realizan el apoyo, según cuenta todo el claustro, el apoyo lo realizan siempre dentro del aula, cosa no muy habitual en los centros. La organización de los apoyos en este centro es una de las peculiaridades y buena práctica a destacar ya que el equipo directivo junto con el apoyo del claustro decidió organizar el horario de tal forma que en la mayoría de la jornada escolar hay dos maestros o maestras en el aula. Así lo explica el jefe de estudios: *“Nosotros nos planteamos que se avanza más, se avanza más en aspectos curriculares si tenemos más ayuda en clase y si tenemos más ayuda en clase también el nivel de convivencia mejora y por supuesto también avanzan más los niveles curriculares. Entonces nosotros planteamos la estructura organizativa ¿en? De un día, imagínate, o de la semana en la que todo el mundo da en las primeras sesiones, tu ya los has visto por las clases, lengua y matemáticas de manera que los especialistas que son los que están liberados de la tutoría, no tienen tutoría ahora, están dedicados a la especialidad pues se adscriben a uno de los ciclos, tenemos cuatro especialistas cada uno adscrito a uno de los ciclos trabajando en el ciclo y apoyando en el ciclo, y durante esas sesiones de lengua y matemáticas o están en un curso el ciclo o en el otro con lo cual ahí hay ya cinco horas de apoyo a la semana a una tutoría. Luego la siguiente tanda de apoyos se consigue aunando las especialidades en una misma banda horaria horizontal donde tú pones especialidad “lunes, matemáticas... ay perdón, lunes música, miércoles educación física, religiones, inglés...” de manera que al tener el especialista en esa tutoría, el tutor pasa a apoyar al compañero de ciclo. Ventajas: que conoce a los niños, que conoce la programación, que un momento dado también es criterio de sustitución,*

porque si falta el tutor el especialista se hace cargo en el tiempo que pueda de la clase, por lo menos en dos sesiones, en las instrumentales, lo pierde a lo mejor el compañero, pero esa clase que en ese momento lo necesita, no se queda...” (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 11-12).

Una de las preocupaciones más importantes del centro, según todos los maestros y maestras, es el absentismo, aunque el número de niños y niñas absentistas ha bajado considerablemente desde la llegada de este equipo directivo y un grupo de maestros, aún es uno de los asuntos de especial interés para el equipo directivo y el claustro. Así, en estos momentos se ha pasado a un 5% de alumnos y alumnas inmigrantes viniendo de un 30% o 40%. *“Cuando llegamos al centro, pues los objetivos digamos más gordos eran el absentismo, disminuir el absentismo, mejorar la convivencia... Absentismo, convivencia, familia, que las familias participaran, y mejora de rendimientos escolares. Y siguen siendo los objetivos de hoy día.”* (Entrevista 3: Director. Pp. 4).

El absentismo¹¹⁹ es un tema debatido en muchos Claustros y Consejos Escolar. Conlleva, también, un gran número de reuniones con otros organismos a los que asiste normalmente algún miembro del equipo directivo, que en este caso es siempre el jefe de estudios. Se realiza un seguimiento mediante el Programa de Desarrollo Gitano de los Servicios Sociales del Ayuntamiento¹²⁰. Las educadoras sociales que se encargan de pasar lista cada día se reúne al menos una vez por semana con el jefe de estudios que es el encargado del plan de absentismo en el centro. *“Yo aquí me veo diariamente con todo el profesorado, y a parte con el jefe de estudios que es el que lleva el tema de absentismo, nosotros nos sentamos una vez a la semana, sabes cuándo podemos, nos sentamos una vez a la semana y estudiamos casos de absentismo. Si hay visitas por mi parte, si ha habido visitas y no ha habido respuestas, por parte del jefe de estudios o por la dirección, depende de cada familia, hay familias que huyen más con el tema de absentismo con lo cual las cartas no sirven de nada, y no es lo mismo la carta que un toque de la dirección o una visita mucho más fuerte. Y ya pues si va mal, llevarlo a la comisión de absentismo*

¹¹⁹En un informe del Defensor del Pueblo (1998: 108) se indica que existe en esta ciudad el denominado Programa de Desarrollo Gitano, puesto en marcha por el Ayuntamiento en el curso 96/97, y en el cual se enmarca el llamado Proyecto de Apoyo Escolar, que se va a centrar únicamente en esta barriada, por ser donde mayor población gitana reside. El objetivo general de este programa es: *«Reducir el nivel de absentismo, motivando al menor y creándole hábitos, normas sociales que le permitan una asistencia normalizada al centro educativo, implicando a las familias en dicho proceso de cambio y en coordinación con los centros educativos e instituciones que trabajan con los menores y familias destinatarias de este proyecto»*. Según, la educadora social de dicho programa, éste comenzó en el año 1994 dedicándose no sólo al absentismo sino también a las actividades extraescolares, pero sus funciones se han ido centrando en el absentismo escolar debido a que las necesidades del centro han variado y es la propia administración educativa la que da respuesta a las actividades extraescolares. Por otra parte, otra de sus funciones es difundir la cultura gitana, para ello realizan jornadas en la universidad y actividades diversas con los centros de la zona.

¹²⁰Este programa ha sido desarrollado por educadoras sociales de la FARA, contratados específicamente para él. Las educadoras sociales pasan cada mañana por el centro para recoger los partes de absentismo y visitaban la casa del niño o niña absentista, buscando la explicación de su no asistencia al centro.

y ya de ahí a la Policía Nacional o Local.” (Entrevista 15: Educadora Social del Programa de Desarrollo Gitano. Pp. 1-2).

Por parte del centro, esta lucha contra el absentismo la encontramos recogida en distintos documentos del Plan Anual de Centro, Plan de Educación Compensatoria, etc. En estos documentos encontramos medidas para conseguir su erradicación. Medidas que se han ido estructurando en distintos tipos de acciones a lo largo de los años: control diario de asistencia, taller de adquisición de normas y hábitos sociales, taller de actividades extraescolares, e incluso el comedor escolar. Los objetivos que se proponen con el Plan de Absentismo son revisar el control y seguimiento del absentismo establecido en cursos anteriores y marcar una línea de trabajo que haga posible obtener resultados más positivos de cara al presente curso escolar; llevar a cabo el protocolo de actuación de absentismo escolar; coordinación de la jefatura de estudios con los responsables del PDG; la coordinación de la jefatura de estudios con los tutores-as; y la participación en las Comisiones zonales de absentismo escolar. Y las respuestas que se describen en los documentos del centro son el análisis de la memoria final de absentismo; la valoración de todos los casos de absentismo escolar derivados a la Comisión de absentismo, o en su caso a otras entidades y prestar un control y seguimiento de este grupo de alumnos-as; la información a los respectivos tutores-as; la elaboración de instrumentos para el seguimiento y control del absentismo; las citaciones por parte del tutor-a a las familias de alumnos absentistas; las citaciones por parte de la Jefatura de estudios a las familias de alumnos absentistas; los informes mensuales a la comisión zonal de absentismo de aquellos alumnos-as que superan las cinco faltas injustificadas; los informes de derivación del alumnado absentista a otros servicios (Policía Local/autonómica, SSCC, etc...); la evaluación trimestral del absentismo escolar del centro; las reuniones sistemáticas para valorar casos y proponer estrategias de intervención con el alumnado y las familias; la aplicación de los instrumentos de seguimiento y control; el intercambio de información sobre las actuaciones realizadas por las distintas entidades que trabajan en el absentismo escolar; el control y recogida de las justificaciones de las ausencias del alumnado; la elaboración conjunta del calendario de reuniones de la comisión; la participación en las reuniones mensuales; y la elaboración de la Memoria final de absentismo (Todo está explicado más detalladamente en el PAC. Pp. 28).

La secretaria nos explica la respuesta que se le ha dado al absentismo con estas palabras: “Pues para el absentismo programas desde llevar nosotros mismos a diario el tema de pasar lista en la clase. Con Carmen (Programa de Desarrollo Gitano) el jefe de estudios lleva todo el tema del absentismo, visitas a las casas, llamadas telefónicas. Hemos sido pesados, pesados, pesados... hasta las...y se ha reducido, es decir, hemos estado encima, encima porque nosotros ya a las tres faltas estamos diciendo madre mía tres faltas y no tenemos que llegar a 5, que al principio teníamos niveles de absentismo

mayores que ahora ¿en? Y no te digo que hayamos erradicado totalmente el absentismo pero ha disminuido sí y es por ese programa de absentismo que se ha llevado” (Entrevista 2: Secretaria. Pp. 6). No sólo ella como equipo directivo tiene ese concepto sobre la respuesta ante el absentismo sino que es una percepción colectiva de todo el claustro. “Ser muy pesados. A lo mejor los que llevan menos tiempo... Mira, por ejemplo, nosotros pasamos lista nosotros como maestros, tú sabes que además se pública en casi todas las clases de alguna manera o modo, pasa el PDG ¿no?, pasa Carmen ¿no?, la monitora escolar, todo el mundo está pendiente de lo que falta, de lo que no falta... Nosotros mismos hablamos con Miguel, “Miguel este está faltando mucho”, al contrario ¿no? Muy pesados desde el principio con el tema del absentismo, muy pesados con los padres, muy pesados con las madres, muchas visitas a las casas, muchas. La pesadez de las visitas, la pesadez de llamar a la gente con cartas, e incluso muchas familias están funcionando hoy porque se les ha mandado a la policía... Ya hoy, ya hoy no hace falta ya hoy muy rara vez es la que hay que mandar a la policía a las casas. Ya es que con la nota sí funciona porque saben que sí se va a llegar a eso, que no se va a quedar en saco roto, que se va a llevar, que se va a cumplir y se manda a la policía y se ha mandado muchas veces, ya te digo, ya hoy en día prácticamente no es ni... no hace falta prácticamente.” (Entrevista 12: Maestro/a Educación Primaria).

El centro, como hemos dicho, está abierto durante doce horas diarias. Los niños y niñas por la tarde pueden participar en las diferentes actividades extraescolares ricas y diversas que existen de forma gratuita para todo el alumnado, organizadas e impartidas por diferentes monitores y monitoras, entre ellas está el fútbol, el Programa de Acompañamiento Escolar (en el cual existe una coordinación visible entre los maestros y maestras y los monitores y monitoras de por la tarde mediante documentos (PAC. Pp. 44-45) y citas personales), el taller de teatro, etc. Los monitores son pagados unos por el Ayuntamiento. La asistencia de los niños y niñas en cada taller es muy numerosa pero la mayoría son los niños y niñas con menos dificultades sociales.

Con estas actividades intentan implicar a los niños y niñas y a sus familiares en la vida del centro, pero resulta muy difícil, a pesar de ser una prioridad puesta de manifiesto por todos desde el maestro/a más novato al más veterano. No son pocos los documentos del centro donde la hemos visto explicitada, y no son pocos los Claustros y Consejos Escolares donde la hemos escuchado. La sensación que se respira es que a los familiares les importa poco la educación de sus hijos “*ni te tratan con respeto, ni vienen, les da igual que el niño aprenda a leer que no aprenda a leer...*” (Entrevista 7: Monitor Escolar. Pp. 4). Esta idea se repite tanto en maestros y maestras que llevan muchos años en el centro como los recién llegados, “*estoy regular, estoy regular; con los compañeros muy bien, con los niños regular, y con las familias pues peor, peor, me veo muy quedado. La situación es muy quemante en este centro*” (Entrevista 10: Maestro/a de Educación

Primaria. Pp. 7); *“con las familias es complicado trabajar”* (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2). Esta falta de implicación se “combate” dentro del centro, en la mayoría de los casos por el director, *“El director a mí siempre me ha parecido una persona que piensa mucho en los demás, cuando llega al centro se preocupa mucho por los niños, por las familias... a veces se confunde pues porque se lleva sorpresas en la vida ¿no?”* (Entrevista 12: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4); *“el equipo directivo incluyen mucho a las familias, hace que se valore mucho y que ella se sienta útil”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2); *“El equipo directivo promueve [...] la implicación de las familias y de otras asociaciones, que aquí se trabaja mucho con las asociaciones del barrio, con... y siempre intentando implicar a las familias ¿no? No sólo es la atención al alumnado sino también implicar a las familias ¿no? Esa preocupación siempre porque la familia participe del centro y que más o menos, concretamente en estas familias que les cuesta mucho participar y les cuesta mucho..., como poco a poco sí se va viendo esa evolución, como participa, como el centro es referencia para ellos ¿no? Y, yo destacaría eso.”* (Entrevista 8: Maestras de Educación Infantil. Pp.3.)

Vemos que otra de las fórmulas de “combatir” esta falta de implicación de las familias el centro ha sido implicarse ellos en la vida del barrio a través de su pertenencia al Foro de Educación (el director es el coordinador), además de participar en conferencias del Plan Integral del Distrito V, en la escolarización del distrito (el director es el presidente de la comisión), y en todas las actividades que se organizan en la barriada.

Actualmente, la propuesta más fuerte para fomentar la inclusión de las familias en el centro es el proyecto de comunidades de aprendizaje, que explicaremos más detenidamente cuando hablemos de la gestión del equipo directivo, aún así podemos decir que es un proyecto que se está comenzando en el centro en este curso y que pretende transformar la escuela concibiendo ésta como parte de una comunidad y no como un estamento apartado o alejado de la sociedad. Este proyecto conlleva el cambio de la organización, la cultura y el clima de toda la escuela. Podríamos explicar lo que supone en estos tres aspectos en este apartado pero consideramos que será mejor comprendido por los lectores visionándolo desde una postura global partiendo de que el equipo directivo tiene funciones de gran importancia para la puesta en práctica de las mismas.

La introducción de madres en trabajos desarrollados en la escuela también ha sido una medida para promover la implicación de las familias en la escuela. De esta forma, hay tres madres y una antigua madre que trabajan en el comedor, una madre conserje y algunos monitores que son familiares de los alumnos y alumnas (Por ejemplo: el monitor de fútbol es hermano de un alumno).

Unido al absentismo, encontramos otro problema grande en el centro, la disciplina, aunque, según el claustro, desde que llegó este equipo directivo los problemas son menores aunque hay más faltas de respeto por parte del alumnado y de los familiares

ahora que antes no es a causa de los profesionales del centro sino porque el alumnado actual del centro tiene la fama en el barrio de que es “lo peor” de la barriada. En la mayoría de los claustros, Consejos Escolares, equipos de ciclo y reuniones informativas del claustro a las que hemos asistido se puede observar claramente como en un 90% de ellos el tema disciplina está latente, en la mayoría de ellos se trata el tema de las conductas de alumnos concretos. Hoy en día estos problemas suelen afectar solamente a los maestros y maestras que llegan nuevos al centro y con poca experiencia docente, siendo para ellos uno de los mayores handicap “yo ya te digo los tres primeros meses lo pase mal aquí y eso que... yo novato no soy que ya he estado en muchos sitios pero se pasa mal” (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2), pero hemos de decir que hemos escuchado en muchas ocasiones comentarlo, por ejemplo, a la secretaria del centro que es de las más antiguas en el mismo (DC: 28/01/2010).

En muchos casos, las conductas disruptivas por parte del alumnado se incrementan o son apoyadas por las conductas de sus familiares (DC: 08/02/2010)¹²¹, la falta de respeto al profesorado y a todo el personal del centro aumentan la percepción del alumnado en cuanto a la autoridad de estos profesionales lo que ocasiona frecuentes enfrentamientos del mismo con el profesorado y el PAS. En estas ocasiones, cuando algún familiar irrumpe en el centro de forma inadecuada, vemos que actúa rápidamente desde el monitor escolar a cualquier miembro del equipo directivo. En una de estas situaciones, en la cual un padre amenazo a una maestra, en primer lugar, fueron otras maestras a intentar a calmar al padre y seguidamente, el jefe de estudios paso a la acción llegando a tener que intervenir el director de forma muy seria.

Todos estos problemas son imperativos que el colegio tiene claro que se provocan por el entorno en el que se encuentra ubicado, de ahí que en el Plan de Compensación educativa encontremos que se priorice una finalidad educativa: “Hacer del centro un lugar agradable y ofrecer el colegio como una alternativa diferente de la que tiene en su entorno familiar y de barrio, haciendo todo lo posible para que en el centro se establezcan relaciones afectivas, sociales, actitudinales y aptitudinales y tendentes a suplir o complementar, en la medida de lo posible las carencias fuera de él” coincidiendo esta finalidad con la del otro centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública que se encuentra en el barrio.

Para conseguir esta finalidad entre los objetivos que se propone el centro y que encontramos recogido en el Plan Anual de Centro del curso 2009/2010 está mejorar la participación de las familias que se desglosa en una serie de objetivos específicos que se encuentra en un apartado exclusivo relacionado con las familias en el que se desarrolla un Plan de actuación con las familias. Entre estos objetivos se encuentran: propiciar la participación de las familias en las Comunidades de aprendizaje, creación de talleres

¹²¹ Existen situaciones concretas que podemos encontrar descritas en el Diario de Campo o Diario de la Investigadora.

dirigido a los padres/madres; difundir las normas de convivencia que regula las relaciones con la comunidad educativa.; implicar a los padres/madres en el proceso educativo de sus hijos/as, a través de su participación en las distintas actividades que se planteen desde el Centro; consolidar el “Punto de Información” puesto en marcha por la Asociación Unión Romaní, propiciando desde el centro la participación de la familia de nuestros alumnos-as; coordinar con todas las entidades que trabajan en nuestro centro todas aquellas actuaciones dirigidas a potenciar las participación de la familias.

Este bloque dedicado exclusivamente a la participación de las familias en el Plan Anual de Centro, nos llama la atención porque nos presenta una imagen del centro abierta al entorno, abierta a los padres, abierta a los alumnos/as y abierta a las propias necesidades del profesorado del centro. Objetivos que son pieza clave en el día a día del centro y que a diferencia de otros centros, aquí no son sólo papel escrito, es punto de referencia y puesta en práctica, aunque en muchos momentos parezca que no tienen las repercusiones que deberían tener y que a todos y todas les gustaría.

No obstante, a nivel oficial la percepción es muy contraria, es decir, se considera el centro como uno de los centros con más buenas prácticas educativas; un ejemplo lo podemos ver en la evaluación del centro que se ha realizado en este curso por parte de la inspectora. Esta evaluación fue muy positiva, tanto la realizada por parte de la inspección como por el profesorado del centro en el último claustro del curso. Además, del reconocimiento que se le ha hecho al centro en este curso con el Premio a la Convivencia que ha recibido por parte de la Consejería de Educación.¹²² Llama la atención ver como la Delegación de Educación se involucra en el centro lo máximo posible, asistiendo a sesiones informativas de comunidades de aprendizaje, entrega de ordenadores al alumnado, premios de alumnos/as, etc (DC: 27 y 28/01/2010). Es más, ya en el muestreo realizado en esta investigación siendo éste por expertos encontramos un reconocimiento por parte de la Administración educativa, al reconocer a este centro como fuente de buenas prácticas directivas dirigidas a la atención a la diversidad del alumnado.

En resumen, en este capítulo hemos analizado y descrito la organización física del centro y el contexto del mismo, realizando un pequeño análisis de los diferentes agentes que intervienen en la labor educativa, análisis que será ampliado en el siguiente capítulo.

¹²² En los ANEXOS podemos encontrar diferentes noticias donde se recogen la descripción del acto en el cual el director del centro acompañado de alumnos/as, maestros/as, asociaciones, etc. recibe el Premio a la Convivencia. ANEXO 21.

CAPÍTULO 11: Vislumbrar caminos de esperanza: escuchando las voces del equipo directivo

CHAPTER 11: See ways of hope: hearing the voices of the management team

“Es como los directores de orquesta. Están los autoritarios como Riccardo Muti, los permisivos que piensan que todo lo que pase debe de ocurrir como Richard Strauss, los que nos son claros en su liderazgo como Herbert von Karajan, los que utilizan un liderazgo que permite que cada uno aporte pero a su vez transmite su intención como Kleiber, y aquellos que centran su trabajo en la importancia que tiene el trabajo de sus compañeros como Leonard Bernstein.”

Ante una realidad social y educativa de estas características encontramos un equipo directivo joven, con aspiraciones y con “ganas de comerse el mundo”. En este capítulo, pretendemos explicar cómo llegó el equipo directivo al centro, cuál ha sido la trayectoria profesional de cada uno de los miembros, cuáles son sus objetivos, cómo distribuyen las tareas, cuáles son sus aspiraciones, etc. llegando a una serie de aspectos clave en su gestión del centro para atender a la diversidad.

Abstract

Faced with a social and educational reality with these features we find a young management team, with aspirations and a "desire to conquer the world." In this chapter, we intend to explain how the management team came to the institution, which the career of each member has been, what their goals are, how they distribute tasks, what their aspirations are, etc. reaching a number of key issues in their school management to deal with diversity such as coexistence, school organization, identity as a team and collaboration.

11.1. El acceso a la dirección

El equipo directivo actual de este centro está compuesto por dos hombres y una mujer, ellos son Jaimito (el director), Miguel (jefe de estudios) y María (secretaria)¹²³.

En el curso 2003/2004 el CEIP. “La Ilusión” se encontraba con un equipo directivo mayor, un claustro cansado de luchar por conseguir los objetivos que se proponían y una situación de desánimo que se respiraba en todo el centro *“El anterior equipo directivo se jubiló. Se jubiló la directora y se jubiló el jefe de estudios, entonces... y la secretaria que quedaba se quiso ir porque le propusieron que le podían dar una comisión de servicios y la mayoría de los profesores que estaban aquí se fueron, los que estaban aquí definitivos, se fueron. Yo creo que se fueron por... primero por eso, porque cuesta después adaptarte a otro equipo directivo y también porque esto quema muchísimo, entonces ellos llevaban aquí ya bastante tiempo, llevaban mucho mucho tiempo, hay gente que llevaban 15 o 16 años y ya estaban bastante quemados”* (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 1.). La mayoría del claustro al año siguiente se iba del centro por diversos motivos, sólo se iban a quedar tres o cuatro maestras. *“el claustro abandonaba por completo, se quedaban dos, dos funcionarias. El resto todo comisiones de servicios, concurso de traslado, en fin, todo este tipo de cosas”* (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 3). Así, la Delegación de Educación decidió que para el curso siguiente había que intentar dar un giro a la gestión del centro. En un primer momento, como se suele hacer con frecuencia, se ofreció el cargo a las personas que estaban en el centro pero nadie se quiso hacer cargo *“aquí se propuso a gente que había estado aquí anteriormente se propuso, yo estaba aquí entonces, se propusieron para que se formara un equipo directivo y la gente no quería”* (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. Pp.1). Por esta razón, el inspector de la zona ofreció la dirección de este colegio en un claustro del otro centro de Educación Infantil y Primaria del barrio y Jaimito fue animado y se animó a adquirir el cargo con una serie de condiciones *“Lo ofrecieron en el colegio que estaba y yo dije que me iba. [...] lo que tuve que hacer el no tener miedo principalmente, aguantar el miedo, los nervios (se ríe), buscarme unos amigos y venirme para acá”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 2). Estas condiciones, como vemos, fueron seleccionar parte del claustro y los dos miembros para el equipo directivo, de tal forma que pudiera llevar al centro a maestros y maestras de su confianza que él estaba seguro que tenían la misma filosofía de la educación y ganas por cambiar e innovar buscando mejores resultados en los niños y niñas. Así, eligió al jefe de estudios y la secretaria, que se encontraban en otros centros y a tres maestros y maestras más también de otros colegios.

¹²³ No hemos utilizado sus nombres reales para seguir el principio ético y guardar el anonimato de ellos y del centro.

Antes de llegar al centro, en este curso escolar 2003/2004, el director con la ayuda del jefe de estudios, elaboró un Proyecto de Educación Compensatoria que era el pilar de todo lo que él pretendía llevar a cabo en el centro para que las necesidades que éste demandaba fueran respondidas *“elaboramos antes un Proyecto de Compensación Educativa. [...] El centro era de Compensatoria, con lo cual... lo que pasa es que yo no sé si antes te obligaban a tener un proyecto de compensación. Pero nosotros lo hicimos. Los centros o planes de compensatoria vienen regulados por una serie de apartados porque hay que dar respuesta a una serie de aspectos como los curriculares, relaciones con las familias... tres o cuatro. Nosotros lo elaboramos pensando un poquito... partiendo para dar respuesta a la problemática, como yo ya sabía más o menos lo que iba... lo que pasaba, pues... normal, era más fácil hacerlo”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 3). Este proyecto fue aprobado en un claustro de este curso contando con la presencia del equipo directivo anterior. *“Bueno nosotros, esto nos lo proponen sobre marzo o por ahí, empezamos a darle vueltas y empezamos ya a reunirnos y hacer el proyecto de compensatoria. Hacemos el proyecto de compensatoria y se presenta en este claustro ¿sabes? Lo presenta el director porque el director era el propuesto”* (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 3.) En este mismo claustro se explicó que las personas que quisieran podrían marcharse a otros centros con comisiones de servicio y aquellas que pretendían quedarse debían hacerlo con la intención de participar en este Proyecto de Educación Compensatoria. Como ya hemos dicho, la mayoría del claustro tenía intención de irse a otros centros.

De esta forma, el equipo directivo que se formó en aquellos momentos no era el mismo que actualmente perdura, ha cambiado la secretaria del centro, porque la antigua secretaria explica que no podía llevar la secretaría y el aula *“yo que fui la secretaria un año, no pude seguir siéndolo porque es que me superó, no podía, yo decía esto más aquello no, estoy yo antes”*.

En el año 2004/2005 llegaron al centro este nuevo equipo directivo con tres maestros y maestras más, los cuales traían mucho afán por cambiar el centro y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. El trabajo realizado en estos principios fue clave para la filosofía que actualmente sigue el centro. Este trabajo no fue objetivo exclusivamente del equipo directivo sino que más bien se desarrolló en equipo, no con todo el profesorado del claustro ya que en los inicios hubo varios enfrentamientos *“Al principio hubo unos encontronazos digamos, vamos diferencias de opiniones entre el equipo directivo y cierta parte del personal docente y no docente”* (Entrevista 7: Monitor Escolar. Pp.2), pero sí un trabajo de todos los maestros y maestras que llegaban nuevos al centro.

11.2. Su historia hasta llegar a ser miembro del equipo directivo

Aunque hablemos en todo momento del equipo directivo, hemos de decir que la dirección del centro es llevada en último caso por el director del mismo ya que éste tiene un papel dado que le permite tomar la última decisión en todos los aspectos. Este papel que se le atribuye no de forma explícita pero si implícita, y es conceptualizado así por todo el personal que trabaja en el centro, se debe a que fue él el que decidió en un momento dado tomar la dirección del centro e “impuso” una serie de condicionantes que tendrían que ser respetados para trabajar en el centro. Así lo explica una maestra del centro: “Aquí en algunas cosas o estás conmigo o te callas” (Entrevista 13: Maestro/a de Educación Primaria).

11.2.1. ¿Dirección igual a director?

De esta forma, por esto comenzaremos hablando de la trayectoria profesional del director y que mejor forma de empezar que darle la palabra a él.

“Mira, terminé la FP y me fui a hacer COU, para hacer la ingeniería porque iba muy mal preparado, repetí COU con matemáticas y ya en COU dije “bueno, pero si a mí el rollo, el tema de la electrónica no me iba especialmente, me gusta pero bueno”, yo quería hacer otra cosa de relacionarme con la gente y eso, y estaba trabajo social, sí trabajo social y magisterio, y me decidí por una de las dos y cayó magisterio.

Estaba humanidades, estaba lengua, estaba matemáticas, educación especial... Al año siguiente, yo empecé por humanidades, y al año siguiente pusieron la especialidad de educación física y me cambié y acerté cien por cien porque es mi rollo. A parte de que me trataron muy mal los maestros de niño, no me gusta como trataban a los niños y eso siempre lo he tenido en la cabeza.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 1).

Aunque parece haber llegado por casualidad a la docencia, vemos como en un segundo plano aparece su gran humanidad y su aspiración por ayudar a todas las personas, de tal forma que considera que la educación es un aspecto que permite transformar la sociedad no sólo en el ámbito curricular, resultados académicos, sino más en especial en el ámbito social y personal. La educación es para él como un trampolín que ayuda a tirarse a la piscina, o como el monitor que está ahí siempre para que mientras aprendes a nadar no te ahogues en la piscina.

Su carrera ya como docente comenzó en la escuela concertada, pero siempre con alumnado con unas características “especiales” lo que muestra su sensibilidad hacia los problemas sociales y culturales y su gran implicación como persona y docente. Su trabajo se ha visto influenciado por dos grandes referentes un maestro de la primera escuela que trabajó y la directora del centro en el cual estuvo anteriormente, ambas personas, según el director, implicadas con la lucha por una educación mejor para todos.

“Yo empecé en Los Salesianos, allí me llevé dos años dándole clases de educación física a los niños de los Programas de Garantía Social, todavía no había ni terminado la

carrera, pero me llamaron, yo había sido antiguo alumno y dije que sí. Y allí me lleve 4 años, ya los dos últimos sí estuve contratado. Allí, aprendí una barbaridad porque allí era un grupo de personas excelentes, entre ellos mi cuñado que para mí ha sido un gran referente, personal y profesional, cuando lo conocí también como maestro. Allí, tuve una manera de ver la educación que yo creo que hasta ahora la tengo.

Después ya aprobé las oposiciones, me llevé algunos años por la sierra, después estuve..., después la mayor parte de los años he estado en Huelva en centros públicos, después también estuve en Cartaya. Y por último, me dieron el Onuba (el otro centro del barrio), allí coincidí con Ana, que fue otra de las personas que también me han marcado sobre todo en el ejercicio de la función directiva. Me gustaba como lo llevaba, aprendí mucho de ella, y... con ella me ofrecieron el colegio este, pues lo cogí pero teniendo mucho de Ana, porque yo a Ana la aprecio un montón, también personal y profesionalmente” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 1).

Llegar a este último centro ha marcado la trayectoria profesional y personal de nuestro director. Ha hecho que se plantee la educación de otra forma, de otra manera, porque la problemática social del barrio ha supuesto para él tener que superarse como profesional para responder a las demandas que le realizaban los niños y niñas y le ha construido como persona porque la conciencia ética y moral, cada día que pasa en el centro es como si te inyectaran una dosis de conciencia social ante las problemáticas y a su vez incrementara tus ganas por ayudar al otro a mejorar en sus circunstancias (esto lo afirmó desde mi propia experiencia tras estando allí sólo por seis meses).

“Hombre, entrar en el otro centro del barrio con toda la problemática que hay en este barrio, yo creo que sí ¿no? Claro que te marca ¿no? Porque uno idealiza mucho la profesión, se cree que llega a las clases y empieza a enseñar y los niños a recoger, y no es así. Te tienes que comer mucho la cabeza, y eso es casi cada día. Que haya un hueco o no procedimental, pedagógico... pues no sé si lo habrá habido, yo creo que ha sido muy gradual. Creo que a lo largo del tiempo he ido creciendo y me he ido dado cuenta de cosas que a lo mejor antes no me daba cuenta” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 1-2.)

Nuestro director siempre ha tenido entre sus aspiraciones el formar parte de un equipo directivo. Su llegada a la dirección no fue una coincidencia sino una oportunidad para tomar el timón de un barco que parecía que se estaba hundiendo. Su aspiración nacía de su gran interés por crear un centro desde su propia óptica de la educación.

“... tenía aspiración por lo que te dije antes, hacer lo que yo quisiera, hacer lo que yo tenía en la cabeza. Poder elaborar un proyecto en la medida en la que yo entendía que tenía que ser un centro. Pues eso sí lo podía hacer.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 2).

El ejercicio de la dirección ha sido para él todo un proceso. Proceso vivido con sus luces y sombras. Donde la implicación ha estado constantemente, podríamos decir que excesivamente, ya que en muchos momentos el equipo directivo junto con tres maestras hacía casi todo para que el centro comenzara a tener un rumbo claro y diferente

que diera respuesta a muchas de las necesidades que se encontraron cuando llegaron. Esto supuso conflictos en el claustro porque las formas de entender la educación de cada uno eran diferentes. Sin embargo, el director entiende que la última decisión en la escuela es tomada por el equipo directivo y, concretamente, por el director, por tanto, en algunos momentos, según él, es necesario dirigir sin dejar otros caminos para lograr enfocar la luz hacia el foco maligno del cáncer que puede haber en la escuela.

“Poco a poco. Hemos ido poco a poco. Nosotros cuando llegamos aquí tuvimos muchos problemas, porque bueno no es fácil aterrizar en un sitio y hacer planteamientos distintos a los que había antes. Las personas somos así, tenemos inercia a cambiar y además si esas inercias implican un grado de trabajo un poquito mayores pues habría reacciones en contra, claro que las tuvimos.

Poco a poco, yo creo que ahora estamos en un momento en el que tenemos un claustro muy apañado en ese sentido, que vamos a todos a una, cada uno con sus circunstancias y con nuestras historias, pero en lo general, se trabaja.

Mis planteamientos, son planteamientos en líneas generales también consensuados por todo el mundo o aceptados por todo el mundo. Algunas veces..., no tienes por qué, no tenemos por qué estar todos de acuerdo o tenemos... hay que tomar decisiones y las decisiones últimas las toman los equipos directivos” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 3.).

En estos primeros momentos de la dirección de este nuevo equipo, el director fue un pilar clave ya que era él el que tenía conocimiento de cómo coincidían todas las piezas del puzzle para poder poner en marcha el engranaje que arrancaba la maquinaria de todo el centro. Uno de los principios fundamentales fue la llegada a acuerdos, es decir, tomar decisiones basadas en un solo camino y no en varios. Así, se dio el consenso entre el equipo directivo y el grupo de maestros y maestras que había traído al centro, entre otras cosas porque la elección de los mismos había estado supeditada a su aceptación del proyecto propuesto por el director.

“Sí, pero esto es un poco como todo. A la gente que yo le ofrecí venirse, le ofrecí venirse y lo que yo tenía en la cabeza, y en principio teníamos que estar mínimamente de acuerdo, porque yo tenía algo en la cabeza, yo era la idea generatriz, el que aglutinaba un poquito todas las sensibilidades de todas las personas que yo había ofrecido venirse al centro. Hombre entiendo que el que lidera, de alguna manera, el venirse al centro pues marca unas pautas y el que no esté de acuerdo lo único que tiene que decir es pues “yo me quiero ir” ¿no? Y ya está. Y si yo no encuentro a nadie pues no me puedo ir porque lo que yo tengo en la cabeza no lo puedo hacer. Se intenta llegar a acuerdos. Cuando tú llegas a una serie de acuerdos, cuando estamos todo el mundo de acuerdo en esas cuatro cosas y nadie se siente perdedor en esto, pues tiramos para delante. Eso todo el mundo. Lo que pasa es que cuando ya tú empiezas a trabajar, hombre pues es verdad que el equipo directivo está más en contacto, empuja más... eso es así.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 4).

Nuestro director cuando inició su proceso de dirección, concebía que dirigir un centro parte de la base de que todos tengamos el mismo propósito, es decir, trabajemos

persiguiendo un mismo objetivo. En similitud, es como dos bueyes que para conducir un carro deben ponerse de acuerdo hacia dónde tirar, porque el carro sólo anda si los dos bueyes tiran hacia el mismo lado. Conseguir esto fue un proceso arduo y difícil, ya que existían miedos, complejos, diferentes opiniones, desconocimiento, etc. por parte de todos, lo que llegaban nuevos al centro y aquellos que se habían quedado pero sobre todo para nuestro director el cual se ponía frente a una realidad social complicada con una situación del centro educativo acuciante y todas las esperanzas estaban puestas en su capacidad para liderar un equipo hacia el desarrollo de un trabajo que atendiera a las características del centro, del alumnado, de las familias y del barrio, pero sin embargo, él se apoyaba en su ilusión de crear un centro para todos y todas, un centro abierto a todos y todas.

“En líneas generales sí. Nadie se viene aquí sino viene esto... un poquito... y más como yo lo ofrecí ¿en? Porque esto fue... esto fue tirarse a un pozo ¿en? Por verlo de algún modo, o sea, que esto no era una comida de agrado. Yo me venía con mucho miedo, porque yo tenía miedo, claro que tenía miedo, porque era coger la dirección de uno de los colegios más problemáticos de Huelva. Posiblemente fui el director más joven que hubo en Huelva cuando yo accedí ahí. Con gente que quedaba aquí, que no sabíamos cómo nos iba a recibir, con niños problemáticos, siendo yo el único que conocía la zona, todos los demás venían sin haber trabajado jamás en el barrio. Sí, claro, fue duro, nadie se venía aquí sin más. Lo que pasa que era muy ilusionante. Yo lo ofrecía a la gente montar un colegio como nos diera la gana, con lo que tuviéramos en la cabeza. Hombre... yo creo que... el que tenga inquietudes en esta profesión este tipo de ofrecimientos, son muy bonitos.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 5).

11.2.2. La sombra del viento: el jefe de estudios

Curiosamente, los inicios profesionales de nuestro jefe de estudios fueron similares a los de nuestro director, al menos hasta llegar a la toma de decisión de la carrera universitaria que deseaban realizar. En sus propias palabras así llegó a estudiar magisterio:

“Yo di muchas vueltas ¿eh? para llegar a ser maestro. Yo empecé haciendo FP, en FP yo ya tenía planificado lo que quería hacer después de FP, y quería hacer Ingeniería técnica. Cuando estaba en 5º, ya incluso en el instituto donde yo estaba ya de FP, hacían digamos una serie de grupos, en el que te preparaban para la ingeniería técnica, en matemáticas y tal, yo estaba en esos grupos. Terminando el curso... y a mí... y aprobándolo vamos, yo iba muy bien, digo yo no quiero tirar por ingeniería técnica, y me pase al tema de las humanidades. Porque yo en 5 años cambié un montón y lo que mejor se me daba y lo que más me gustaba eran las humanidades. Hice la prescripción en historia y a la vez la eché en magisterio por humanas, me admitieron en las dos y ya luego pues después otra vez acepción, “yo quiero estudiar, terminar y luego empezar a trabajar”. Opté por magisterio. [...] O sea, llegué a magisterio, hice humanas, y ahí pues me encantó ¿en? Me encanto. Me metí en muchas historias allí en magisterio, en la delegación de alumnos, becario de... igual que tú ahora mismo, y vamos conecté con gente que me pusieron en órbita. Mi hermana llevaba también un curso por delante de

mí... Mi hermana terminó antes que yo y luego nos preparamos juntos las oposiciones. Ella aprobó antes que yo. Y yo aprobé en el 2007. Me he jartao de dar vueltas, de colegio en colegio. Porque he estado de interino mucho tiempo. He aprobado oposiciones en cambios de normativa, con lo cual cuando a mí me iba bien, la experiencia ya no se contemplaba de la misma manera. Cuando yo aprobaba, no tenía experiencia y así... y las pocas plazas que habían ido saliendo. Y ahora en las últimas convocatorias pues hemos entrado como yo mucha gente.” (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 1.)

A diferencia del director, el jefe de estudios cuando comenzó en este centro era interino y no tenía plaza en la función pública lo cual los puestos específicos creados para este centro lo beneficiaban porque le aseguraban el lugar de trabajo año tras año. Hoy, es ya funcionario, aunque su plaza definitiva no la tiene en este centro por lo cual se sigue beneficiando del puesto específico para permanecer en Huelva capital.

El jefe de estudios, por el contrario al director, no tenía aspiraciones de formar parte de un equipo directivo pero la idea de trabajar con el director (su amigo) y de encauzar un proyecto nuevo le creaba ciertas inquietudes a nivel profesional que han ido pasando a convertirse en acciones gratificantes.

“Cuando me llamó el director, yo estaba en La Ría, tenía allí un puesto específico y hubiera continuado allí hasta ahora mismo que se va a cerrar. Entonces yo conocía al director, es amigo de la infancia, hemos hablado siempre mucho de todo, de educación, de vida, de amistad, de todo. Y cuando él me propuso esto yo dije “venga” pa lante te conozco, se quién eres, y tú me conoces a mí... No hemos coincidido profesionalmente nunca en un sitio, pero si hemos hablado mucho mucho de... Además tu date cuenta que el núcleo de amistades del director y el mío son todos maestros. Entonces tú sabes ¿no? Cuando te ves en las salidas o en algún sitio al final siempre terminas hablando ¿no? Y nos conocíamos a nivel profesional así ¿no?” (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 3)

La selección del jefe de estudios por parte del director estuvo supeditada en gran parte por sus características como persona pero también por sus capacidades e actitudes ante las diferencias del alumnado, es decir, el director considera que el jefe de estudios es una persona trabajadora, responsable, meticulosa, pulcra, empática, etc. Esta última característica es la primordial para trabajar en un centro donde las situaciones de las familias no son fáciles sino que por el contrario son ásperas y duras y necesitan del apoyo del profesorado, en muchos casos, para seguir adelante. Esta opinión sobre el jefe de estudios es compartida por todos los maestros y maestras del centro aunque ya nos adentraremos más adelante.

“Yo destaco de él su capacidad de trabajo y lo buena persona que es el jefe de estudios. Es un cacho de pan. A Miguel no se le puede ofender en el centro, eso lleva una negativa por mi parte, porque si le ofende me están ofendiendo a mí y si me ofenden a mí me lo tomo mejor, pero cuando lo ofenden a él... porque él no tiene “maldad” por decirlo de alguna manera, yo sí la tengo, entonces yo me defiendo mejor que él en ese sentido.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 12).

Hay que destacar del jefe de estudio su paso por multitud de centros debido a que ha sido interino durante muchos años. En este paso de un centro a otro, vemos que la empatía y la capacidad de ayuda del jefe de estudio se ponen de manifiesto, al destacar éste estos cambios como momentos que marcan su carrera profesional.

“Yo cada vez que he terminado un curso en un centro a mi me ha costado trabajo de irme porque he conectado con las familias, he conectado con... el profesorado, entonces es un corte en tu vida también. Y son niños que sigues teniendo contacto, ya luego se va diluyendo es normal, como todo el mundo, pero sí. O las típicas plaquitas que te dan, que dices tú mira y eso... pero luego las miras y miras la fecha y dices “oh si han pasado doce años” fíjate quién era, era o María o Francisco... y la ves tú... y esas cositas sí, sí te llenan.

Y aquí ya sí hay un desarrollo... pero bastante más tanto profesional como humano” (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 4).

Como hemos dicho anteriormente, al centro llegaron otros maestros y maestras elegidos por el director, pero cabe destacar que este grupo no se conocía entre ellos, con lo cual el jefe de estudios no conocía a nadie del claustro, exclusivamente al director.

Éste ayudó en el curso escolar anterior a la incorporación al centro al director a hacer el proyecto de Educación Compensatoria que iban a llevar a cabo al año siguiente y después éste proyecto se presentó en el claustro anterior para su aprobación en claustro.

La llegada del jefe de estudios al centro y el desarrollo de su función directiva y como docente paso, al igual que la del director, por un proceso arduo y difícil ya que él como persona clave del equipo directivo debía conseguir encajar, junto con el director y la secretaria, todas las piezas del claustro y no sólo de éste sino también debían encajar entre ellos.

“Eso fue un reto grande, eso fue un reto grande, porque el grupo, veras, formaba parte del proyecto, pero todavía el mismo grupo tenía que ir engranando ¿sabes? Y a su vez conectando con el resto del claustro, entonces fue difícil. Fue muy difícil porque no se conocía nadie en el claustro y luego los planteamientos que se iban metiendo pues como que la gente no está mu mu acostumbran ¿no? A trabajar en un dinámica...” (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 4).

El jefe de estudios ha permanecido desde la llegada al centro en su cargo.

11.2.3. Números, números, números...: La secretaria

La llegada de la secretaria a ser docente, al igual que la del director y el jefe de estudios, fue en cierto modo por casualidad. Entre sus metas profesionales no se encontraba la idea de estudiar magisterio pero a falta de poder realizar los estudios en psicología por la no existencia de la carrera en Huelva, decidió estudiar magisterio porque le resultaba semejante.

“Pues de casualidad, porque yo... nunca ha sido mi intención, vamos, nunca ser maestra, nunca. Yo siempre tenía... lo que pasa es que a mí siempre me tiraba mucho la psicología pero mi padre no me dejó irme a Sevilla a estudiar, cuando no se podía hacer aquí todavía. Entonces, decidí tomarme un año... que no hice nada, vamos, inglés, máquina de escribir... dos o tres cosillas así. Me tiré un año y cuando terminé el año me dijo mi madre “piénsate lo que vas a hacer” y dije “mira me voy a meter en magisterio”. Y, y de casualidad” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 1)

Su carrera profesional comenzó en centros concertados donde adquirió y pudo vivir una realidad diferente a la que actualmente está viendo y viviendo y que también le formó como maestra hasta llegar al año 1999 en el cual se presenta a oposiciones y aprueba con plaza como funcionaria. Cambió de centro dos veces y al tercero cogió la definitiva en Lepe, en el cual no se encontraba desarrollada como docente ni apoyada por el equipo directivo. Fue en este centro donde conoció al director de nuestro centro.

Llegó al centro con la propuesta por parte del director pero no como secretaria sino como parte del equipo de maestras y maestros que se venían con puestos específicos para apoyar el proyecto que había sido propuesto por el director.

“yo ahora voy a hacer 12 años que aprobé oposiciones, porque yo antes trabajé en algunos colegios de Huelva pero concertados. Yo dejaba mi currículum y los que me llamaban pues bueno. Y echaba eso para una semanita, me llamaban para dos días... En concertado, los concertados de Huelva sí que me los he pisado yo. Pero yo no he sido nunca interina, es decir, aprobé oposiciones en el 99 y 12 años son los que voy a hacer ahora.

Entonces, mi primer destino fue Cartaya que estuve un año, en el J. R. J., allí. Allí fue donde conocí a Jaimito. Después estuve trabajando aquí en el J. R. J. de Huelva, el que está en Pérez Cubilla Pues ahí, otro año. Y después me dieron la definitiva en Lepe, tres años. Y ya estando en Lepe, que me dieron definitiva, ese era mi colegio definitivo, pues el director me llamó un día y me contó que tenía la posibilidad de venirse, de irse como director a un centro, bueno que le habían dicho que se podía rodear de un equipito y ya está, y él me dijo “me voy de director” y yo le dije “contigo”. Es decir, yo no le pregunté dónde, ni cuándo ni nada, sino el director me llamó y yo le dije que yo me iba y es el tiempo que llevo aquí, 6 años.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 1.)

Durante su trayectoria profesional ha sufrido muchos cambios como docente ya que es una persona inquieta, con ganas de superarse, activa, una “máquina pedagógica” que busca todo y cuanto sea necesario para responder a las características de sus alumnos y alumnas, es importante destacar como desprende una gran vocación como maestra que muestra en su trabajo diario con los niños y niñas de su aula (DC:05/02/2010), su capacidad de luchar por obtener mejores resultados, y su ilusión por ver aunque sea la sonrisa de un niño/a. Es mejor escuchar sus palabras en este aspecto.

“Cambios... Muchísimos, muchísimos. Porque yo recuerdo los primeros años no tienen nada que ver. Yo soy de Infantil, he estado trabajando en Infantil hasta que he entrado aquí en este colegio. Yo empecé con mis niños 4, 5, y he ido subiendo hasta

donde hasta 4º que estoy ahora, pero cambios todos, es decir, radical, no tiene nada que ver, yo cada año he ido aprendiendo cosas distintas porque me encanta lo que hago, me encanta, me encanta y como me encanta siempre quiero dar más y mejor y ver resultados en los niños y las niñas. Cosas que funcionan, perfecto. Cosas que no funcionan las dejo a un lado. Entonces cada año para mí ha sido distinto, Inma. No tiene nada que ver un año con otro. Tú me ves el año pasado y no tiene nada que ver con lo que estoy haciendo este año y seguro que no va a tener que ver nada con lo que hago el año siguiente.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 1).

Su desarrollo como docente está marcado por dos momentos de su trayectoria profesional. Su periodo de tiempo en el centro educativo de Lepe y su llegada a este centro.

Su periodo en el centro educativo de Lepe le hace reflexionar sobre el trabajo del maestro/a en centros de grandes magnitudes y descubre la falta de comunicación de dichos centros, la cual le hace entrar en la desesperación del docente por no poder compartir sus experiencias y coordinarse con sus compañeros. De esta forma, llega a descubrir que no se encuentra capaz de trabajar en un centro grande con varias líneas porque la falta de comunicación le agota y la va anulando como docente, aunque insiste que su forma de trabajar no se ve afectada en el aula.

“Pues... Lepe que no lo pase del todo bien, un colegio muy grande, yo no me hallo en un colegio tan grande porque no me puedo relacionar a penas con nadie, simplemente con la gente de tu ciclo y cuando te relacionas... y, en Lepe no lo pase muy bien, lo pase regular. El equipo directivo tampoco me ayudó demasiado. Me marcó mucho, marcó mucho. Marcó mi trabajo pero a ver no el trabajo dentro de mi aula, eso no me marcó, porque yo siempre, dentro de lo que he sabido, siempre he intentado mejorar mi enseñanza y el aprendizaje de mis niños. Pero lo que sí me ha marcado es que tenía muy claro qué es lo que no quería y qué es lo que quería.”

Entonces, yo cuando conocí al director conectamos enseguida porque en el plano profesional, aparte del de amistad, en el profesional porque vamos los dos por la misma línea, es decir, siempre tú haces cosas dentro de tu clase para mejorar el aprendizaje de tus niños y de tus niñas, lo principal, son los niños y las niñas, y eso es lo que yo siempre tengo en mi cabeza. Entonces a mí ese colegio concreto me marcó porque yo no pude... no estaba desarrollada completamente como yo quería... es decir, aunque yo hacía cosas en mi clase que me sentía muy a gusto pero no a un nivel total. Entonces, no. Y eso me marcó mucho” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 2.).

Su llegada al centro fue con un puesto específico pero actualmente es definitiva en el centro. Esta llegada es el segundo punto que marca su trayectoria profesional ya que la obliga a superarse como docente y a enfrentarse a nuevos retos que no suponen para ella en ningún momento una dificultad sino por el contrario una superación como docente y persona buscando siempre que se le dé una respuesta a las necesidades del alumnado. Reconoce también que en algunos momentos este contexto “quema” y le supone una gran esfuerzo tener una actitud positiva y desarrollar un trabajo efectivo en algunas ocasiones.

“Después de ese momento, cuando entré aquí. Ya fue una... noria, esto es una noria. Subes, ese impulso que te da el subir con proyectos nuevos, con emociones nuevas... y también tenemos bajadas, evidentemente, pero yo siempre digo que es para coger impulso y para volver a subir de nuevo y yo creo que seguimos dando vueltas en esa noria. Llevamos 6 años... Yo, el primer año para mí fue fantástico porque era un cambio de todo: a nivel profesional, a nivel de amigos... me encontré con el grupo que había traído Jaimito y me encontré amistades y eso es muy importante en el trabajo porque te encuentras a gusto, te encuentras bien, tienes un problema y puedes llegar... no sé, siempre te encuentras arropada, siempre. Entonces, esos son dos momentos muy destacados, muy destacados.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp.2)

Considera de vital importancia para la dirección de un centro la existencia de un claustro unido, no sólo a nivel profesional sino que existan relaciones de amistad entre los mismos ya que esto hace que exista un objetivo común y que todos vayan hacia un mismo lugar. Además, piensa que sólo de esta forma se puede permanecer en un centro de estas características, ya que en ellos se necesita de manera primordial que exista una red afectiva de apoyo entre el profesorado que no se destruya y que esté constantemente mandando vibraciones positivas que inspiren en el profesorado una actitud de lucha y superación para poder atender al alumnado.

Su introducción en el equipo directivo se dio por problemas personales entre la antigua secretaria y el director, de forma que el director necesitaba que una de las maestras que había llegado con él el primer año fuera secretaria y la única a su disposición fue la secretaria actual. Ella no tenía aspiraciones de formar parte del equipo directivo pero reconoce que percibió como aspecto positivo que podía ser un trampolín para impulsar determinadas prácticas que consideraba buenas para atender al alumnado de este centro, también para estar informada de todo lo que ocurre en el centro, y por el gusto de trabajar con el director y el jefe de estudios que había.

“(Se ríe, con apuro). Pues el primer año estuvo Isabel, y por distintos motivos... bueno, se decidió que era mejor cambiar... capacitada no porque Isabel es una persona súper inteligente y que yo creo que Isabel llevaría mucho mejor el tema de secretaria, eso te lo digo porque lo siento, porque lo siento. Entonces quedábamos Ana o yo, el director nos sentó a las dos y nos dijo que una de las dos se tenía que echar para delante para el tema de secretaria, Ana dijo que no, que ella no quería, entonces no quedaba otra opción. Y yo... el director es mi amigo, yo no lo iba a dejar tirado, yo me veía... para mí ha sido un cuesta arriba coger la secretaría, porque yo genero muchísimo trabajo desde dentro de mi clase, todas las horas que tengo se las dedico a... y era otro tema para mí a tratar. Pero la otra parte positiva que tenía era que podía estar dentro del equipo directivo, y a mí eso me gustaba mucho porque podía trabajar con el director y podía trabajar con Miguel. Y para mí... el estar ahí arriba, y el poder hacer... y enterarte de las cosas y reunirme... también muy importante.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 3).

Así, la secretaria lleva actualmente cinco años como secretaria del centro y su llegada al centro estuvo supeditada a sus capacidades como docente y a su gran amistad con el director. El centro, en muchos casos, es conocido por sus buenas prácticas y la

mayoría de éstas son creadas por la secretaria e impulsadas por el equipo directivo. El jefe de estudios se refiere a la clase de la secretaria como el “laboratorio pedagógico”.

Así, el director consideró importante que ésta formara parte del claustro de este centro por sus prácticas en el aula y su gran afán por superarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de su empatía y su relación con el alumnado.

“Pues María mucha alegría y es una maquina trabajando, María aporta principalmente porque ella sus prácticas son magnificas en la clase, entonces está siempre refrescando cositas bonitas, después tiene un humor magnifico, yo me llevo muy bien con ella. Y después es una trabajadora magnifica, como secretaria es una papa (de broma), pero bueno (se ríe).” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 12.)

Su labor en el equipo directivo ha seguido un proceso. Ella reconoce que su pasión es por lo niños y niñas en el aula, como hemos visto anteriormente, pero es cierto que pone empeño por aprender sus funciones como secretaria, aunque algunos trabajadores piensan que debería tomar más conciencia de su papel como secretaria del centro y adquirir más responsabilidad.

“Hombre, yo creo... La persona trabajadora, machacante y... es María, está igual que yo, hace cosas que no debiera y no hace cosas que debiera porque estoy detrás porque las cuentas las debería llevar ellas e hice yo el curso porque no le dio la gana de hacerlo, y es bueno porque si yo no estoy las tiene que hacer y si pasa algo y hay una inspección a mí no me van a preguntar, le van a preguntar a ella y creo debería estar muy enterada de lo que hace, creo que debería, por lo menos sentarse” (Entrevista 7: Monitor escolar. Pp. 7).

11.3. Claves para gestionar una escuela para todos

En el capítulo 2 del título V de la Ley Orgánica de Educación de 2006, Participación, autonomía y gobierno de los centros, se da gran relevancia a la autonomía pedagógica, de organización y de gestión en los centros de tal forma que los centros pueden disponer de la autonomía necesaria para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Esta idea es importante para comenzar a narrar la labor que realiza nuestro equipo directivo en el centro.

El equipo directivo de este centro que estamos estudiando, como ya hemos dicho, se incorpora a este centro educativo con un proyecto de Educación Compensatoria que engloba todos los aspectos que este equipo directivo considera importantes para atender a las necesidades y características del centro.

Este proyecto es elaborado por el director y el jefe de estudios en un primer momento pero posteriormente se ha ido reformando contando con la opinión de todo el profesorado del centro. La clave del éxito de este proyecto no está en su base teórica sino en el desarrollo práctico que se ha llevado a cabo.

Cuando el equipo directivo llegó a este centro tenía como principal objetivo atender a las necesidades de todos los niños y niñas de este centro. Este objetivo ha permanecido en el tiempo, porque para el equipo directivo lo más importante son los niños y niñas; “*Pero lo que nos mueve aquí, son los niños.*” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 13.), “*los niños son fundamentales*” (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 16), “*lo más importante para nosotros... Los niños, ahí no hay... los niños y las niñas*” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 15); además permanecen los bloques o dimensiones que ellos consideran que son fundamentales mejorar para atender a los niños y niñas del centro: la convivencia, la participación de las familias, los resultados académicos, el absentismo escolar, la apertura del centro. Todo lo podemos observar en los objetivos, tanto generales como específicos, y las líneas de actuación que se describen en el Plan de Compensación Educativa¹²⁴ de este curso. Podemos destacar los dos objetivos generales como resumen de todo lo que se pretende mediante Plan de Compensación Educativa que, como hemos dicho anteriormente, es el eje vertebral de la actuación del equipo directivo en el centro para atender a la diversidad del alumnado. Estos objetivos son:

- *Diseñar, desarrollar y/o adaptar cuantas estrategias socioeducativas, curriculares y/o extracurriculares sean necesarias para posibilitar la integración de los alumnos-as en situación de desventaja sociocultural, estableciendo mecanismos compensadores que contrarresten la influencia de las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales desfavorables del alumnado así como ampliar la oferta educativa del Centro.*
- *Posibilitar y concretar actuaciones conjuntas en el ámbito familiar y psicosocial entre el Centro, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y las distintas Instituciones implicadas como Delegación de Educación y de Asuntos Sociales, Ayuntamiento... para prevenir y paliar la situación de alto riesgo en la que se encuentra parte importante de nuestro alumnado*

De estos dos objetivos, podemos deducir que la clave la gestión del equipo directivo para atender a las características del alumnado del centro está en el desarrollo de una organización, cultura, clima, metodología de aula, etc. que permita la inclusión de todos los alumnos y alumnas, de tal forma que éstos se desarrollen íntegramente a través de la compensación en aquellos aspectos sociales, económicos, familiares y culturales que sean desfavorables para el aprendizaje. Por otro lado, se destaca la participación de las familias en el centro y la apertura de éste a toda la comunidad, es decir, a todo el barrio o incluso a toda la ciudad (DC: 08/02/2010), consiguiendo que se dé un trabajo coordinado

¹²⁴ El Plan de Compensación Educativa lo encontramos en el ANEXO 22, los objetivos generales y específicos y las líneas generales de actuación están ubicados en las páginas 8-10.

entre la escuela, la Delegación de Educación, Asuntos Sociales, otras instituciones como Valdocco, distintas asociaciones como Unión Romaní y Secretariado Gitano, etc.

De forma más práctica, el jefe de estudios nos explica cuáles fueron sus primeros objetivos, que no están muy lejos de lo que actualmente se desarrolla: *“¿Objetivos? El primero era hacernos con el colegio ¿sabes? Lo normal. Hacer claustro, que la gente compartiese y a su vez pues ir conociendo a la comunidad educativa. Pues eso era... por ejemplo, el absentismo era bárbaro, pues entonces pues... plan de choque en absentismo y luego las cositas que ahora nos has escuchado hablar tanto de desayuno, comedor... eso era básico, era básico porque luchaba ¿no? Porque hacía que el niño viniera al colegio.”* (Entrevista 1: Jefe de estudios del centro. Pp. 4). Estas prácticas son parte de una organización que responde a las necesidades de este alumnado. En un principio, era necesario y es hoy necesario cubrir las necesidades básicas para después dar respuesta a aspectos más relacionados con el currículum meramente académico.

Asimismo, el director considera que no existe un solo pilar base que mantiene la gestión de este centro sino que son muchas piezas que van encajando las que consiguen que finalmente se construya un puzzle que da respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas. Aún, así éste destaca como enclave principal la existencia de un claustro que trabaje en la misma dirección, siendo el claustro el principal órgano de toma de decisiones ya que en él se intenta llegar al consenso en todo momento.

“lo que pasa es que yo no sería capaz de desglosar, soy capaz de desglosar precisamente por eso porque son un montón de apartaditos, no hay un pilar fundamental, si acaso un pilar fundamental que yo creo somos los compañeros, la gente que está aquí que vamos todos en líneas generales a lo mismo, creo que esa sería.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 9)

La importancia de la convivencia en el centro es fundamental, por esto el Proyecto de Paz es otra de las piezas necesarias para atender las características de toda la comunidad educativa, tanto es así que este proyecto se desarrolla en el centro de forma que está sumergido en cada uno de los proyectos que se llevan a cabo en el mismo, es decir, no existen actividades concretas del proyecto de paz sino existen actividades que se desarrollan dentro de los proyectos de aula en las que se trabajan el tema de la convivencia (posteriormente nos desarrollaremos más este punto).

“Pues para responder a las necesidades el tema de convivencia es fundamental, es que nosotros tenemos que partir de ahí, por eso para nosotros es tan importante el tema del proyecto de paz y que sea un buen proyecto de paz, porque el proyecto de paz es el que tiende los brazos y engloba todos los demás proyectos y todo lo que se lleva a cabo aquí en el centro, porque aquí tenemos muchos problemas de tipo comportamental si no solucionamos esos problemas los niños no aprenden. Entonces, eso es lo principal.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 9).

Todos los miembros del equipo directivo coinciden en pensar que es fundamental para dirigir un centro de estas características la unión de los miembros del equipo directivo 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, hemos podido observar 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.

“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 jartamos. Pero lo hacemos con asiduidad.” (Entrevista 3: Director del centro. PP.10.)

Este equipo directivo se reúne, podemos decir, casi diariamente ya que todos los días coinciden bien a primera hora, en la hora del café, en el recreo o a la salida y se mantienen informados de todos los aspectos que consideran importantes (DC: 08/02/2010).

Todos los maestros y maestras y los miembros del equipo directivo coinciden 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.

“El equipo directivo tiene gran influencia en el centro. Totalmente, totalmente. Porque... indistintamente porque por un centro pasa mucha gente... y un año los claustros... y los claustros de un año a otro cambian, cambian mucho. Puede ser por una persona, por dos, por tres, por lo que sea pero cambian. Y el equipo directivo dice mucho de un centro, dice mucho. En este centro es la imagen, yo en este centro sí que lo creo así, porque además es una imagen muy concreta y si... que yo no estoy quitando en ningún momento el trabajo de los tutores ¿en? Ninguno, porque aquí se trabaja mucho y mucho de las tutorías, muchísimo. Pero un equipo directivo, sobre todo un director y un jefe de estudios como el que tenemos en este centro es fundamental. Y son la cara, y son la cara en exterior, son ellos.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp.7-8).

“Cada centro es diferente según el equipo directivo, eso está claro.” (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 5.).

La mayoría piensa que es influencia del equipo directivo en este centro concretamente es positiva para responder a las necesidades del alumnado. Sin embargo, hay cierta parte del claustro que piensa que esa influencia es negativa ya que cohibe el trabajo del profesorado y no deja que éstos sean libres a la hora de opinar en los claustros (este aspecto se explicara en un capítulo posterior).

“Pues, muchísima, muchísima, enorme, en este centro enorme. Principalmente, por un motivo que es la existencia de puestos específicos. Un porcentaje muy elevado de la plantilla no está definitivos aquí, son provisionales o tienen su definitiva en otros centros o en otras localidades, entonces han sido ellos los que han decidido que estén trabajando aquí, bajo unas directrices. Entonces claro, ellos son los que marcan esas directrices y los demás se tienen que atener a lo que ellos dicen ¿no? Entonces pues la influencia es máxima ¿no?” (Entrevista 10: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4).

Por otra parte, escuchando la voz de los maestros y maestras del centro todos piensan que la clave de la gestión de este equipo directivo está en la organización del centro y en las propuestas pedagógicas para el aula, todas ellas concretadas más adelante en otros capítulos.

Así, los maestros y maestras del piensan que columna vertebral de este centro y del proyecto de dirección de este equipo directivo está en la organización escolar, en las practicas educativas que se llevan en el aula y en la colaboración de la familia y distintas asociaciones e instituciones.

“Bueno pues el desayuno, el comedor, lo de también orientarnos un poquito hacia el trabajo por proyectos ¿no?”

M5: Sí, las comunidades de aprendizaje.

M6: El que también venga gente de fuera, lo que hemos estado hablando antes, que venga la gente de fuera a la clase.

M5: Son muy insistentes en que venga gente de fuera tanto familia como de otras...

M6: asociaciones.” (Entrevista: Maestros/as de Educación Primaria.Pp. 2).

De esta forma, podemos concluir que la gestión de la diversidad de este equipo directivo se centra en cinco aspectos que serán desarrollados en los cinco apartados posteriores:

- La identidad del equipo directivo.
- El equipo directivo como dinamizador y promotor de ideas.
- Convivencia.
- Liderazgo colaborativo y Abertura a la comunidad.
- Organización del centro.

11.3.1. Adivina quién soy

Adivinar o vislumbrar cómo es la maquinaria de un centro no es muy difícil, el equipo directivo de un centro suele darnos grandes pistas sobre el mecanismo del mismo. Sin embargo, es importante conocer la identidad que tiene este equipo ya que ésta es de vital importancia para marcar un rumbo concreto, una finalidad que dé respuesta a las necesidades del centro. En este capítulo, desarrollaremos la identidad que tiene nuestro equipo, qué papel desarrolla cada miembro dentro del mismo y cómo actúan en el centro.

11.3.1.1. ¿Quiénes somos?

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006 se apuesta cada vez más por una dirección escolar llevada a cabo no sólo por el director sino por un trabajo más desarrollado por el equipo directivo. Esta ley, en el Título IV, capítulo IV, artículo 131 enuncia que *“el equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas”* de tal forma que no existan tres líneas de trabajo en la dirección sino una sola.

Una de las acepciones del término *identidad* según la Real Academia de la Lengua Española es el *“conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”*. Por tanto, la identidad de un equipo directivo es el conjunto de rasgos propios de dicho equipo.

Nuestro equipo directivo tiene unos rasgos que lo definen y lo caracterizan, rasgos que le han hecho construir poco a poco una identidad propia como equipo.

Todos ellos, creen 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. Pp. 5). Creemos 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 es un equipo con ilusión y ganas por mejorar las circunstancias sociales y culturales del alumnado y atender a las carencias que éstos tienen. Es un equipo solidario y humano que no sólo se preocupa 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.

“M6: Hombre, pues el director que 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. María también es muy cariñosa, te da de vez en cuando un abracito.

Y luego el jefe de estudios (interrupción del director), el jefe de estudios algo bueno, el jefe de estudios es... el jefe de estudios es para mí como el que más...

M5: La confianza.

M6: Por lo menos para mí es el que más me calma, el que más me tranquiliza... por lo menos a mí me ayuda en muchas cosas también, como que siempre te dice “sí, venga no se qué, pues ahora vamos a ir por aquí y ve por allí, no te preocupes, cálmate, ahora te relajas...” . A mí es el que más me...

M5: Yo del director eso. Yo destacaré su cariño y que siempre por la mañana, siempre está con su sonrisa. Y la humanidad, que es una persona con mucha humanidad, que tiene siempre mucha sensibilidad y empatía con los demás.

M6: Yo, por ejemplo, yo siempre digo que él por los niños siempre todo. Venga ahora esta excursión, venga por los niños...

M5: El siempre está pensando en los niños y es que no tiene otro pensamiento más allá de eso y es que es verdad, es que si tu lo conoces de verdad te das cuenta que todo lo que hace es totalmente cierto, que todo lo que hace lo hace por los niños y en su mente no hay otro objetivo que sea ese, sólo. Y después de la secretaria eso, la secretaria es creativa al máximo te hace un proyecto de... un tampón de una botella y todo, es que te hace lo más grande. Y el jefe de estudios eso, el jefe de estudios es la templanza, la paciencia y la organización. Si hay momentos que te despistas, que tú estás con los papeles... ” (Entrevista 9: Maestros/as de Educación Primaria. Pp. 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. 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. Esta línea de trabajo marcada por el equipo directivo y apoyado por la mayoría del claustro será explicada en otro capítulo.

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.

“Hombre dentro del equipo directivo lo que está muy claro es que nosotros intentamos ser eso un grupo de trabajo. Entonces, a ver hay muchas decisiones que yo no hecho las mismas horas que puede echar el director o el jefe de estudios en dirección pero intentamos tener a la semana al menos dos reuniones, o el ratito del café, o siempre conseguimos tiempo para mantenernos siempre. Es decir, yo me entero de casi todo, a ver hay decisiones que la tienen que tomar ellos dos y las toman y luego yo apoyo lo que

ellos decidan porque yo sé que está bien decidido pero que intentamos siempre entre los tres llevar esto para adelante. A lo mejor tareas concretas de secretaria pues sí ¿no? O como el jefe de estudios con el tema del absentismo... pero que siempre estamos los tres, es decir, yo le cuento cosas a Jaimito del dinero, Jaimito me comenta a mí decisiones, a lo mejor si tenemos que dar una charla a los monitores de por la tarde siempre estamos el director y yo, es decir, intentamos que sea entre los tres.” (Entrevista 2: Secretaria del equipo directivo. Pp. 9).

Como todo equipo dentro del mismo hay un líder y ese líder 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 visto en este tiempo como esta identidad se construye a través de las reuniones que tiene el equipo directivo a lo largo de la semana, que son bastantes pero que podrían ser más. Ellos no tienen tiempos establecidos para reunirse pero para ellos no es necesario porque tienen interiorizado que cualquier cosa que se hace en el centro debe pasar por el equipo directivo y ser hablado dentro del mismo. No toman decisiones individuales e intentan en todo momento llegar a acuerdos y estar coordinados en todas sus funciones. Aprovechan los momentos en que coinciden a principio de la mañana, el momento del café, el recreo e incluso la salida.

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.

En cuanto al tema de la programación de la semana, todos deben estar de acuerdo y cada uno de ellos después lleva a cabo las tareas que le competen para que se pueda llevar cabo la programación. Por ejemplo: 4º de Educación Primaria va de excursión el viernes. El director llama al autobús, el jefe de estudios organiza los maestros y maestras que van y quienes cubren a los que se van y la secretaria maneja el dinero que le supone la excursión al colegio.

Los conflictos hacen referencia a conductas disruptivas de determinados alumnos y alumnas que afectan al desarrollo normalizado del aula e influye en el aprendizaje del resto de los alumnos y alumnas.

Los problemas están relacionados con la llegada de los piojos al centro, las posibles soluciones a éstos. Las disputas que existen entre familias por ajustes de cuenta, la venta ambulante en horario escolar dentro del centro, las amenazas de algunos familiares al equipo directivo por conductas de determinados maestros y maestras, etc.

De los aspectos más importantes que se dialogan en estas reuniones son la programación de las jornadas de exclusiva. Es resaltable, ya que muestra la identidad del

equipo, que siempre discuten el orden de la reunión informativa del claustro y llegan acuerdos de las ideas que se van a exponer y las posturas que va a tomar el equipo directivo. Es cierto, que en algunos casos no están todos de acuerdo, eso sería utópico, y que en ocasiones yo me he sentido incomoda por presenciar estas discusiones, pero también es verdad que el equipo llega acuerdos y tienen la capacidad de no faltarse al respeto, pedirse perdón cuando es necesario y tener claro que el ámbito profesional no debe afectar nunca al personal. Finalmente, lo importante es que no deja de existir la amistad entre ellos y esto hace que el equipo siga manteniendo su identidad.

“Y Inma que muchas veces a ver, que tenemos puntos de vista distintos ¿en? Y discutimos mucho y... pero siempre hay un acuerdo en el que estamos los tres que coincidimos ahí, siempre, aunque tengamos tres visiones distintas porque hay cosas con las que yo no puedo estar de acuerdo que me está contando el director, tú lo has vivido, porque... entonces, que sí, pero que yo nunca me voy a enfrentar al director, nunca ni al jefe de estudios porque los conozco tanto que sé donde quieren llegar es donde hay que llegar Inma y yo a lo mejor a veces no puedo estar de acuerdo a lo mejor en las formas pero sé que el fondo y el objetivo es ese, entonces...” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 10).

Con respecto a esto, hemos de decir que la amistad es otra de las clave de este equipo directivo. Las buenas relaciones personales entre ellos hacen que el equipo siempre esté en la misma 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. *“Se vio más un trabajo de grupo al principio, se hicieron cositas de grupo, el director planteaba, el jefe de estudios, la secretaria... todo el mundo traía ideas y se cogieron algunas ¿no?”* (Entrevista 12: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2). *“Hombre dentro del equipo directivo lo que está muy claro es que nosotros intentamos ser eso un grupo de trabajo”* (Entrevista 2: Secretaria. Pp. 9). *“Aquí no tomamos decisiones así importantes sin hablarlas bien en el equipo”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 10). *“Que va, los tres, créeme que no me equivoco porque es que hay veces que hasta me mosqueo porque es que la secretaria no para en la secretaría y están los tres allí “raca, raca” y digo “Coño, callarse un ratito, joder”. Sí, yo creo que sí, lo que hacen, lo hacen los tres y saben lo que hacen. Además, supongo que muchas veces estarán la mayoría de las veces los tres de acuerdo, sobre todo por la secretaria, porque yo creo que el jefe de estudios y el director hacen un equipo que... perfecto”* (Entrevista 7: Monitor Escolar. Pp. 8).

De esta forma, podemos ver que nos presentamos ante un equipo directivo con lazos fuertes entre ellos los cuales han forjado en estos seis años que llevan trabajando una identidad propia que actualmente les hace ser únicos en la dirección.

“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. Pp. 3.)

11.3.1.2. ¿Quién hace qué?

Como hemos visto en la fase anterior de la investigación, cada equipo directivo decide cuál es la mejor forma de distribuir las funciones que conlleva la dirección escolar. 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 cual siendo conscientes de que algunas tienen que ser llevadas a cabo por el cargo que dice la normativa.

En nuestro equipo directivo, cada uno tiene sus funciones propias, pero se trabaja de forma colaborativa, como dice 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. Pp. 8). El trabajo no está 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 Jaimito 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. Pp. 9). E incluso en estas funciones se le da cabida a cualquier otro maestro o maestra que pueda ayudar en un momento determinado. Son muchos los momentos en los que el equipo directivo reconoce que no tiene capacidad para cubrir algunas de sus funciones y pide 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 3: Director del centro. Pp. 5).

Para este equipo directivo también es importante conocer la opinión de los maestros y maestras de la mayoría de las cosas que se llevan a cabo en el centro, tanto es así que cada lunes en la jornada de exclusiva lo primero que existe es una reunión informativa de todo el claustro y, no sólo esto, sino que cualquier miembro del equipo directivo en el hora del café o cuando va a alguien al despacho le pide consejo sobre algunas decisiones.

También pide ayuda y consejo a 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, le rellena documentos, etc.; de tal forma que están siempre a disposición del equipo directivo¹²⁵ (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 "Jaimito tiene mano izquierda con las familias" (Entrevista 4: Educadora social del PGD. Pp. 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 práctica¹²⁶. *"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. Pp. 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. Pp. 4).

¹²⁵ 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.

¹²⁶ 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 templanza 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).

Esclareciendo un poco las funciones que desarrollan cada uno de ellos, hemos decir que el equipo directivo nos comenta, como ya hemos dicho, que las funciones no están delimitadas sino que cada cual hace lo que puede en cada momento. Es cierto que algunas de ellas han sido atribuidas a un miembro determinado por el cargo que ocupa y además porque son compatibles con sus características como persona.

Sin embargo, realizando una mirada hacia este equipo y contrastando nuestra observación con las entrevistas realizadas a los maestros y maestras y todos los miembros de la comunidad educativa, podemos comprobar que el director es la persona que se encarga de atender a las familias, mantener relaciones con asuntos sociales, Delegación, Universidad, asociaciones, etc., es *“la imagen del centro”* (Entrevista 7: Monitor Escolar. Pp. 6.) *“Yo al director, el director, lo veo más como relaciones públicas un poco del centro, una persona más abierta, que tiene más capacidad de relacionarse con la gente para hablar con la gente, entonces el director es un poco más la cara de... digamos, la cara del centro ¿No? Digamos el que tú dices CEIP. “La Ilusión”, el director, aquí todo el mundo lo conoce y...”* (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 3.), entre otras cosas porque está liberado de docencia y se encuentra todo el día en dirección, además de ser una persona segura, con capacidad de convencer al otro, empática, cordial, muy clara, etc. Entre las funciones menos visible que desarrolla el director están las cuestiones organizativas relacionadas con algunos documentos como la evaluación del centro, el plan de autoprotección... y cuestiones de dinamización como la promoción del proyecto de Comunidades de Aprendizaje y la organización de los horarios para el mismo (consensuado posteriormente con el equipo y el claustro), el desarrollo del proyecto lector en las aulas, etc. o la búsqueda continua de recursos y materiales para los maestros y maestras (DC: 11/02/2010). Es, por supuesto, el líder del equipo directivo y desarrolla la función de aglutinar y dirigir todos los elementos hacia un mismo fin. *“yo creo que es por su forma de ser él que aglutina un poco al equipo directivo y a los demás. Yo que sé, yo creo que por su ímpetu o por sus ganas de hacer las cosas nos arrastra a los demás, aunque a veces se equivoque como cualquier otra persona y aunque no estemos a veces de acuerdo con él. Yo creo que en ese sentido a todo el mundo nos viene bien tener al director como director”* (Entrevista 10: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4).

Su carácter, como dicen todos sus compañeros y compañeras, impulsivo hace que se sumerja en todas aquellas prácticas o actuaciones que haya sido comprobada su efectividad o su éxito. Así, promovió el proyecto de comunidades de aprendizaje que hoy está empezando a ser el eje del centro.

El jefe de estudios es considerado por sus compañeros y compañeras la otra cara de la moneda. Todos coinciden en que director y jefe de estudios forman el equipo perfecto *“Pues el jefe de estudios es la seriedad, es la fortaleza, es la seguridad, es la cabeza, es... Son una monedita, es la cara y es la cruz. Siempre son así, lo que a uno le falta, el otro se lo pone y en lo que el otro le falta, el otro se lo pone. Entonces es una*

complementación total, total, forman el equipo directivo perfecto. Yo es que no sé, yo no lo he vivido en ningún centro de los que he estado. Y siempre eso que el director es todo corazón, impulsivo, es emotivo, es el amigo ese que está ahí, el que te echa una mano encima y te pega una broma. Y el jefe de estudios es más serio pero tiene también un corazón que no le cabe en el cuerpo y el jefe de estudios es el que frena a Jaimito, cuando tiene esos impulso es el que dice “tira pa lante, tira pa lante” y el otro le dice “Espérate, espérate, espérate, ¿no? Vamos a tirar para adelante pero con esto” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 14-15); *“Y después bueno el jefe de estudios es como... no sé, como la hormiguita, el que lleva todo lo que son los papeles, todo lo que conlleva... ¿sabes lo que te digo? La cuestión de papeles del centro lo lleva todo perfectamente, lo lleva... es muy metódico ¿sabes? Que se complementan lo dos mucho. Uno es más la cara amable, el relaciones públicas y el otro es más metódico, más.”* (Entrevista 6: Maestra Educación Infantil. Pp. 3). El jefe de estudios es la persona que se encarga de todos los aspectos organizativos a nivel de documentos y cuestiones pedagógicas. Él elabora los horarios, realiza el seguimiento de las programaciones de los maestros y maestras, cómo lleva cada cual los proyectos en su aula, la elaboración de las actas de equipos de ciclo, la evaluación trimestral, la revisión de los documentos del centro cada año, etc. aunque posteriormente se reúna el equipo directivo para verlo de forma común. Es llamado por los compañeros y compañeras *“el de los papelitos”*. *“El jefe de estudios es más relajado, mmm, pero le gusta mucho los papelitos”* (Entrevista 5: Maestra de Educación Primaria. Pp. 8.).

Por otro lado, el jefe de estudios muestra ser una persona luchadora y, quizás, las más empática del equipo. Todas las personas entrevistadas destacan su capacidad de escuchar, su apoyo incondicional y su templanza. Es, sin duda, una pieza fundamental en el equipo ya que esparce serenidad en el centro e inspira confianza a todo el que trabaja en el mismo. *“Yo creo que del jefe de estudios no cambiaría nada porque tiene un temple, un saber estar, una manera de comunicarse con los críos muy buena y se sabe poner muy bien en el sitio de los demás... Es empático con los niños, con padres, con nosotros... te puede decir todo lo que él quiera sin que tú nunca te sientas ofendido, si te sientes ofendido ya es que tienes que ser muy rebuscado ¿sabes? Que nunca va a decir una cosa así fea, sea lo que sea te lo tiene que decir y le tienes que dar las gracias”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 5).

Por último, una de las funciones más importante que realiza el jefe de estudios en este centro es la coordinación del Programa de Absentismo junto con la Educadora Social del Programa de Desarrollo Gitano del Ayuntamiento. Gracias a su constante trabajo y seguimiento del alumnado absentista el porcentaje de absentismo en el centro ha bajado.

Hablar de la secretaria del centro es hablar de una gran influencia en el mismo. La secretaria realiza las funciones más relacionadas con la economía del centro, el

inventario y la expedición de certificados. Cuando preguntamos a los maestros y maestras el papel de la secretaria en el equipo ninguno ve estas funciones que hemos comentado sino por el contrario definen el papel de la secretaria como aquella persona que introduce los aspectos más pedagógicos en el equipo, es decir, se considera que la secretaria es la que guía y orienta la línea más pedagógica del centro. Desde una mirada más global, teniendo en cuenta las observaciones, las entrevistas al equipo directivo y las entrevistas al resto de la comunidad educativa; podemos decir que el aula de la secretaria es utilizada por el equipo directivo para probar aquellas prácticas que ellos mismos han visto en otros centros y han supuesto un éxito en los resultados *“Y la parte esa de que aportó mi práctica lo mejor que puedo, sí. Porque el jefe de estudios llama a mi clase el laboratorio. Nosotros probamos aquí las cosas, eso siempre ha sido así, probamos y si vemos que dan resultado o medianamente que da resultados se lo ofertamos y decimos a los demás “Mira, que esto puede funcionar, que ido a un curso, que he ido a otro, que me he leído este libro, porque no miráis, porque no... venga vamos a intentarlo”. Lo que ha pasado con el tribunal, yo me he llevado un año entero hablando de tribunal de convivencia y este año ya sí por esta parte”* (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 11).

La secretaria del centro es una persona creativa, innovadora, con ganas de aprender, luchadora, empática, etc. Su propósito en todo momento es que todos y todas los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de aprender. Esta creatividad se explota dentro del equipo directivo, tanto es así que la línea de trabajo que se marca en el centro está dirigida por el trabajo que realiza la secretaria, en su mayoría, ya que el equipo directivo y las maestras que llegaron al centro en los primeros años tienen la misma filosofía de la educación, aunque en algunos momentos existan discrepancias y se hablen entre ellos. *“yo creo que sí que hay una filosofía, hay una filosofía de la educación muy clara, que creo que la mayoría la compartimos que si no no estaríamos aquí evidentemente. Entonces yo creo que aquí se lleva una filosofía educativa muy clara. Primero que tanto desde el equipo directivo como de todos trabajamos mucho los afectos, todo lo que es la educación afectiva, lo consideramos muy importante, muy importante y más aquí y luego todo ¿no? Desde la participación de la familia que es súper importante, queremos que la familia se implique, que no dejen a los niños en casa... También el trabajo por proyectos, la importancia de los apoyos, el trabajo en grupos... y yo creo que toda esa filosofía es de eso, de educación de los afectos, de... sobre todo de eso de que los niños sean felices, de que los niños estén contentos, de que los niños tengan un espacio de normalidad cosa que no tienen fuera ¿no? Y yo creo que esa filosofía sí que está muy clara ¿no? Y creo que la compartimos casi todos los que estamos aquí ¿no?”* (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 5.).

Esta filosofía del centro y forma de trabajar que lleva a cabo la secretaria y es compartida por todo el equipo directivo no es compartida, por otro lado, por todo el

claustro. De hecho, la mitad de los compañeros y compañeras consideran que la voz de la secretaria dentro del equipo directivo es excesiva. *“Como la secretaria, si quieres te hablo como maestra es una persona que influye muchísimo en el centro, influye mucho en el equipo directivo. Es una persona que la tiene muy en cuenta, hay a veces que me parece hasta demasiado. Las prácticas de ella se intentan imponer en el centro.”* Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria”. Pp. 5-6). *“Y de la secretaria, qué cambiaría, que fuera también un poquito más organizada y que entendiera más a la gente que no va tan rápida como ella y que no entiende la manera de la educación como ella, que fuera un poquito más empática con la gente que no cuaja con ella, sí. A mí, por ejemplo, me encanta esa manera de trabajar pero entiendo que no todo el mundo está acostumbrado, o no es capaz, o no tiene ganas veras. Lo que pasa que sí es verdad, que si estamos aquí en este centro es para trabajar de esta manera, y yo lo entiendo, lo he entendido así y a mí personalmente es que me agrada. Pero sí es verdad que ella siempre quiere tirar de lo suyo y es un poco absoluta en ese sentido, entonces yo muchas veces se lo digo “tú tienes que entender que también la gente tiene su manera de ver la educación y de llevar cualquier cosa que se lleva a cabo ¿no?” Y le duele, le duele porque ella tiene una cabeza que es una ebullición constante.”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 5).

Aún así, podemos decir que una de las funciones fundamentales de la secretaria en el equipo directivo es llevar la visión del tutor al equipo, informar de las problemáticas que existen en el aula, aportar actuaciones de éxito y ser nexo de unión entre el claustro y el equipo directivo.

11.3.1.3. ¿Realidad o normativa?

En general, hemos visto que cada miembro del equipo directivo, finalmente adquiere las funciones que se recogen en el Título V, capítulo IV de la Ley Orgánica de Educación de 2006 y en el Título IV, capítulo 2 de la Ley Orgánica de Educación Andaluza y el actual DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, aunque de forma más personalizada.

Así, nuestro director, jefe de estudios y secretaria, contrastando la normativa y concretamente el Decreto especificado con lo que hemos visto anteriormente, llevan a cabo las siguientes competencias:

A) Director.

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al

centro. Ejercer la potestad disciplinaria de acuerdo con lo establecido en el artículo 71. El director de nuestro centro representa a la Administración en el centro y es el responsable de todo el personal del centro, así lo muestra en su preocupación por el cumplimiento de los horarios de la jornada escolar, el seguimiento del trabajo de los maestros y maestras y su preocupación por llevar a cabo las recomendaciones aportadas por la inspección. Además, se hace presente en su gran implicación en el desarrollo de las tareas del personal no docente, personal como conserjes, monitoras y limpiadoras. Con respecto a esto último, hemos de decir que este director vela porque el trabajo de estas personas se lleve a cabo de tal forma que se atienda a las necesidades, principalmente, del alumnado. Así, él mismo realiza la compra para el desayuno escolar, da instrucciones a las monitoras para que se adecuen a los presupuestos del centro, se queda al comedor y coordina la actividad del mismo, etc.

- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar. Nuestro director está informado de todo lo que acontece en el centro de tal forma que a través de un liderazgo compartido entre todos los miembros del claustro y equipo directivo se coordinan todas las actividades del centro, siendo él el máximo responsable de las mismas y el principal promotor de la mayoría.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, facilitar un clima de colaboración entre el profesorado, designar al profesorado responsable de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, promover la innovación educativa e impulsar y realizar el seguimiento de los planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. En cuanto a la dirección pedagógica, él junto al resto del equipo directivo han marcado una línea de trabajo y una filosofía de la educación muy concreta en el centro, como veremos en posteriores capítulos. Todo lo hace consensuando con los miembros del equipo directivo y el resto de miembros de la comunidad educativa.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes. Tanto el director de nuestro centro como el jefe de estudios se ocupan de esta función siendo el jefe de estudios el que mantiene informado al director sobre la actualización de la normativa, es quizás éste el que esté más atento de la aparición de nuevas leyes, decretos y órdenes, pero es el directo el que informa y vigila que se cumpla la normativa. En algunos casos excepcionales, por las características del contexto, la normativa no es llevada a cabo en todos sus aspectos pero siempre es con el visto bueno de la Delegación. Un ejemplo de esto está en que el director no tiene horas lectivas, desarrolla su trabajo exclusivamente en la dirección.

- e) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente y del proyecto educativo del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar. Esta competencia es llevada a cabo por toda la comunidad educativa, aunque hemos de decir que es el director el que dinamiza y promueve un proyecto y una forma de trabajar, debatido con el equipo directivo y con el claustro posteriormente, que evite las situaciones de conflicto y mejore la convivencia. Para este equipo directivo, esta competencia es compartida y de las más importantes ya que uno de los fines más importantes cuando llegaron al centro era precisamente mejorar la convivencia.
- f) Ejercer la potestad disciplinaria de acuerdo con lo establecido en el artículo 71. Vela porque todas las personas que trabajan en el centro cumplan con su trabajo. Lo podemos ver en actuaciones como que le pide a los maestros y maestras en jornada de exclusiva que pasen por su despacho a decir adiós, o que el conserje le avise cuando va y vuelve de su desayuno, lleva con exhaustividad el control de quién falta al centro y por qué.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores. Como ya hemos visto, el director de nuestro centro es el nexo de unión con las familias. Él es el encargado de recibir a las familias, conocer sus preocupaciones y necesidades, resolver los conflictos con los mismos, etc. Esto lo hace a cualquier hora de la mañana pero principalmente es en la primera media hora, que se coloca en la puerta, donde intenta entablar y muestra gran preocupación por las familias del centro. Además, con el objetivo de conseguir esta colaboración ha promovido dentro del centro el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que será explicado posteriormente.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado. Es nuestro equipo directivo al completo el que se encarga de impulsar las evaluaciones dentro del centro, para ello el director y el jefe de estudios han elaborado una parrilla¹²⁷ con diferentes parámetros que se rellenan en los equipos de ciclo y que posteriormente son debatidos en claustro. En cuanto a evaluaciones externas, hemos de destacar la gran participación de la inspección en el centro y la colaboración del equipo

¹²⁷ Este documento lo podemos encontrar en el ANEXO 22.

directivo, realizando ésta una evaluación del centro y aportando nuevas ideas que son tenidas en cuenta por todo el equipo docente del centro.

- i) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones del Consejo Escolar y del Claustro de Profesorado y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias. Nuestro director junto con el equipo directivo preside los claustros y consejos escolares y dirige las decisiones hacia un mismo término, es decir, vela porque el centro esté coordinado y dirigido hacia una misma línea.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos, todo ello de conformidad con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación. Esta función es realizada por todo el equipo directivo aunque el último responsable sea nuestro director. Entre todos, especialmente entre el director y la secretaria, deciden a quién contratar. Lo vimos durante el periodo de estancia en el centro con las monitoras del comedor, ya que como hemos visto se contrataron familiares del alumnado del centro. No obstante, la economía del centro es llevada a cabo por la secretaria y supervisada en todo momento por el director. No hay ningún gasto en el centro que no haya sido aprobado por el director del mismo. Autobuses, materiales, actividades, etc. Hemos podido ver a la secretaria y a otras maestras intentando convencer al director para comprar algunos materiales en el centro.
- k) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, así como de los centros privados que, en su caso, se adscriban a él, de acuerdo con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación. Siguiendo esta función, el director supervisa y da el visto bueno de aquellos certificados y documentos oficiales en el centro que se elaboren.
- l) Proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación. En este caso, destacamos que no sólo él sino su equipo directivo al completo, han luchado porque el maestro o maestra que trabaje en el centro tenga un perfil concreto, proponiendo a la Delegación la creación de puestos específicos en el centro con una entrevista previa realizada por la dirección, es decir, ellos consideran que los maestros y maestras que trabajen en el centro deben seguir la línea que se está desarrollando en el centro y debe tener unas características profesionales y personales que le permitan desarrollarse como maestros y maestras en este ámbito.

“Nosotros lo que vamos buscando son personas que puedan afrontar este tipo de contexto. Y sobre todo que tengan un compromiso. Por eso no necesitan hacer un DEA, no necesita ser una persona con unos conocimientos, no, que quieran trabajar y que conozcan esto.” (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro. Pp. 5.)

- m) Proponer a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar.
- Establecer el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo a la realización de sus funciones, de conformidad con el número total de horas que, a tales efectos, se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación. En todo momento ejerce su papel de líder dentro del equipo directivo y en el centro, establece criterios marcados que no pueden ser rebatidos, sólo con una defensa apoyada en argumentos. Asume totalmente que la construcción de horarios es una función propia del equipo directivo. *“Menos a las que me corresponden a mí y a las cuales no estoy dispuesto a ceder el grado de responsabilidad, esas son mías y son mías y ya está. Por ejemplo, por ponerte un caso, los horarios no los deciden los claustros, ni lo deciden ni le voy a dar la oportunidad nunca de que lo decidan. Otra cosa es que sobre horarios ya hechos o antes de hacerlos alguien pueda hacer algún comentario que sea de sentido común o que se para mejorar, pues claro ese tipo de cosas se aceptan. Pero nunca se hacen planteamientos de pedirle opinión a los compañeros para ver de qué manera se puede favorecer determinados planteamientos personales, ahí no, ahí no puede ser. Eso corresponde...”* (Entrevista 3: Director del Centro. Pp. 7.)
- n) Proponer a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación el nombramiento y cese de las personas coordinadoras de ciclo, oído el Claustro de Profesorado.
- o) Nombrar y cesar a los tutores y tutoras de grupo, a propuesta de la jefatura de estudios. Es el equipo directivo completo el que decide los tutores de cada curso. A finales de mayo vivimos como en una jornada de exclusiva el equipo directivo informó al claustro cómo estarían organizadas las tutorías para el año siguiente dando la palabra a los maestros y maestras de tal forma que ellos expresaran su conformidad o disconformidad y así tomar las decisiones más convenientes (DC:24/05/2010) . En este caso, sólo hubo un cambio acordado entre dos tutoras y el equipo directivo que no afectaba significativamente a la organización del centro.

- p) Decidir en lo que se refiere a las sustituciones del profesorado que se pudieran producir, por enfermedad, ausencia u otra causa de acuerdo con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación y respetando, en todo caso, los criterios establecidos normativamente para la provisión de puestos de trabajo docentes. Esta función es realizada más por el jefe de estudios aunque el director se mantiene informado y si no le parece adecuada alguna decisión de sustitución lo cambia.

B) El jefe de estudios.

Como hemos visto en las funciones de nuestro director, muchas de las funciones que se establecen en la ley para el director o el jefe de estudios son llevadas a cabo por ambos en coordinación o en ocasiones son realizadas por uno y en otras por otro, todo depende de la disponibilidad. Teniendo esto presente vamos a analizar las funciones que desarrolla el jefe de estudios del centro que estamos estudiando.

- a) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico y controlar la asistencia al trabajo del mismo. El jefe de estudios de nuestro centro supervisa la asistencia al trabajo de todo el personal y es él mismo el que se informa y recoge los justificantes de la falta de asistencia al centro. También es él el que decide qué maestros o maestras sustituyen a compañero o compañera que ha faltado, aunque siempre lo hace con la supervisión del director.
- b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad. Esta función la hemos visto desarrollada en los casos en los cuales el director sale del centro a alguna reunión propia del Distrito, de Delegación o de otros organismos, ya que éste en el periodo que hemos estado no ha estado de baja. Es cierto que en el curso 2010/2011, como seguimos asistiendo de voluntaria al centro, hemos comprobado que como el director tiene una reducción horaria por hijo menor de cinco años, es el jefe de estudios el que ejerce las funciones del director o al menos es él el que se encarga a grandes rasgos de la dirección del centro con la ayuda de la secretaria.
- c) Ejercer, por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del equipo técnico de coordinación pedagógica. Esta función es ejercida siempre por el director del centro apoyado por el jefe de estudios, ya que el director siempre asiste a las mismas. En estas sesiones, podemos comprobar la gran compenetración del equipo directivo. Hemos de destacar que es el jefe de

estudios, en algunos casos, el que explica las propuestas pedagógicas que se van a desarrollar.

- d) Proponer a la dirección del centro el nombramiento y cese de los tutores y tutoras de grupo. Como ya hemos dicho, el nombramiento de los tutores y tutoras es deliberado especialmente entre el jefe de estudios y el director, y entre ambos deciden los nombramientos, teniendo en cuenta la opinión de la secretaria. En este curso, tuvieron una reunión, director y jefe de estudios, y decidieron cómo organizar a los tutores, tuvieron en cuenta que la secretaria quería dejar su grupo ya que uno de los criterios básicos para elaborar esta organización es que cada tutor permanezca con el mismo grupo el máximo tiempo posible (DC:24/05/2010)
- e) Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con los institutos de educación secundaria a los que se encuentre adscrito el centro. En nuestro centro es el jefe de estudios junto con la tutora o tutor de 6º de Educación Primaria y el Equipo de Orientación Educativa, el que coordina los Programas de Transito a la Educación Secundaria y supervisa las actividades que se van a realizar para favorecer el transito del alumnado a secundaria y también a primaria, contando siempre con la colaboración y el visto bueno del director del centro.
- f) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del centro, así como el horario lectivo del alumnado y el individual de cada maestro y maestra, de acuerdo con los criterios incluidos en el proyecto educativo, así como velar por su estricto cumplimiento. Como hemos dicho en las funciones del director, es el equipo directivo al completo el que decide los horarios de cada maestro teniendo como criterio fundamental para la elaboración de los horarios la inserción de dos maestros o maestras en el aula en el máximo tiempo posible, es decir, para ellos lo principal es que el horario se construya de tal forma que finalmente haya en la mayoría de las horas dos maestros o maestras en cada aula.
- g) Elaborar el plan de reuniones de los órganos de coordinación docente. Es el jefe de estudios junto con el director el que organiza el plan de reuniones de todos los órganos de coordinación docente y sólo el jefe de estudios el que revisa los documentos que éstos elaboran para realizar un seguimiento de dichas reuniones.
- h) Elaborar la planificación general de las sesiones de evaluación. La evaluación es una preocupación de todo el equipo directivo y el claustro, pero es el jefe de estudios con el director el que ha elaborado una plantilla que debe ser rellenada por los equipos de ciclo y posteriormente discutida en claustro. El jefe

de estudios vela porque esta plantilla sea cumplimentada debidamente por los docentes y establece horarios para que puedan hacerlo.

- i) Coordinar las actividades de los coordinadores de ciclo. Es nuestro jefe de estudios el que supervisa y coordina todas las actividades que se llevan a cabo en los ciclos. Es el que intenta desarrollar una organización que permita todas las actividades y además pide a los maestros y maestras que elaboren documentos donde se describan dichas actividades para poder realizar un seguimiento de las mismas.
- j) Garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas. El jefe de estudios pide y supervisa las programaciones didácticas junto con el director, ya que ambos consideran que estas cuestiones son de vital importancia para atender a la diversidad del alumnado. Así, hemos visto como en determinados casos éstos han corregido a algunos maestros y maestras y han guiado y orientado hacia la línea que ellos consideran que es más adecuada para atender a las características del alumnado que se encuentra en el centro. Concretamente, con el Proyecto lector que se introduce en las programaciones ha habido reuniones con todos los tutores por separado, el director y el jefe de estudios y éstos han valorado la propuesta de los tutores y tutoras y han corregido aquello que no han considerado adecuado (DC: 08/02/2010).
- k) Organizar los actos académicos. La organización de los actos académicos es llevada a cabo por toda la comunidad educativa, aunque el equipo directivo es el coordinador y dinamizador todos los maestros y maestras, asociaciones, y algunos familiares se preocupan y colaboran en la organización de los actos. Por ejemplo, lo hemos visto en la organización del acto en el cual se le explicó a las familias y a todas las entidades, organizaciones, asociaciones, etc. en qué consistían el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje o también en la preparación de la verbena de final de curso. En ambos casos, la organización ha sido llevada a cabo por maestros y maestras, monitor escolar, personal de las asociaciones, familiares y equipo directivo (DC: 27/01/2010 y JUNIO).
- l) Organizar la atención y el cuidado del alumnado en los períodos de recreo y en las actividades no lectivas. El jefe de estudios y el director desarrollan esta función no sólo supervisando sino que ellos mismos se encargan de vigilar el recreo todos los días y atienden los conflictos que puedan desarrollarse en estos periodos de tiempo.
- m) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

C) La secretaria.

La secretaria realiza todas sus funciones de forma coordinada con el director y el jefe de estudios. Estas funciones son llevadas a cabo por ella con la ayuda del monitor escolar. El monitor escolar desarrolla algunas funciones de la secretaria pero él mismo reconoce que no realiza muchas de las que él debería llevar a cabo. *“yo hago poco de las funciones que tengo, tengo otras funciones como, por ejemplo, ir a las excursiones, antes lo hacía, iba a la piscina también lo hacía antes, llevaba la biblioteca también lo hacía antes. Y ahora hago cosas que no son mías como hacer las cuentas que yo no las tengo que hacer, no tengo ni que verlas pero las hago yo y otras cosillas más. Hago cosas que no debía y no hago cosas que debía.”* (Entrevista 7: Monitor escolar. Pp. 1).

En definitiva, aquí explicamos cómo se llevan a cabo las funciones de la secretaria que determina la ley en este centro.

- a) Ordenar el régimen administrativo del centro, de conformidad con las directrices de la dirección. Todas las cuestiones administrativas del centro son llevadas a cabo por nuestra secretaria, en algunas ocasiones los documentos son elaborados por el jefe de estudios o el director, ya que las funciones son repartidas dependiendo de la disponibilidad de cada cual. El monitor escolar también ayuda a ésta en las cuestiones administrativas ordenando archivos, imprimiendo documentos, etc.
- b) Ejercer la secretaría de los órganos colegiados de gobierno del centro, establecer el plan de reuniones de dichos órganos, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos, todo ello con el visto bueno de la dirección.
- c) Custodiar los libros oficiales y archivos del centro. Ella ejerce como secretaria en los claustros y Consejos Escolares y como tal pasa la hoja de firmas, elabora la convocatoria, desarrolla el acta, etc.
- d) Expedir, con el visto bueno de la dirección, las certificaciones que soliciten las autoridades y las personas interesadas. En el caso de que haya que expedir algún certificado, aunque este sea elaborado por otra persona, siempre debe ser firmado por la secretaria del centro.
- e) Realizar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado. Ella elabora el inventario general con la ayuda de todos los maestros y maestras y el resto del equipo directivo, cada cual elabora el inventario de su aula y después ella reúne todo y lo supervisa y lo firma (DC: 15/02/2010). Actualmente, ha elaborado un informe detallado del inventario y la economía del centro ya que en este año se va a llevar a cabo una auditoria de hacienda.

- f) Adquirir el material y el equipamiento del centro, custodiar y gestionar la utilización del mismo y velar por su mantenimiento en todos los aspectos, de acuerdo con la normativa vigente y las indicaciones de la dirección, sin perjuicio de las facultades que en materia de contratación corresponden a la persona titular de la dirección, de conformidad con lo recogido en el artículo 70.1. Esta función es desarrollada por todo el equipo directivo y el claustro, todos velan por el material y los recursos que tiene el centro aunque la secretaria sea la que recuerda que hay que cuidar todas las instalaciones del centro y los recursos del mismo.
- g) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria adscrito al centro y controlar la asistencia al trabajo del mismo. Ella controla junto con el director a los monitores del comedor, del Plan de Apertura, a las cocineras y a todos aquellos que trabajan en el centro que no son docentes. Ella vigila y supervisa el trabajo de todos ellos y, en último caso, el director es el que soluciona los problemas que puedan surgir. En este curso, ha habido algunos problemas con las monitoras del comedor y a pesar de que la secretaria ha intentado solucionar el problema con la persona encargada de las monitoras viendo que era imposible ha sido ella pero junto con el director los que han puesto soluciones al problema (DC: 15/03/2010).
- h) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, así como velar por su estricto cumplimiento. Tal cual se expone en esta función es el equipo directivo al completo el que elabora el horario del personal de administración y servicio y atención educativa complementaria siendo ellos quienes modifican si es necesario y quienes velan por el cumplimiento de este horario. Como prueba de ello, una de las monitoras del comedor cuando tiene pruebas médicas siempre acude a pedir permiso al director y la secretaria.
- i) Elaborar el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos del centro. Es elaborado por la secretaria con la ayuda del monitor escolar y la supervisión del director y el jefe de estudios.
- j) Ordenar el régimen económico del centro, de conformidad con las instrucciones de la dirección, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante la Consejería competente en materia de educación y los órganos a los que se refiere el artículo 25.4. Como ya hemos dicho, es ella la que dirige y realiza la contabilidad del centro, por esto elabora un informe anual económico de los

gastos realizados en cada curso escolar, informe que podrá ser evaluado por las distintas administraciones, como este año que será evaluado por Hacienda.

- k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

D) Funciones del equipo directivo.

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 visto 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 colectiva, no sólo entre el equipo directivo sino contando también con la colaboración de las personas que forman la comunidad educativa.

Estas funciones son:

- a) Velar por el buen funcionamiento del centro. Nuestro equipo directivo se caracteriza por el gran compromiso que tienen por el centro derivado de que su acceso a este equipo fue conociendo el contexto del centro y la problemática del mismo, de tal forma que como retos se marcaron una serie de objetivos, entre los cuales siempre ha estado el velar por el buen funcionamiento del centro. Para ellos, es importante que el claustro participe, que el alumnado esté atendido, que las familias formen parte del centro... todo ello amparado por una organización que permita que el centro funcione. Se preocupan porque todos los detalles estén atendidos. Como ejemplo, vemos como en la sala de profesores el director cada día pregunta al profesorado qué tal va todo y le ofrece ayuda en lo necesario además de preocuparse por las familias y hablar con ellas cada mañana, la secretaria intenta estar informada de lo que hace cada maestro/a en su aula y ofrece prácticas que a ella le han ido bien, y el jefe de estudios se preocupa por el ánimo de los docentes y ofrece a cada uno de ellos los apoyos necesarios en cada momento, no sólo apoyo entendido por otro maestro o maestra sino de recursos materiales, personas ajenas al centro, etc. *“A mí a lo mejor comentarte sus funciones como director, como jefe de estudios y como secretaria me cuesta trabajo, delimitar lo de cada uno. Pero yo estaba pensando, si los tuviera que catalogar a nivel afectivo, pues yo estaba pensando de cada uno de ellos lo que me aporta de cada uno de ellos ¿no? Entonces yo, por ejemplo, la secretaria, siempre lo he dicho, desde la primera vez que llegue como casi siempre llega una a la secretaría y está ella allí pues yo siempre decía “hija,*

venga como venga con el estado de ánimo...” es una persona muy alegre, entonces a mí me transmite esa alegría. El jefe de estudios a mí me parece el equilibrio, porque llegó a lo mejor con un niño y llegó atacada “Miguel que este niño...” y es el equilibrio vamos, a mí me lo transmite ¿no? “Bueno Mari no te preocupes no se que, venga qué te ha pasado con Fulanito...” Entonces y el director es gracioso porque puede ser como Jackes Light porque cuando tiene que ser muy suave, muy suave y... esto de cara a los niños, y a mí siempre me llama la atención por eso porque después lo he visto plantarle cara a las familias con genio, a los niños también, entonces me parece también que desempeña el rol que tiene que desempeñar, que saben mucho está en su lugar cuando tienen que estar, porque aquí tienes que dar un poco de cal y otra de arena, que él en ese aspecto...” (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 4)

- b) Establecer el horario que corresponde a cada área y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente. En la mayoría de las ocasiones los horarios de cualquier actividad docente es decidido en una reunión de equipo directivo y posteriormente comunicado y, algunas veces, debatido en el claustro. En otros momentos, el director se lo propone al jefe de estudios y la secretaria y llegan a acuerdos o viceversa, pero sí está asumido que los horarios son establecidos por el equipo directivo del centro.
- c) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado, así como velar por el cumplimiento de las decisiones de los órganos de coordinación docente, en el ámbito de sus respectivas competencias. Este equipo directivo, como veremos más adelante, apuesta por un liderazgo colaborativo, por tanto, vela porque las decisiones que son tomadas en el claustro y en el Consejo Escolar sean llevadas a cabo fielmente. Por ejemplo, se decidió en claustro llevar a cabo un cuenta cuentos el día de Andalucía, de manera que el equipo directivo facilitó la organización para ello y además elaboró los materiales necesarios para cada cuenta cuentos y también aquellos que se pusieron para promocionarlos por el centro, yo misma ayudé al director a elaborar los carteles informativos (DC: 23/02/2010).
- d) Elaborar el Plan de Centro y la memoria de autoevaluación, de conformidad con lo establecido en los artículos 20.2 y 3 y 26.5.

Principalmente, estos documentos son elaborados por el jefe de estudios y el director, siendo el jefe de estudios el que vela por el adecuado desarrollo de dichos documentos. Para todo el equipo directivo es importante que se deje por escrito todo lo que se lleva a cabo en el centro pero el jefe de estudios

muestra un interés especial. *“Hay documentación que como en todos los centros están en proceso de elaboración, pero sí nosotros vamos más a la práctica. Lo que pasa es que luego hacemos una reflexión de la práctica y lo plasmamos en la documentación del centro ¿sabes que te digo? Porque mucha documentación del centro ha salido de toda la organización que... ha existido antes la visión práctica que el documento elaborado en sí. Lo que pasa es que yo... yo soy práctico pero a mí no me gusta lo práctico por decir “no, no a lo práctico”, sí a lo práctico sí pero eso tiene que tener una fundamentación y estar recogido como tenga que estar recogido y si la normativa dice así pues así, y yo ahí sí soy más inflexible”* (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro. Pp. 16.). Durante el tiempo que hemos estado en el centro, hemos podido comprobar que el jefe de estudios, en muchos momentos, está plasmando en documentos lo que ocurre en el centro y junto al director le han dado la forma final, sin embargo, la secretaria sólo aporta su opinión una vez elaborado y modifica lo que cree necesario (DC: 08/02/2010).

- e) Impulsar la actuación coordinada del centro con el resto de centros docentes de su zona educativa, especialmente con el instituto de educación secundaria al que esté adscrito. En primer lugar, hemos de decir que esta coordinación es una realidad en este centro, no sólo con el Instituto de Educación Secundaria sino con todas las instituciones educativas y no educativas del barrio. Esta coordinación, principalmente, la lleva a cabo el director del centro como relaciones públicas e imagen del mismo. Concretamente, la coordinación con el instituto es llevada a cabo por los miembros de dos asociaciones que colaboran en el centro Unión Romaní y Secretariado Gitano, haciendo de esta forma promoción del liderazgo colaborativa que hablábamos antes y hablaremos posteriormente.
- f) Favorecer la participación del centro en redes de centros que promuevan planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza. Esto es un hecho en este centro, ya que el centro se encuentra sumergido en el Plan Integral del Distrito V, lo que hace que su labor educativa esté complementada por toda la acción social y educativa que se lleva en el barrio y en el distrito. Estas actividades son coordinadas, en la mayoría de las veces, por el director del centro que es el que asiste a las reuniones pertinentes del Distrito V y el Foro de Educación del mismo. Sin embargo, por otra parte, también el jefe de estudios es coordinador ya que asiste a algo tan importante como la comisión de absentismo del distrito.
- g) Colaborar con la Consejería competente en materia de educación en aquellos órganos de participación que, a tales efectos, se establezcan. El equipo

directivo de este centro ejerce la presidencia de la comisión de Escolarización de dicho distrito. Además, este equipo participa en todo aquello que se le proponga de la Delegación (ponencias, inspecciones, etc.) y uno de sus miembros forma parte de un grupo de trabajo de la consejería.

- h) Cumplimentar la documentación solicitada por los órganos y entidades dependientes de la Consejería competente en materia de educación. Esta función es desarrollada por los tres miembros del equipo viendo como el director se encarga del Plan de autoprotección, la evaluación y los documentos del centro; el jefe de estudios coordina la elaboración de todos los documentos y elabora todos los documentos que se le solicitan y la secretaria se dedica a la parte económica del centro.
- i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

11.3.1.4. Funciones principales del equipo directivo

Este punto nos ayuda a llegar al siguiente aspecto clave para atender a la diversidad del alumnado desde la dirección escolar.

Analizando la planificación del equipo directivo que se encuentra en el Plan Anual de Centro y sus objetivos, y contrastando esta información con las observaciones que hemos realizado y las entrevistas podemos comprobar que el equipo directivo de nuestro centro es dinamizador y promotor de una línea concreta en el centro.

La promoción de esta línea es una de las claves de la gestión de este equipo directivo en el centro. Es decir, podemos ver que el trabajo que se está desarrollando ha conseguido resultados tales como la bajada del absentismo escolar en el centro, trabajo que hablaremos posteriormente.

11.3.2. La locomotora del tren. Hacia un destino sin fin

Caminar hacia un destino que nos permita responder a las necesidades de todo el alumnado no es fácil. Alumnos y alumnas, maestros y maestras, familias, personal de administración y servicios y todas aquellas personas que trabajan en el centro necesitan de alguien que tome las riendas del caballo o el volante de la locomotora de este tren, de estos vagones que no son más que todas aquellas demandas que el alumnado, las familias y en definitiva el barrio lanzan al centro educativo. Por tanto, en este capítulo queremos mostrar a nuestro equipo directivo como promotor de una línea pedagógica concreta y de un trabajo llevado a cabo por y para el alumnado, un trabajo apoyado y plasmado en el Plan de Compensación Educativa.

11.3.2.1. Ilusión por un mundo mejor. Promoviendo una escuela sin exclusiones

Nuestro equipo directivo comienza su andadura como tal en el año 2004, como ya hemos dicho anteriormente. Su llegada al centro no es una situación común de acceder al cargo directivo. Ellos comienzan con una perspectiva y filosofía concreta de la educación. Concebían la dirección escolar como un trampolín para poder cambiar el centro y de esta forma atender a alumnado del mismo. *“Lo más gratificante como director que puedo hacer lo que quiera, si quiero. Yo estoy de director por eso, para que nadie me diga que no puedo hacer algo. Hago lo que me da la gana hasta cierto punto. Y no puedo hacer cosas que los demás no quieran hacer porque al final no salen. Pero bueno tengo muchos más mecanismos y herramientas para hacerlo que antes de maestro”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 2).

Como veíamos en la fase anterior de nuestra investigación, una de las funciones más cruciales de los equipos directivos en contextos desfavorecidos como en el que nos encontramos ahora 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 ante el cual nos enfrentamos conciben 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 mismos 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. Pp. 17).

Por tanto, este equipo directivo nos muestra una constante lucha porque el 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. Pp. 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, que veremos más adelante.



Foto 1: Convivencia final de curso



Foto 2: Convivencia final de curso: paella.

La clave del proyecto de dirección de nuestro equipo directivo está, entre otras cosas, en el eje de su actuación que se sitúa 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 es el máximo exponente de la dinamización y promoción por parte de nuestro equipo, es decir, ellos se han esforzado en promover este plan como la base del trabajo que se desarrolla en el centro. Tanto es así, que el profesorado que llega al centro debe acogerse a este plan, es más desde la dirección del centro se ha conseguido que los maestros y maestras que entren en el centro sean seleccionados de tal forma que sólo son elegidos aquellos que estén dispuestos a llevar a cabo este plan, ya que éste se considera la base de la atención de la diversidad y las necesidades del alumnado de este centro (DC: 03/05/2010).

11.3.2.2. Arando caminos de esperanza. Cómo se promueve

El Plan de Compensación Educativa engloba toda la línea de trabajo que se lleva a cabo en el centro, aunque éste a su vez está sumergido o es entendido desde el Proyecto de Paz que es el que engloba de forma integral todos los proyectos que se desarrollan en el centro, pero esto lo veremos cuando expliquemos la convivencia como un aspecto clave para dirigir un centro diverso.

Previamente a la elaboración de este Plan de Educación Compensatoria, el equipo directivo realizó un estudio del contexto y de las características del centro, que se exponen en este plan. En los distintos planes, vamos viendo como las necesidades del alumnado han ido cambiando, en poca medida, pero significativamente en algunos aspectos tales como el absentismo.

Dada la importancia de la promoción de este plan por parte del equipo directivo vamos a conocer cuál es la línea que promueven desde este plan, realizando un análisis del documento propiamente dicho, de las entrevistas y las observaciones.

Ellos consideran que el Plan de Compensación Educativa es un “Proyecto Integral”, eje vertebral de toda su acción educativa y que responde, 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. Parten de un concepto de escuela inclusiva y equitativa, una escuela que responda a la diversidad en todos sus aspectos. Intentan crear una cultura de centro que les facilite una reflexión constante sobre la práctica educativa. Apuestan por una visión humanizadora de la enseñanza que les lleve a su verdadero objetivo: educar.

a) ¿Qué proyectos tiene el centro?

Uno de los aspectos más significativo 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.

“Si. Nosotros empezamos mira, empezamos con el Plan de Compensatoria y el proyecto de paz ¿en? Y luego empezamos a pensar, a pensar qué necesitábamos, el Plan de Apertura, el Plan de Apertura dentro del colegio. Eeh, el Aprende a Sonreír, venga vamos a meterlo. Cuando te das cuenta, en función de necesidades, nosotros tenemos el nivel de caries más alto de la provincia y eso testao y eso testao, pues eso hace falta ¿no? Cuando te das cuenta tienes un montón de proyectos que dices tú bueno ¿cómo lo abordamos? Pues lo tienes que abordar de una manera integral y además nosotros hemos buscado coordinadores de proyectos, pero que sean coordinadores activos, para tu buscar coordinadores de proyectos o coordinadoras tienes que buscar también

tiempos y en esos tiempos pues... porque no te vas a encontrar ningún centro donde en el horario lectivo se organice el centro de tal manera que a su vez como María y Pepa se han reunido aquí, lo puedan hacer, eso no lo vas a ver en ningún sitio, pero eso está pensado en una estructura real para conseguir los objetivos que tú te estás planteando ¿vale?

Entonces, nosotros partimos del Proyecto de Paz, para dar respuesta al resto de los proyectos, ya todos los proyectos están funcionando, cada uno con su coordinador, y aportando a la organización de la actividad general lo que cada proyecto tiene que dar de sí. Hay proyectos que nos están funcionando menos, eso sí, pero se compensa con el resto porque como todos tienen una visión tan integral, le van a dar respuesta.” (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro. Pp. 7).

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:

PROYECTOS/PROGRAMAS	FECHA/CURSO
• Proyecto de Compensación Educativa	Desde el curso 2004/05
• Plan de Apertura	Se inicia en el curso 2006/07
• Proyecto Escuelas de Paz	Desde el curso 2004. Bienio 2006/2008
• Proyecto Deporte en la Escuela	Se inicia en el curso 2006/07
• Proyecto TIC	Se inicia en el curso 2006/07
• Proyecto Mus-e	Desde el curso 2005/06
• Proyecto de Coeducación	Desde el curso 2005/06
• Programa de Acompañamiento Escolar	Desde el curso 2005/06
• Programa Aprende a Sonreír	Desde el curso 2004/05
• Programa de absentismo escolar	Desde el curso 2004/05

Tabla 12: Proyectos y programas del CEIP. “La Ilusión”.

b) Los objetivos específicos de este plan.

En el capítulo 10, hemos visto cuáles eran los objetivos generales del Plan de Compensación Educativa. Sin embargo, creemos que es interesante ver qué objetivos específicos promueve el equipo directivo dentro del centro y, por tanto, cuáles son los objetivos que todas las personas del centro persiguen.

Algunos maestros y maestras consideran que todos deben perseguir estos objetivos pero reconocen que hoy por hoy todos siguen un camino gracias a la dinamización y la promoción por parte del equipo directivo. No obstante, otros piensan que es cierto que persiguen estos objetivos pero exigidos por el equipo directivo, es más dicen que se ven claros favoritismos entre el profesorado. *“cuando tú salgas fuera del centro, tú te vas con tu amigo, tú te vas con tu amiga, te vas con quien tú quieras pero en el claustro todo el mundo somos iguales, en el centro somos todos compañeros. Y entonces a veces ves tú detallitos que tú dices, te duelen, porque tú dices “pero bueno si es aquí somos lo mismo tú que ella, que el otro y que el otro” y hay detallitos... Es una de las cosas que yo hable el otro día con él, que a nosotros nos gusta muchas veces que nos den el golpecito en la espalda, a mí se me apetece muchísimo que me digan de vez en cuando, ¡qué bien lo haces! ¿sabes? Aunque no lo haga tan bien, pero te gusta. [...] Entonces son detallitos que él tenía que tener más consideración. Él se lleva todo el día exigiendo al claustro y todos les respondemos, él le exige y el claustro le responde, porque tú verás en los claustros que nadie pone pega, protestamos unos más que otros, pero todo el mundo va a lo mismo, pero que también de vez en cuando hay que darle un gustito al claustro, es decir, yo no digo a mi sino a todos, al claustro al completo. No hay que ser tan...”* (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 9).

Aún así, los objetivos que persiguen son los que encontramos en el documento (Plan de Compensación Educativa), pero también los observamos en las rutinas diarias del centro. De esta forma, los objetivos son los siguientes:

- Prestar atención preferente al alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa por razones de carácter social, económico, cultural,

de procedencia o de cualquier otra índole. El equipo directivo promueve la atención prioritaria a aquellas familias que se encuentran en una mayor desventaja, ya que como hemos visto todas ellas están en situaciones precarias, interviniendo cuando es necesario con las familias directamente o a través de Servicios Sociales. Durante nuestra estancia en el centro, una alumna con una desatención extrema, tras varios avisos a los familiares, el equipo directivo informó a Servicios Sociales y siguiendo el protocolo se quitó la custodia al padre y a la madre. Podemos decir que el equipo muestra una gran preocupación por el alumnado que le impulsa a promover, dinamizar y suscitar en el profesorado y todo el personal prácticas y, por qué no, también actitudes que favorezcan el desarrollo del mismo.

- Fomentar un ambiente de respeto, comunicación y convivencia, que respete la singularidad y la heterogeneidad del alumnado. El equipo directivo vela porque se de el respeto y el diálogo como medio de comunicación en el centro. Es cierto, porque lo hemos vivido, que no siempre el alumnado se respeta y utiliza el diálogo para solucionar conflictos, pero también es cierto como nosotros hemos visto que no sólo el equipo directivo sino todo el profesorado y el PAS intenta estar pendiente para que éstas sean las armas principales sustituyendo la violencia física y verbal.
- Adaptar, crear o modificar los objetivos del proyecto curricular a las distintas situaciones para poder ofrecer al alumno una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Pensando en cada maestro y maestra de nuestro centro y de todos los que componen el equipo directivo y, en definitiva, la comunidad educativa es fácil decir que lo primordial en el centro es adaptar TODO a las necesidades del alumnado. Día tras día hemos visto como los maestros y maestras en la sala de profesores expresan sus ideas para formular actividades que den respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas, especialmente, hemos de reseñar que el director del centro y la secretaria, principalmente, están continuamente hablando de crear una educación acorde al contexto donde nos encontramos, marcándonos unos objetivos contextualizados y una metodología propia. De esta forma, éstos se reúnen en el despacho del director, en la sala de profesores, en la secretaría, en los pasillos, etc. y aprovechan cualquier momento para intentar reformular objetivos, priorizar y buscar nuevas formas que sean las adecuadas para la mejora de la escuela.
- Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno. La clave de las prácticas directivas inclusivas de este equipo está en dos aspectos: la organización del centro y el liderazgo distribuido. Ellos han

apostado en todo momento por una organización que da a visualizar sus concepciones del ámbito educativo. Todos los días veíamos como nadie es consciente de que la organización de su centro es diferente, la tienen interiorizada y todos los miembros del equipo que forman la comunidad educativa consideran que es lo usual. Alumnos y alumnas, maestros y maestras, limpiadoras, conserje, monitor escolar, etc. piensan que el desayuno escolar es una rutina usual en el centro, dos maestros y maestras en el aula durante toda la mañana, etc. todo lo ven como algo natural propio de los centros de Infantil y Educación y Primaria. Sin embargo, ha sido el equipo directivo el que poco a poco ha ido introduciendo este viento en ellos y cada uno lo ha ido insuflando sin ser conscientes de ello. El jefe de estudios nos comenta que los maestros y maestras del centro se han subido al tren a través de *“una dosis de constancia, aunque muchas veces tú mires y parezca caótico algunas cosas pero ahí sí hay una dosis de constancia y también una dosis de pesadez, de ser pesado, de ser pesado. Y ha habido muchas cosas que nosotros hemos tenido que aparcar de un año para otro, pues mira a niveles curriculares, a nivel de proyectos, ¿Por qué? Porque veíamos que no era momento, pero sí hemos ido metiendo una historia, otra historia, otra historia, poquito a poco. Yo soy diesel ¿sabes? Soy diesel, no soy impulsivo, entonces pienso siempre a largo plazo...”* (Entrevista 1: Jefe de Estudios del centro. Pp. 6).

- Abrir el centro a la comunidad educativa y a todas las instituciones que puedan contribuir a mejorar nuestra acción educativa. El primer día que llegué al centro pude comprobar que toda la comunidad educativa está unida para conseguir una escuela mejor, las familias son las más reticentes pero se está luchando para que intervengan, no sólo está abierto a la comunidad educativa sino al barrio el completo. El director anda por el mismo y lo van parando por las calles conoce las situaciones de las familias, se preocupa, les ayuda, les aprecia, les muestra el cariño, ... Sentí frío y a la vez calor de poder ver cómo una persona puede llegar a ser tan querida por todos en un barrio donde el amor no se expresa, donde el amor no está presente, donde el amor es tabú... una persona tan humana que desde el primer día confió en mí, me trató como una más, se preocupó en muchos momentos y me ayudó, me dio su amistad... El director del centro ha promovido esta abertura del centro y no sólo él sino todo su equipo directivo que desprende humanidad y la mayoría del personal que trabaja en el centro.
- Llevar a cabo planes de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. El jefe de estudios es una de las piezas claves en el equipo directivo y

en el centro. Él se preocupa de llevar un control exhaustivo del absentismo escolar en el centro junto con Carmen la educadora social del Programa de Desarrollo Gitano, es así como han conseguido que el absentismo haya bajado.

- Fomentar la participación de los padres e implicarlos en el proceso educativo de sus hijos. Durante los años que lleva el equipo directivo en el centro y el equipo de personas que está actualmente se ha intentado y ha sido siempre uno de los objetivos prioritarios, hacer que las familias participen activamente dentro del centro y se preocupen por la educación de sus hijos e hijas en la escuela y fuera de ella. Actualmente, se está comenzando un nuevo proyecto que abre las puertas del centro a toda la comunidad social y especialmente a las familias, el proyecto de comunidades de aprendizaje, proyecto que veremos más adelante como propuesta de prácticas inclusivas dirigidas por el equipo que lidera el centro.
- Ofertar a través del Plan de apertura de centro las actividades más idóneas para cubrir aquellas necesidades de formación y ocio que a las familias le sería muy difícil dar respuesta. Es reseñable, ante todo, el apoyo educativo al alumnado por las tardes. El centro intenta ofertar una serie de actividades extraescolares gratuitas de tal forma que como dice el director “el alumnado tenga las mismas oportunidades que el alumnado de cualquier centro de España” (DC: 28/01/2010).
- Mejorar el nivel de competencia curricular del alumnado. Actualmente, el centro está apostando por prácticas metodológicas dirigidas hacia la mejora de los resultados académicos. Después de años priorizando objetivos relacionados más directamente con el absentismo y la convivencia, tras haber conseguido mejoras considerables, como hemos visto, han pasado a buscar prácticas que mantengan la convivencia en el centro y tengan por objetivo mejorar los resultados académicos del alumnado.
- Mejorar la convivencia en el centro impulsando la integración de todos los sectores que intervienen en la organización escolar y favoreciendo las relaciones basadas en el respeto mutuo y el diálogo en la resolución de conflictos. Entrar en nuestro centro significa encontrar problemas cada día que hoy se intentan solucionar mediante el diálogo pero que anteriormente se han estado solucionando con conductas disruptivas por parte de los alumnos y alumnas y sus familiares. Hoy el equipo directivo junto con todo el equipo de maestros y maestras y trabajadores del centro apuestan por el diálogo como medio de fomento del respeto, de tal forma que hemos visto que en muchas circunstancias donde entre alumnos ha habido conflictos se ha hablado con

ellos y se promovido el diálogo entre ellos hasta que éstos han llegado a un acuerdo. Recuerdo a dos alumnos discutiendo porque uno de ellos se había “cagado en los muertos” del otro, la maestra los llevo a la sala de profesores y ambos contaron sus versiones, entre ellos se dijeron que sentían y finalmente ambos creyeron que eran una tontería lo que estaban discutiendo.

- Favorecer la integración de grupos sociales/étnicos valorando su cultura como aporte enriquecedor. En todo momento he sentido que en este centro todos los niños y niñas son, en este sentido, iguales. Todos tienen las mismas oportunidades, todos son respetados en su cultura, cada uno dice y hace lo que ha vivido en su cultura, de hecho es muy significativo ver a las alumnas en el patio cantando flamenco o bailando.
- Destacar como elemento importante del currículo la Educación en Valores junto al desarrollo de las Habilidades Sociales. La educación en valores en nuestro centro no se trabaja como un contenido específico sino de forma transversal a través de los contenidos puramente académicos. Así, si estamos sumergidos en el Proyecto de Colón, como hemos estado en el curso con 3º y 4º de Educación Primaria, y conocemos lo que sentía Cristóbal Colón en su viaje por qué no buscar nuestras emociones o características sociales positivas y negativas para fortalecer las positivas y corregir las negativas. Las maestras de Educación Infantil nos comentaban que se trabaja mucho “*mucho los afectos, todo lo que es la educación afectiva, lo consideramos muy importante, muy importante y más aquí*” (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 5).
- Planificar actividades dirigidas a las familias de nuestros alumnos para fomentar el acercamiento de éstas al entorno escolar estableciendo además sistemas de formación e información a las mismas. Todos los miembros de la comunidad educativa resaltan como prioritario la participación de las familias, así vemos como desde el equipo directivo se muestra gran interés por las familias ya que están disponibles en todo momento para ellas no sólo en cuestiones académicas sino también personales. También los maestros y maestras se preocupan por esta cuestión. Es usual escuchar en la sala de profesores escuchar algún maestro o maestra decir que le ha comprado unas zapatillas a un niño/a, que han traído ropa para alguien, etc. En el recreo sólo se habla de las familias y de sus problemas intentando dar soluciones (DC: 09/04/2010).
- Promover actividades complementarias y extraescolares posibilitando la participación de todos los alumnos para que no haya discriminación por

motivos económicos. Como hemos dicho anteriormente, se ofrecen actividades extraescolares totalmente gratuitas, buscando la complementariedad económica con las becas que hemos citado *ut supra*. No sólo las actividades que se realizan por la tarde en el centro sino también todas las excursiones que realizan los alumnos y alumnas son gratuitas o hay que pagar una cantidad sólo significativa, en muchos momentos he pensado que la gratuidad de estas actividades no es valorada por las familias, de hecho algunos miembros del equipo directivo y de los trabajadores del centro piensan que esto hace que las familias desvaloricen la labor que realiza el centro.

- Dinamizar las relaciones del Centro con el entorno Impulsando la coordinación con otras Instituciones (Ayuntamiento, Asociaciones de Vecinos, Centro de Salud...) para la gestión y puesta en marcha de actividades complementarias dirigidas a las familias y a nuestros alumnos. Unión Romaní, Secretariado Gitano, Valdocco, etc. son entidades y organismos que participan continuamente en el centro gracias a que nuestro equipo directivo considera que la labor educativa es una cuestión de todos aquellos que estén en la vida de nuestros niños y niñas.
- Desarrollar planes de formación del profesorado del Centro. En el tiempo que hemos estado en el centro hemos visto como el director informa a los maestros y maestras de todos los cursos de formación y jornadas, invita a realizarlas, no pone impedimentos para hacerlas en horario lectivo, etc.
- Ofrecer los recursos necesarios para la incorporación de nuestro alumnado a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Todo el colegio se encuentra dotado con material informático gracias a la lucha de todos los maestros y maestras y del equipo directivo por intentar que sus alumnos y alumnas tengan todos los recursos posibles.

Todos estos objetivos se reflejan en la realidad del centro, en su día a día. El equipo directivo muestra sus inquietudes por llevarlos a cabo y, no sólo el equipo directivo, sino todos los maestros y maestras que se encuentran en el centro y el personal no docente del mismo. Todos luchan por una educación mejor para el alumnado y una mejora no sólo en el ámbito educativo sino también el ámbito social.

Cada día en el centro he podido respirar no sólo las cuestiones más formales que conlleva promover estos objetivos sino también los sentimientos y emociones de cada una de las personas que trabajan en el centro.

Cada mañana cuando entraba en el despacho del director podía vislumbrar cuáles eran sus sentimientos y sus emociones, existían días sombríos y días soleados, días en los

cuáles se sentía impotente ante la realidad de sus niños y niñas y días en los que “se comía el mundo” por sus niños y niñas, días en los cuales no le veía sentido a su centro y días en los que luchaba por conseguir dichos objetivos, pero he decir que siempre he sentido su humanidad con todos y todas y su empatía, y una buena cara en buenos y malos momentos para todos los que trabajan en el centro.

He palpado la preocupación del equipo directivo por el centro y su lucha por promover todo aquello que consideren que será efectivo para atender a la diversidad del alumnado.

11.3.2.3. Luchando por una escuela para todos

Desde el primer día que me sumergí en el centro hasta hoy que sigo visitando el centro como voluntaria, concibo al equipo directivo como dinamizador de prácticas que den respuesta a los objetivos que, previamente, han sido interiorizados por todo el claustro. Es el equipo directivo el dinamizador pero también he decir que hay un gran grupo de maestros y maestras que apoyan y forman parte de un equipo mayor, que no sienten que exista un equipo directivo sino más bien un equipo de trabajo que tiene asumido unas metas comunes.

Partiendo de esta perspectiva, vemos como, actualmente, existen diferentes prácticas para atender las necesidades del centro y dar respuesta a estos objetivos que se han marcado. La línea de trabajo principal, en estos momentos, la desarrollaremos más adelante en otro apartado.

a) La convivencia en el centro

El equipo directivo considera que para favorecer la convivencia del centro es necesario potenciar la convivencia, de hecho piensa firmemente que la convivencia es uno de los aspectos clave para dirigir un centro que atienda a la diversidad.

Para ellos, apuesta por la participación de los alumnos y alumnas en el centro a través de asambleas de clase, reunión de delegados/as, la comisión de convivencia para la mediación y resolución de conflictos, etc. Se ha creado una comisión de convivencia que toma decisiones en situaciones excepcionales, encaminada a la prevención de conflictos y a posibles búsquedas de soluciones pacíficas.

Por otro lado, se apuesta por los talleres de resolución de conflictos encaminados a capacitar a alumno y la alumna en la mediación y gestión de conflictos, en los cuales se tratan de enseñar habilidades sociales que permitan la autogestión de cada niño y niña ante una situación concreta.

Hemos visto también que es importante crear las normas del centro de forma democrática de tal forma que cada clase decide unas normas para su clase y decide que conlleva el incumplimiento de las mismas.

Los valores son tratados en las diferentes actividades de clase pero también en algunos casos a nivel de centro. Nosotros hemos vivido entre éstas una actividad muy ambiciosa llamada “La Tortilla Solidaria”, esta actividad ha sido formulada por un miembro del equipo directivo y desde el mismo se ha comunicado a la coordinadora del Proyecto de Paz, ésta lo ha comunicado en el claustro como actividad propia de este proyecto. La actividad ha consistido en trabajar en el aula durante un mes todo lo relacionado con las ONGs y además en el caso del segundo ciclo ha estado ligada al Proyecto de Cristobal Colón siendo el principal ingrediente, la patata, uno de los descubrimientos de Colón. Como actividad final de este proyecto y como actividad de convivencia para el resto, cada familia, maestros/as, personal no docente, asociaciones, etc. Ha traído una tortilla al centro, una comisión evaluación ha elegido la tortilla más grande, la tortilla más pequeña, la más rica y la mejor decorada. Finalmente, se han vendido trozos de tortilla y refrescos (donados por el centro) por el valor de un euro, dinero destinado a un proyecto de una escuela en Haití, proyecto de una ONG concreta (DC: 22/04/2010).



Foto 3: Tortilla solidaria: Las tortillas ganadoras Foto 4: Tortilla solidaria: Evaluando las tortillas.



Foto 5: Tortilla Solidaria: Comprando y comiendo las tortillas.

Se promueve, también, la formación del profesorado en temas de convivencia y resolución de conflictos para poder afrontar algunas situaciones propias del contexto en el

cual nos encontramos como atender a familiares que no vienen en un estado saludable, parar actuaciones violentas tanto de niños/as como de familiares, etc.

Una de las actuaciones más exitosas del centro para promover la convivencia de toda la comunidad educativa son las diferentes convivencias que se realizan a final de curso. Nosotros hemos disfrutado de la convivencia del curso 2009/2010, en ella se establecen relaciones entre miembros de asociaciones, familias, alumnos y alumnas, maestros y maestras, voluntarios y voluntarias, etc. Allí, no existen las diferencias, todos somos iguales y todos participamos de todo, se crea un clima que favorece y establece lazos más fuertes entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Otro momento clave para mí de convivencia es cada primera media hora de la mañana. Todos los días cuando llegaba mi primera rutina estaba en el comedor. En medio de las voces de los alumnos y alumnas pidiendo mantequilla o cola cao y de los gritos de los maestros y maestras diciendo “niño siéntate bien” se daba el primer contacto en la mañana donde niños y niñas compartían sus experiencias contándose lo que habían visto en la tele por la tarde, a qué habían jugado, cómo se habían despertado... además de contar lo más importante a su maestra o maestro, ¿Cuántas veces escuche “maestra, ¿sabes lo que me paso ayer?”?, todo esto hace que cada día se den más redes emocionales y sentimentales entre los alumnos y alumnas, los maestros y maestras y todo el personal que trabaja en el centro.



Foto 6: Desayuno Escolar.

En bases más formales, nuestro equipo directivo velaba porque cada maestro/a elaborara un plan de acción tutorial coherente con labor educativa que se pretende desarrollar en el centro priorizando en todo momento la comunicación familia y escuela. Nuestro equipo revisa dicho plan acción tutorial para comprobar que está en la línea del centro y responde a las necesidades del alumnado del centro y, concretamente, de ese aula. Dicho plan es elaborado partiendo de unas ideas generales que han surgido de decisiones tomadas en el claustro.

De este modo, el plan de acción tutorial de cada uno de los maestros y maestra de este centro recoge la organización de las medidas educativas necesarias para atender a todo el alumnado incluido aquel con necesidades educativas especiales, fomentando la coordinación entre maestro/a de apoyo, maestro/a tutor, maestro/a especialista en inglés o música y maestro/a de educación especial, llegando en los casos necesarios a elaborar adaptaciones curriculares. En este curso, no existe ningún niño o niña en el centro que tenga necesidades educativas especiales. Es importante para los maestros y maestras y el equipo directivo que dicho plan se desarrolle planteando como uno de los pilares el desarrollo de las habilidades sociales, el autoconcepto y la autoestima, la educación en valores, asambleas, hábitos de salud e higiene, etc. Por otro lado, el plan de acción tutorial de los maestros y maestras de este centro recoge como básico la tutoría lectiva como cualquier otra área curricular, dándole mayor presencia en el currículo. Es un aspecto clave, diseñar conjuntamente con el IES de referencia un programa de tránsito que facilite la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la adaptación del alumnado. Además, se considera fundamental elaborar un plan de acogida del alumnado que contemple no sólo aspectos académicos, sino motivacionales, actitudinales y otras necesidades.

La elaboración de dicho plan de acción tutorial es un trabajo de todos y todas, la colaboración es el eje de dicho trabajo que se lleva a cabo constituyendo equipos de trabajo que posibilitan al profesorado, en particular, las herramientas necesarias para el adecuado diseño y organización para una adecuada Orientación y Acción Tutorial.

Día tras día en el centro, hemos ido comprobando que el desfase curricular es una de las preocupaciones más considerables del equipo directivo. En estos momentos, donde el absentismo ya no es una preocupación primaria se habla en todo momento de la participación de la familia y la mejora de los resultados académicos.

b) La mejora de los resultados académicos

Desde el claustro y el equipo directivo hemos visto que se considera necesaria la adaptación del currículum al entorno y a las características y necesidades del alumnado del centro y el replanteamiento global de la metodología didáctica empelada por el profesorado del centro. Tanto es así, que cuando llegó el equipo directivo a este centro con una serie de maestros y maestra dedicaron un curso completo, en numerosas reuniones, a tomar las decisiones más convenientes para ver cuáles eran los contenidos y las metodologías que debían ser utilizadas para mejorar los resultados del alumnado. Durante este curso mismamente, hemos podido ver la gran preocupación del equipo directivo ante esta adaptación al currículo, la bajada de los resultados académicos en las pruebas de diagnóstico de este año ha hecho que la tutora (miembro del equipo directivo)

y el resto del equipo directivo se plantee si se está llevando a cabo dicha adaptación extremadamente y si los recursos o metodologías utilizadas son las adecuadas.

Además, se ha apostado por una organización de las medidas de apoyo y refuerzo educativo basadas en los apoyos de diferentes formas. Apoyos realizados en el aula ordinaria con todo el grupo o con grupos más reducidos y apoyos realizados fuera del aula en casos muy concretos y puntuales. El apoyo se prioriza en las áreas instrumentales.

Para la atención del desfase curricular de los alumnos y alumnas de este centro es importante la coordinación de los equipos de ciclo para el desarrollo del currículum, los maestros y maestras de este centro se reúnen todos los lunes en horario de exclusivas y en algunos momentos durante la jornada escolar (recreos, entradas y salidas, comedor, etc.) para la mayoría es importante llevar un currículum paralelo en los dos cursos que componen el ciclo, es cierto que en uno de los ciclos en este curso no se está llevando a cabo la coordinación ya que existe incompatibilidad pedagógica entre los maestros/as que componen el ciclo.

Se promueve, como veremos más adelante, una organización flexible de espacios, tiempo y agrupamientos y se entiende que la organización es la clave para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

La creación de un banco de material didáctico específico para el apoyo y el desarrollo del currículum ha sido de vital importancia para atender todas las características de los alumnos y alumnas en este centro, haciendo hincapié en la elaboración de un programa de animación a la lectura para las etapas de infantil y primaria.

Por otra parte, la coordinación de los maestros y maestras entre etapas es fundamental para el tránsito del alumno o alumna entre ellas. Por ello, es primordial el establecimiento de reuniones entre los tutores/as de educación infantil con el profesorado de primer ciclo de primaria que hemos visto al final de este curso y fijar reuniones con el tutor/a de los alumnos y alumnas de 6º de primaria que para el curso próximo vayan a cursar 1º de ESO con la directora del centro de Educación Secundaria, en este centro además se visita el centro de Educación Secundaria por todos los alumnos y alumnas de 6º y éstos pueden realizar todas las preguntas necesarias en dicha visita. En este tránsito, las tutoras de 5 años y 6º de Educación Primaria han analizado los expedientes académicos y los informes de tránsito que han elaborado junto el Equipo de Orientación Educativa para después proponer actuaciones a llevar a cabo en el curso posterior.

Como hemos dicho en este centro es de vital importancia realizar una evaluación inicial que establezca las necesidades reales de todos los alumnos y alumnas, todos los años se lleva a cabo un nuevo análisis del contexto y cada maestro/a en su aula hace una valoración de las necesidades tanto a nivel de competencia curricular, perfil de grupos,

etc. favoreciendo así la toma de decisiones posterior. De esta forma, se programan los refuerzos necesarios, se realiza el diseño de las adaptaciones necesarias y se solicita el apoyo técnico que se demande.

Siendo el equipo directivo la locomotora del centro es él también el que determina un tipo de organización para la escuela. Como veremos posteriormente, la organización es la clave fundamental para atender a la diversidad en el centro.

En este centro se apuesta por una organización integral que parte de una cultura por y para la diversidad.

El entorno en el que se encuentra ubicado nuestro centro hace que el equipo directivo desde el momento que llegó al centro tenga una filosofía de la educación más abierta que nace de la necesidad de partir de los sentimientos y las emociones para llegar a los contenidos más académicos.

El equipo humano que hay en el centro entiende a éste como un lugar de convivencia en el que las habilidades sociales se trabajan dentro del currículo y tienen un componente atractivo para los niños y niñas.

Se promueve y se lleva a cabo desde el equipo directivo y equipo de maestros y maestras que llegó al centro con el mismo el uso del aprendizaje cooperativo, entendiendo que éste mejora las relaciones entre el alumnado y fomenta la autoestima y los estímulos positivos.

Creen que es interesante completar la información con trabajos prácticos, manualidades, visionado de videos, uso didáctico de los ordenadores, charla durante unos minutos de temas que les interesen, a principios de clase dedicar unos minutos a charlar con ellos, preguntarles cómo les va, si tienen algún problema,...para crear un clima de confianza, respeto y propicio para el aprendizaje.

Consideran y, por tanto, llevan a la práctica una metodología más en consonancia con las formas en que el alumnado se comunica y recibe la información y tienen presente las necesidades y expectativas de su alumnado utilizando contenidos con funcionalidad para el mismo. Un ejemplo claro de esto lo vemos en el desarrollo de contenidos relacionados con la cultura materna que, en este centro, en su mayoría es la cultura gitana. Para ello, entre otras actividades, cada semana una madre entra en el aula y cuanta su historia de vida, provocando, hemos de decir, mucha expectación entre los alumnos y alumnas.

El equipo directivo, dando libertad a los maestros y maestras, apuesta por la organización del aula en espacios en pequeños grupos con intereses comunes y características similares. Las aulas, por lo general, se distribuyen en rincones o talleres y el alumnado se distribuye en grupos heterogéneos.

Para complementar el currículo desarrollado en el aula y aumentar la motivación del alumnado, desde el equipo directivo y el claustro se intentan organizar actividades complementarias y extraescolares atractivas para el alumnado como convivencias (la de final de curso), Gymkhanas, talleres de manualidades, juegos deportivos.. (como la que se celebró el último día antes de las vacaciones de Semana Santa donde todos los maestros y maestras, asociaciones y voluntarios estaban a cargo de una actividad deportiva y los alumnos y alumnas pasaban por cada una de ellas apuntando en una cartilla los resultados que iban obteniendo)¹²⁸; visitas culturales a la ciudad (como la visita a la plaza de abastos con el tercer ciclo o la visita al puerto y el paseo en barco por la ría con el segundo ciclo); excursiones lúdicas culturales (como la realizada a la Cuesta Maneli con segundo ciclo); actividades fin de trimestre (como el día de los Reyes Magos a final del primer trimestre). Además de la organización de actividades intercentros como el día del deporte en la ciudad deportiva con todos los centros educativos del distrito.



Foto 7: Actividad de Deportes Intercentro Foto 8: Paseo en barco por la ría.

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, establece tiempos para que cada equipo de ciclo acuerde líneas de actuación comunes, consensuen y trabajen con los mismos criterios, desarrolle programas de transición en los cambios de etapa educativa y establezca reuniones con todo el equipo educativo que interviene en el ciclo y el equipo de orientación educativa. Es decir, nuestro equipo promueve una organización que facilite la coordinación entre maestros/as de tal forma que se pueda dar una respuesta a las demandas del alumnado guiada hacia unas mismas metas y mediante caminos similares.

¹²⁸ En el ANEXO 24 encontramos un video sobre esta actividad.

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 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.

c) Organización de Actividades de Compensación Educativa

El equipo directivo y el claustro consideran que la labor educativa del centro no debe limitarse sólo a la jornada lectiva (de 9 a 2), además que se considera que se deben promover actividades complementarias al currículo académico.

Para ello, es necesaria la participación de la comunidad educativa en la planificación y desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias que fomenten la integración. Tanto es así, que las actividades son decididas en muchos casos por todos los miembros, aunque no sea en reuniones formales, sino en diálogos informales o encuentros casuales por el centro. Muchas veces se pregunta a las madres (que son las que más van al centro) qué actividades les gustaría que sus hijos e hijas hicieran.

Por otra parte, como ya hemos dicho anteriormente, se promueven jornadas de convivencia de toda la comunidad educativa donde hemos visto que las diferencias entre colectivos desaparecen y se da un enriquecimiento importante. Así describe este

enriquecimiento una maestra *“Me gustan estos niños, me gusta este ambiente, me gusta trabajar para estos niños porque la gente nada más que ve lo negativo, yo veo otra cosa, veo lo positivo, y lo positivo de estos niños es que te dan muchísimo cariño, estos niños te dan mucho mucho más que lo que te pueden dar en otro colegio, porque los otros niños sus necesidades las tienen cubiertas en su casa, ellos no, ellos las necesidades las tienen que cubrir aquí y al cubrirlas aquí, te pide a ti que tú hagas eso de su padre, su madre... entonces se vuelcan en ti como si tu fueses su madre, su padre, o fueses su abuela y te dan abrazos y cosas que tú en un colegio normal esto no lo ves, y eso... yo para mí por lo menos tiene muchísimo valor.*

Yo me voy muy satisfecha cuando yo me voy y viene un niño por detrás y me da un estrujón, y un abrazo y un beso; o una niña que no hablaba y cuando salgo de la clase se te vuelve para atrás y te dice “maestra, te quiero mucho”, esas cosas que a mí me llenan muchísimo, me llenan casi más que el estar en una clase en la que yo diga “niño, página no se cuanto, trabajo yo que sé qué”. Aquí te lo tienes que guisar y comer todo, y ponerte con ellos... además es un trabajo individualizado, con niños que no son autónomos... pero que vamos yo sé que es duro pero que a mí me gusta” (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 1-2.).

De esta forma, se impulsa desde la dirección del centro la participación en actividades convocadas por educación u otras entidades como, por ejemplo, cuando el centro se presentó al Premio a la Convivencia en Andalucía y se le atribuyó dicho premio, lo podemos ver en noticias de ese día en diarios de la ciudad ANEXO 21.



Foto 9: Entrega al director del 2º Premio a la Convivencia Escolar de la Junta de Andalucía

Partiendo de la base de que la colaboración es uno de los cimientos para dar respuesta a las características del alumnado en el centro, el equipo directivo cuenta en todo momento con todos los agentes sociales que inciden en el barrio (ayuntamiento, asociaciones de vecinos, asociaciones de gitanos, etc.) para organizar conjuntamente

actividades extraescolares y complementarias que cubran aquellos aspecto que con las actividades puramente académicas no son atendidos. Entre ellas actividades relacionadas con el deporte (Programa deporte en la escuela) o con el arte (Proyecto Mus-e), apostando también por la potenciación y consolidación del Plan de Apertura de Centro y generando actividades que sean atractivas para el alumnado y las familias que les ayuden a avanzar en la consecución de las finalidades educativas de nuestro centro.

d) Seguimiento del absentismo escolar

Para disminuir el absentismo escolar todos los miembros de la comunidad insisten en que la estrategia más efectiva es la constancia, *“Ser muy pesados desde el principio con el tema del absentismo, muy pesados con los padres, muy pesados con las madres, muchas visitas a las casas, muchas. La pesadez de las visitas, la pesadez de llamar a la gente con cartas, e incluso muchas familias están funcionando hoy porque se les ha mandado a la policía...”* (Entrevista 12: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2).

Sin embargo, también vemos como es fundamental para este centro la adaptación del currículum escolar a las necesidades y características del alumnado del centro. Para ello, se realizan actividad de corta duración, siempre en grupos, se utiliza la metodología basada en el trabajo por proyectos, etc.

Por otra parte, se aplican programas preventivos referidos a las dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales básicas, como ejemplo tenemos el programa que lleva la Asociación de Unión Romaní en el primer ciclo apoyando en los diferentes proyectos que se llevan a cabo en las materias instrumentales como la lectoescritura.

En este centro, es importante la inclusión en el currículum de programas de habilidades sociales que permitan prevenir el absentismo escolar, los problemas de convivencia y el fracaso escolar. Dichos programas suelen ser llevados a cabo por el Educador de Servicios Sociales o por los miembros de Unión Romaní o Secretariado Gitano. En el tiempo que hemos estado en el centro, hemos visto dos grandes proyectos impulsados desde Servicios Sociales. Uno de ellos consistía en un taller de familiares que se reunían por las tardes y preparaban cada uno de ellos su historia de vida, haciendo una reflexión de las ventajas e inconvenientes de estudiar. Posteriormente, cada viernes un familiar entraban en las diferentes clases a contar su historia de vida y los alumnos y alumnas preguntaban, con este proyecto se conseguían mejores actitudes ante la escuela y la sensibilización ante la importancia de los estudios. El otro proyecto, estaba dirigido al segundo ciclo y consistía en, a través del arte, la realización de colgantes, anillos, etc. con barro, aprender a convivir y a trabajar en equipo.

Todas estas cuestiones tienen que estar apoyadas por las medidas pedagógicas y organizativas adecuadas y desarrolladas en el Proyecto de Centro para que se dé así la prevención y erradicación de las situaciones de absentismo escolar.

La base del seguimiento del absentismo se encuentra en la coordinación, participación e implicación de toda la comunidad educativa, siendo esta consciente de los objetivos, las acciones a realizar y el procedimiento de actuación del centro, así como de su coordinación con los Servicios Sociales. En su caso, como decíamos anteriormente, si es necesario se recurre a la intervención de los Servicios Sociales municipales o comunitarios con las familias de los alumnos y alumnas absentistas, sólo en los casos que resuelve el centro escolar. En dichos momentos, también se establecen planes de intervención psicosocial con las familias de los menores absentistas.

El control del absentismo, como vemos, es una cuestión de todos los agentes que intervienen, por ello, el centro, representado en el jefe de estudios, participa en las comisiones técnicas de absentismo donde se llevan los casos extremos que desde el centro no tienen solución (DC:10/02/2010).

Además, desde esta visión conjunta se realizan actividades comunes para todo el distrito desarrolladas por Plan Integral del Distrito V.

Por último, es imprescindible llevar un control y seguimiento por medio de diferentes instrumentos como son los listados utilizados por el Programa de Desarrollo Gitano o el jefe de estudios.

e) Abrir el centro al entorno

El centro se está abriendo al barrio o a la comunidad cada día más. Actualmente, se está apostando por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que explicaremos más adelante.

Además, ya se venían creando y organizando diferentes talleres con madres y padres u otros familiares con la colaboración de Unión Romaní, como el taller que comentábamos antes de historias de vida. Estos talleres en todo momento son llevados a cabo en las instalaciones del centro.

Asimismo, el centro está abierto a prestar sus instalaciones a otras entidades y asociaciones del barrio o la localidad (curso de cocina, camarero... que son impartidos por Valdocco, en este curso no se ha llevado a cabo ninguno).

Se organizan actividades conjuntas de toda la comunidad educativa en fechas señaladas, tales como la convivencia de final de curso que ya hemos nombrado, la verbena de actuaciones de todos los cursos antes de las vacaciones de verano, el desayuno andaluz el día de Andalucía o el día de los Reyes Magos antes de las vacaciones de la Navidad (DC: 13/05/2010). En todas estas actividades, se abren las puertas a las familias para que estén involucrados en la vida del centro.

El centro está inserto en el Plan Conjunto de Compensación Educativa del Distrito V, lo que supone que éste participa en actividades comunes con el resto de centros educativos de la zona y otras entidades.

Más allá de esta participación de los familiares y apertura a la comunidad está la que se propone en estos momentos a través de las Comunidades de Aprendizaje, donde los diferentes familiares y voluntarios pueden entrar en las aulas como apoyo al maestro/a de una forma determinada.

Dentro de esta apertura del centro a la comunidad, podemos hablar también de la colaboración de los padres y madres y otros familiares en el proceso educativo del alumnado, no sólo a través de las comunidades de aprendizaje sino también mediante el desarrollo de talleres (como el de historias de vida), charlas y otras actividades escolares y extraescolares de los familiares del alumnado.

Esta colaboración es bidireccional ya que también los familiares pueden dar sugerencias y propuestas al equipo directivo, como el montaje de una tómbola en la verbena de final de curso.

Además, las distintas asociaciones que trabajan con el centro atienden a las familias en los distintos ámbito social, laboral, personal... *“un punto de información, orientación y asesoramiento que el objetivo de ese recurso digamos es acceder a una población que, por lo que sea, tiene una serie de dificultades, entonces nuestro objetivo aquí es acceder esos recursos para que ellos muchas veces por falta de conocimiento no se acercan y entonces nosotros en muchos casos somos como una especie de puente que como es un ámbito muy cercano, que vienen a traer a los niños todos los días, que estamos aquí siempre alguno de nosotros y es un ámbito así muy directo, pues ellos nos tienen más a la mano, como se suele decir, pues entonces es como la puerta de entrada.*

Se atiende un poco necesidades básicas, en el sentido en que se da cobertura a la ropa porque hay familias que tampoco tienen dinero para vestir a los chiquillos y después utilizamos mucho la derivación a otras entidades. Los servicios de orientación también, les cogemos cita, les llevamos a cabo el seguimiento, les informamos de los cursos de formación que hay, de las posibilidades para acceder a puestos de trabajo, les ponemos un poco en conocimiento de... Y ya después las propias demandas que ellos desean, temas de tramitación de salarios, a lo mejor prestaciones pro hijo a cargo que claro tienen carencias y no saben ni si quiera a lo mejor los requisitos que les piden, a lo mejor una solicitud, y claro los servicios sociales se lo podrían hacer pero como que se sobreentiende que es una tarea que ya debería hacer la persona, aunque te den la solicitud pero... Entonces nosotros tenemos un poco de..., para cubrir esos huecos que hay y que existen y hacer un poquito de eso... canalizar, hacer un poquito de puente, para que vean un poquito de lo hay, y que en este barrio, concretamente, hay muchos

recursos y muchas entidades que trabajan en la zona y que hombre, ya que están ahí, nos encargamos de que hagan uso de eso, que sea lo mismo.” (Entrevista 4: Unión Romání. Pp. 2-3.).

Según nos comenta el director, aunque nosotros no lo hemos visto, se tiene una gran preocupación por colaborar con los responsables del AMPA con objeto de dinamizar el colectivo y aumentar el número de socios, implicar a nuevos familiares en la directiva del AMPA con objeto de garantizar su continuidad, crear una estructura de funcionamiento, elaborar un plan de trabajo, etc. Lo cierto es que la Asociación de madres y padres en el centro no funciona por la falta de socios.

Se le da gran importancia desde el equipo directivo a que las normas del centro sean conocidas por los familiares. Para dar dicha información, se reparten circulares, se ponen carteles por las puertas y además, el mismo director en la hora de entrada al centro se lo comunica a todos los familiares que van llegando. Esta expansión de la información la podemos observar en un caso concreto. Han existido muchos problemas siempre en el centro a la entrada de la jornada escolar, por lo cual en claustro se decidió abrir sólo dos puertas del centro para la entrada, así se pusieron carteles, se mandó una circular y el director también el primer día se lo fue comunicando a los familiares. Diferentes personas que trabajan en el centro alaban la autoridad que ha conseguido ejercer el equipo directivo, pero sobre todo el director, ante las familias. *“el respeto hacia el centro creo que también, porque el director ha conseguido aquí que las familias pues tengan su... ¿cómo te digo? Tienen su escalón ¿no?, el director está ahí y cuando ven a Jaimito dicen “uy ahí está el director” ¿sabes? El director tiene mano izquierda con las familias. Ponen normas y las cumplen bien.”* (Entrevista 15: Educadora Social. Pp. 3.)

f) Inclusión del alumnado con incorporación tardía

El centro ha diseñado un plan de acogida que favorece la integración del alumno/a. Se le facilita todo los trámites de documentos a la familia, se les elabora desde el centro y el equipo directivo mantiene una reunión con la familia para explicarle las normas del centro y cómo se trabaja en el mismo.

El alumno/a se incluye en el aula como uno más y se desarrollan actividades de presentación y acogimiento al alumno/a. Se realiza una evaluación inicial de su nivel de competencia, su estilo de aprendizaje, motivación..., que les facilita, posteriormente, al profesorado conocer sus necesidades para establecer su respuesta educativa, es decir, los apoyos que son necesarios, los materiales, los servicios del centro: comedor, aula matinal, actividades extraescolares, etc.

g) Facilitación del aprendizaje de la lengua a inmigrantes

Es cierto que en el curso que hemos realizado la investigación no ha habido escolarizado ningún alumno o alumna inmigrante con otra lengua. Sin embargo, el centro

se encuentra preparado y lo refleja en sus documentos (Plan de Compensación educativa) con el protocolo a seguir en dichos casos.

De esta forma, se acude o solicita la ayuda y la coordinación correspondiente con el programa de atención al alumno o alumna inmigrante. Y al igual que con el alumnado que se incorpora tardíamente se realiza una evaluación inicial para determinar su nivel de competencias, estilo de aprendizaje del alumno o alumna, motivación, etc. de tal forma que les facilite conocer las necesidades del alumno/a para establecer su respuesta educativa, como hemos explicado anteriormente.

Finalmente, podemos decir que estas respuestas ante la diversidad que propone el equipo directivo y su equipo de maestros y maestras, no se quedan en palabras sino que son recogidas en el documento del Plan de Compensación Educativa que a su vez recoge el resto de proyectos, y en definitiva, se llevan a la práctica educativa.

11.3.2.4. Vislumbrando futuras luces entre sombras

La complejidad de dicho centro debido, principalmente, al contexto en que se encuentra y a las características generales que presenta el alumnado ha hecho que el equipo directivo junto con un grupo de maestros y maestras se encuentre en todo momento con inquietudes que le llevan a buscar, investigar y descubrir prácticas de éxito no sólo para mejorar el índice de absentismo o la convivencia en el centro sino también los resultados académicos.

En muchos momentos de nuestra estancia en el centro, el director comenta que aunque en un principio las prioridades del equipo directivo y del claustro estuvieron centradas en el absentismo escolar y la mejora de la convivencia, estos aspectos han mejorado considerablemente, lo que ha hecho que actualmente tengan sus aspiraciones focalizadas en la mejora de los resultados académicos. *“¿En qué momentos nos encontramos ahora mismo? Pues que hemos avanzado en muchas cosas pero yo en el momento, personalmente yo, y creo que todo el equipo directivo también en el tema de la mejora de los rendimientos, es lo que queda, mejorar los rendimientos de los niños.”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 13.)

En el intento de descubrir nuevas estrategias o caminos pedagógicos para mejorar los resultados de estos alumnos y alumnas en un contexto desfavorecido han estado asistiendo a cursos de formación, concretamente, a todas las Jornadas que se realizan anualmente para los centros de Educación Compensatoria, y donde ellos mismos han participado como ponentes.

En las Jornadas del curso escolar 2007/2008 un grupo considerable de maestros y maestras y el equipo directivo asistieron, en este curso se celebraron en Isla Antilla. Allí, asistió Ramón Flecha, en aquel momento director del grupo CREA (Centro Especial de

Investigación en teorías y prácticas superadoras de las desigualdades), y expuso una ponencia que tenía como grueso del contenido el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

En su exposición realzó el éxito académico de centros situados en contextos desfavorecidos y de similares características al centro en el que nosotros estamos realizando la investigación. De esta forma, el director, tras la ponencia mantuvo una conversación con el ponente y este le explicó que mediante el Centro de Formación de Profesorado podría comenzar el proceso para sumergirse en Comunidades de Aprendizaje.

El nuevo reto de este centro es este proyecto, para ello en el año 2008/2009, a final de curso, todo el claustro realizó un curso de formación y sensibilización en Comunidades de Aprendizaje dividido en cuatro sesiones (DC: 11/02/2010). En este curso de formación y sensibilización no me encontraba pero he asistido a otro realizado en un centro público de Mérida, de características similares, para poder explicar con conocimiento en qué consistía dicho curso basándome en lo narrado por los diferentes maestros y maestra y en mi propia experiencia.

La primera sesión de dicho curso de sensibilización es una sesión teórica que, en mi caso, fue desarrollada por Ramón Flecha, uno de los precursores de Comunidades de Aprendizaje en España, sin embargo en el centro fue llevada a cabo por Pedro Aguilar, profesor de la Universidad de Sevilla. Esto se debe a que en un primer momento, fue el Grupo CREA, el que impulsó este proyecto y, por tanto, el que impartía los cursos de formación y sensibilización. Actualmente, en algunas zonas, como Andalucía, existen equipos que han sido formados por el equipo de CREA, que son los responsables de la formación de los centros andaluces que quieran entrar en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Por tanto, volviendo al contenido de la primera sesión, podemos decir que en ella se explica en qué consiste el aprendizaje dialógico y cuáles son los principios en los que se basa, conociendo mediante estos dos aspectos toda la filosofía de comunidades de aprendizaje, partiendo de un solo objetivo “*sustituir las ocurrencias por aquellas actuaciones educativas que dan más éxito*” (Ramón Flecha en dicha sesión).

La segunda sesión estaba centrada en la explicación de todo el proceso que debe seguir un centro para llegar a formar parte o introducir el Proyecto de comunidades de Aprendizaje en su centro. Se hacía especial hincapié en que la mayoría del claustro, por no decir al completo, esté de acuerdo, posteriormente, el equipo directivo, el Consejo Escolar, las familias, las entidades del barrio y, por supuesto, la Administración. Es en esta sesión donde se imparte los pasos que, tras tomar la decisión de sumergirse en dicho proyecto, se deben llevar a cabo en el centro. Por otra parte, se explica la organización

que debe promoverse en el centro y en el aula, información destacada por el claustro como una de las más interesantes.

En la tercera sesión, la mañana se divide en dos partes, ambas partes están centradas en contenidos prácticos. En la primera parte, se nos habla de cómo llevar a cabo las lecturas dialógicas tanto con el alumnado como con los familiares y el profesorado. La segunda parte, consiste en la escucha de una experiencia de otro centro, con características similares, que ya está en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y tiene resultados.

Dada la importancia que tienen las familias en las Comunidades de Aprendizaje, la última sesión de la sensibilización está dedicada a la formación y participación de las familias y de la comunidad en el centro.

Tras este curso de sensibilización, el claustro se reunió y decidió unánimemente apostar por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, aunque esta votación unánime se dio por el trabajo previo de sensibilización y de promoción del equipo directivo. *“Y salió unánime, salió unánime porque también lo habíamos planteado en la memoria, a ver cómo te lo explico [...] Y con las comunidades ¿en? Fue otro tanto... algo muy parecido. “Mira hemos iniciado esto pero las comunidades tienen este puntito” y comentamos lo que habíamos escuchado, y comentamos también lo que en el colegio de Sevilla Andalucía se estaba llevando ¿sabes? Habíamos visitado también el colegio y entonces animando un poquito animando un poquito, ha ido para delante”* (Entrevista 1: Jefe de estudios. Pp. 13).

En el curso 2009/2010, el curso donde se ha desarrollado la investigación, durante el primer trimestre se estuvo preparando la asamblea para las familias y todas las entidades, la Administración, la Universidad, etc. en la cual se iba explicar la transformación del centro mediante las Comunidades de Aprendizaje.

Es el 27 de enero, uno de los primeros días de mi estancia en el centro, cuando se lleva a cabo un pasacalles invitando a todas las familias a participar en una asamblea que se iba a desarrollar al día siguiente. En el pasacalle iba todo el alumnado con instrumentos musicales, la cara pintada de Andalucía y unas palomas hechas por ellos mismos que iban dando a los familiares que iban encontrando. Liderando el pasacalle se encontraba el director con un megáfono que iba invitando a todo el barrio a la participación de dicha asamblea y, también, una pancarta que ponía “Algo va a pasar en La Ilusión”. Acompañando a todo el alumnado, el profesorado y algunas asociaciones que colaboran con el centro, iba una charanga con el objeto de llamar la atención de todo el barrio y conseguir así la máxima participación de la asamblea del día siguiente acompañada ésta a la invitación a un desayuno.

Tras este pasacalles uno de los puntos más importantes del proceso de este proyecto, se da el día 28 de enero cuando se lleva a cabo una asamblea para todas las familias, asociaciones, entidades, Administración, Centro de Profesores, Centro de Salud, Universidad, Servicios Sociales, etc. en la cual se explica dicho proyecto y se pregunta si desean embarcarse en él. Tras un discurso esplendido del director donde pone énfasis principalmente en la igualdad de oportunidades para estos niños y niñas y su desarrollo, todas las personas que se encontraban allí deciden decir sí a la participación en el proyecto.

De esta forma, el centro aprovecha esta asamblea para explicar la primera fase de dicho proyecto, la fase del sueño. Le da a cada persona una gota de agua de papel, una gota de agua que significa la vida, y les explica que tienen que escribir un sueño que quieran que ocurra en el centro. Posteriormente, son recogidos los sueños y se desayuna favoreciendo la convivencia de toda la comunidad.



Foto 10: Asamblea con toda la comunidad educativa para comenzar el Proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Días posteriores, el equipo directivo se reúne para recopilar los sueños y pasar éstos a una base de datos donde se exponga quién dice el sueño (alumno/a, maestro/a, familiar, asociación) y cuál es el sueño. Esta base es creada por el jefe de estudios.

En una reunión informativa de las que tiene el claustro cada lunes, el director y el jefe de estudios leen todos los sueños y recuerda la entrega de los sueños de los maestros y maestras. Finalmente, se elabora un mapa conceptual con todos los sueños que se cuelga en la entrada del centro.

Estos sueños, nos explica el director, deben ser analizados por una comisión que debe seleccionar algunos cada año, para que se consigan. Este trabajo no se ha llevado a cabo aún en el centro ya que el proceso de la recogida de sueños ha sido más lento de lo que se esperaba yéndonos casi a final de abril con la recogida.

Por otra parte, se han llevado algunas prácticas de comunidades de aprendizaje en el aula, los grupos interactivos. Estos se han desarrollado en los dos últimos meses del curso con la colaboración de voluntarios de diferentes entidades, pero con la poca participación de las familias. Hay que insistir más y dar más promoción al proyecto y al centro para que éste comience a dar resultados.

Hacia estos caminos se dirige en estos momentos el equipo directivo, promoviendo una filosofía de la educación concreta basada en la importancia de los niños y niñas en el ámbito educativo.

11.3.3. Volar juntos hacia un mundo mejor

Para volar con rumbo a la esperanza no podemos volar solos tenemos que volar en bandadas y, para ello, debemos establecer redes de apoyo que nos sirvan para estrechar lazos y así poder convivir. El centro donde nos encontramos es un centro con un alto índice de conflictos derivados principalmente por el contexto en el que se encuentra dicha escuela. El equipo directivo de nuestro centro ha considerado desde que comenzó su andadura en el centro que la convivencia y la promoción de un clima adecuado es la base de posteriores prácticas educativas. Éstos consideran que con la resolución de los conflictos, se llega a una cultura de paz que promueve el trabajo en el centro y, por tanto, la mejora de los rendimientos académicos.

11.3.3.1. ¿Cómo te encuentras?

La convivencia en el centro es necesaria para un adecuado rendimiento del alumnado en el aula. El director del centro considera que *“uno de los pilares del trabajo aquí en el centro es el tema de convivencia, lo que pasa que ya lo tenemos más naturalizado”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 9.)

Pese a la naturalización de los acontecimientos, se realiza una detección de las necesidades cada año para dar una respuesta adecuada a las necesidades que tiene el alumnado.

En general, basándonos en el Plan de Convivencia, en el Proyecto Escuelas de Paz, en las observaciones y las entrevistas podemos decir que la convivencia es una de las preocupaciones de nuestro equipo directivo ya que para ellos es primordial para desarrollar prácticas educativas que den respuesta a la diversidad del alumnado que hay en este centro y a las características comunes que dicho alumnado presenta.

De este modo, el equipo directivo apuesta por el Proyecto de Paz como un “proyecto Integral, eje vertebral de la acción educativa y que responde, 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”.

Es obvio que una educación para la convivencia es fundamental para todos los escolares, pero para los de este centro es imprescindible. En muchos casos conviven, o malviven, con la delincuencia u otras lacras sociales. Lo mismo que la escuela debe prepararles para la vida fuera de las aulas, no puede ser ajena a las vivencias que los niños y niñas tienen a diario en su entorno, se trata de una interacción en la que se llevan y traen experiencias, y en la que la intervención del profesorado como educadores no puede ser aséptica, sino requiere un compromiso personal y profesional “extra” por su parte, que hagan de la escuela un lugar agradable para toda la comunidad educativa.

Si tenemos en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentra el centro que estamos investigando, el cual ya hemos descrito, hemos de destacar que en esta población el mayor porcentaje de alumnos y alumnas son de etnia gitana y que a su vez tienen en común vivir en un ambiente marginal. Ambos conceptos –gitano y marginal– conforman un binomio que por sí solo ya justifica la existencia de la lucha por una escuela basada en la convivencia.

También hemos de considerar, cuando hablamos de convivencia, la estructura peculiar de las familias gitanas. La familia es la célula madre para los gitanos, pero en este entorno se ve a menudo sustituida por el clan. Esto es debido a que en ocasiones se presenta desestructurada; son frecuentes las monoparentales por diversas causas, en estos casos, la familia más cercana arropa y asume como suyos a los miembros de la otra de modo que es habitual que convivan varias generaciones en una misma casa, incluso que la compartan tíos, primos y sobrinos. Este vínculo afectivo tan positivo y enriquecedor, puede volverse del revés y repercutir negativamente en la escuela: los clanes pueden estar enemistados unos con otros, y entonces, entre ellos son frecuentes las disputas y las reyertas por diversos motivos ajenos a la escuela pero que desgraciadamente influyen en ella. Además, puede hacer, como hemos visto (DC: 20/04/2010), que algunos alumnos y alumnas cambien de centro durante el curso dependiendo con quién estén viviendo en cada momento.

De esta forma, el equipo directivo junto con el claustro se plantea como cuestión primordial la respuesta a estas necesidades de forma global, ya que se considera que sin solucionar los conflictos no se puede pasar a otros aspectos que también son importantes pero posteriores a la convivencia. Para ello, se plantean que las respuestas deben ir dirigidas a:

- Favorecer la convivencia del centro.
- Prevenir y controlar el absentismo escolar.
- Compensar el desfase curricular.
- Mejorar la integración del centro en su entorno.

- Favorecer la participación de los familiares.

Como vemos estos objetivos o metas ya han sido comentados previamente, confirmando el desarrollo integral de todos los proyectos en el centro, es decir, no existe convivencia sino es unida al resto de los objetivos que se han marcado, la respuesta a la diversidad se promueve a través de una perspectiva global. El equipo directivo se fundamenta en considerar como clave para responder a la diversidad el desarrollo de un plan integral en el centro y fuera del centro, esto se comprenderá mejor en el último apartado donde explicaremos detallada y exhaustivamente la organización de dicho centro.

11.3.3.2. El equipo directivo como eje vertebral de la convivencia en el centro

El equipo directivo en nuestro centro es el motor de todas las prácticas que se llevan a cabo en él. Es cierto, que su trabajo es llevado a cabo en equipo con todos los maestros y maestras, es decir, que se da más un liderazgo distribuido y transformador, que un liderazgo puramente autoritario; de tal forma, que el equipo directivo toma un papel de motor en el centro, que en algunos casos por algunos maestros/as es concebido por autoridad pero en su mayoría consideran y se sienten parte de un equipo, papel que se dirige, en este caso, a favorecer un clima adecuado en el centro. Para aquellos que se sienten coartados en el claustro por el ejercicio de la autoridad del equipo directivo, consideramos que es una visión subjetiva de la realidad del centro. El director nos explica exhaustivamente cuál es la participación del claustro en la toma de decisiones:

“la libertad es muy dura porque la libertad hay que defenderla y los criterios hay que defenderlos. Si tú tienes algo distinto que decir a lo que está planteando un equipo directivo la única opción que tienes es decirlo, lo que pasa que tendrás que defender tu postura. Entonces ahí es donde están los problemas, que defender posturas significa hacer planteamientos profesionales, hacer planteamientos de vida y todo el mundo no está dispuesto a gastar su tiempo en ese tipo de historias; con lo cual si no se toman posturas y se defienden convenientemente, pues al final pues las posturas defendidas y que... ¡son la gente que se pringa! Eso es así. Aquí está abierto el tema, yo lo digo..., tú me has escuchado en algún claustro, aquí está abierto todo absolutamente, no ha habido en 6 años que estoy nadie que haya hecho un planteamiento de trabajo en el colegio que le haya dicho que no, e incluso fíjate aunque no haya estado especialmente de acuerdo porque entiendo que las iniciativas personales del trabajo de cada compañero no hay que coartarlas. Otra cosa, que determinados planteamientos de trabajo con los niños y las familias estén radicalmente en contra de lo que yo pienso, entonces ahí sí que me peleo bien o no permito, o sea, yo no voy a permitir planteamientos excluyentes. No lo permito, se ponga como se ponga quien se ponga. Aquí vamos a tratar a los niños bien, muy bien sin excluir a nadie. No permito planteamientos o actitudes que sean ofensivos, no, no, no lo hago. Esas cosas no.” (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 6).

Este texto nos ayuda a comprender la realidad de los claustros pero también nos permite ver la gran humanidad y la actitud del director hacia la diversidad del alumnado, desvelando cuál es su postura ante la exclusión o la puesta en práctica de actitudes ofensivas hacia el alumnado o las familias.

De este modo, como hemos dicho anteriormente, el equipo directivo ha promovido una serie de estrategias que se desprenden de los proyectos que engloban todo lo que se lleva a cabo en el centro, el Proyecto de Educación Compensatoria y el Proyecto de Paz *“Y luego la otra parte ha sido encajar todos los proyectos de una manera globalizada. Que lo hacemos desde compensatoria y paz. Creemos que la convivencia y el respeto son fundamentales para todo lo demás.”* (Entrevista 35: Equipo directivo. Pp. 7. Fase Intensiva).

De este modo, nuestro equipo directivo junto al claustro realiza una detección de necesidades y concretan que éstas están relacionadas con las edades de los niños y niñas, de las familias y de las situaciones en la que se encuentran los maestros y maestras.

Así determinan que los niños y niñas de educación infantil no tienen ningún tipo de socialización, no tienen normas, son caprichosos y presentan falta de hábitos y además observan que las familias creen a los niños y niñas y pretenden que en el centro se haga lo mismo que en su casa. Por otro lado, en educación primaria ven que los principales conflictos son originados por peleas, agresiones, insultos, falta de respeto a sus iguales y a los maestros y maestras, negación a realizar tareas escolares, etc.

Haciendo referencia a la influencia del profesorado, el elemento que ha generado problemas durante muchos años, y que veíamos en la anterior fase que era nombrado por la mayoría de los equipos andaluces como problema en estos centros, es la falta de estabilidad de la plantilla y la falta de experiencia en este tipo de centros, que pueden hacer que el maestro o maestra no sepa afrontar los problemas en el aula. Sin embargo, en este caso la estabilidad de la plantilla en este curso ha sido casi total, tras las luchas de un equipo directivo comprometido por mejorar la situación del centro, se ha conseguido que la Delegación permita que, quitando a los maestros y maestras que son definitivos, el resto de puestos sean ocupados por puestos específicos que tienen que pasar una entrevista realizada por el equipo directivo donde éstos puedan considerar si las personas que se presentan siguen el perfil del cual hablábamos anteriormente que tiene que tener un maestro/a para estar en este tipo de centros. Algunos maestros y maestras consideran que este hecho positivo desde esta perspectiva (los puestos específicos), puede ser negativo ya que puede ser un arma del equipo directivo para imponer sus ideas *“Porque si al final yo quiero estar aquí y dependo de un informe tuyo”* (Entrevista 13: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4). Hemos comprobado que el equipo directivo no ha hecho uso de su cargo para realizar un informe negativo de ninguno de los compañeros/as que están con puestos específicos. Sin embargo, hemos podido comprobar que el centro se ha configurado con

un ideario concreto y un proyecto específico que se debe seguir para atender a la diversidad del alumnado, es decir, muchos maestros y maestras y las personas que trabajan en el centro ven que existe una línea concreta de actuación que es la que se ha considerado efectiva para responder a las necesidades detectadas de tal forma que el profesorado que está en el centro antes de entrar en él es consciente de que se sigue una línea muy específica y que tiene que ser partícipe de dicha línea.

Por tanto, nosotros consideramos que, en algunos momentos, es necesaria la autoridad del equipo directivo aunque en otros es demasiada, creemos que esta autoridad es lícita mientras que sea exclusivamente para velar porque se dé el plan de centro y las respuestas necesarias para atender a las características individuales del alumnado y de toda la comunidad.

En definitiva, el centro sigue un camino teniendo como una de sus luces la convivencia y el respeto al otro, teniendo como base una filosofía concreta que era y es mayoritaria en el equipo de trabajo de maestros y maestras y equipo directivo del centro. *“tenemos una filosofía de entender cómo queremos que sea el colegio: que sea abierto, que sea público, que se gratuito, que sea agradable, que sea un sitio de convivencia..., y eso se tiene que reflejar con nuestra forma de actuar. Primero con agrado con los niños y después con el colegio abierto a distintas historias. Aquí tocas tú y en cualquier sitio no te atienden tú lo sabes. Está Unión Romaní, está el PDG, y otros. El centro tiene que estar abierto ¿no? Y nos servimos pues de todo.”* (Entrevista 35: Equipo directivo. Pp. 7. Fase Intensiva).

Esta filosofía fomentada por el equipo directivo, respirada por toda la comunidad educativa y compartida por la mayoría del claustro tiene como finalidades para conseguir la mejora de las relaciones personales entre todos los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo de la como un entorno de paz las siguientes:

- Ofrecer el colegio como una alternativa diferente de la que tienen en su entorno familiar y de barrio, haciendo todo lo posible para que en el centro se establezcan relaciones afectivas, sociales, actitudinales y aptitudinales tendentes a suplir, en la medida de lo posible, las carencias fuera de él.
- Mejorar la convivencia a partir de programas de intervención sobre las relaciones personales en la escuela para la resolución de los conflictos.
- Promover la paz como acción individual y colectiva de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Disminuir y prevenir la aparición de manifestaciones violentas que puedan generarse en el centro.
- Abrir centro a su entorno y ofrecerlo como un espacio de paz y convivencia.

Dadas las especiales características analizadas anteriormente, del entorno social de este centro, han estimado conveniente **hacer primar el aspecto convivencial o afectivo y de respeto de los demás.**

a) ¿Qué objetivos se persiguen para conseguir la convivencia en el centro?

En el Plan de Convivencia del centro podemos encontrar una serie de objetivos que son los que el equipo directivo se planteaba cuando llegó al centro y se sigue planteando para mejorar, en todo lo posible, las relaciones entre las personas que conviven en el centro y el clima que se da en él, porque este clima puede favorecer el desarrollo del trabajo de todos los que componen la comunidad educativa.

El objetivo principal que se plantea el equipo directivo es hacer de la escuela un lugar agradable que favorezca la convivencia de todos sus miembros, aprender a vivir juntos, con los demás con el fin de formar personas en su máximo exponente. Hemos escuchado la mayoría de los días en boca del director “aquí lo importante es que la gente se sienta bien, que los niños y niñas tengan lo mismo que en cualquier otro colegio” (DC: 15/02/2010).

Para conseguir esto ellos se plantean cada día qué es lo necesario para que se de un buen clima en el centro. Hemos decir que las relaciones entre compañeros/as son buenas aunque existan diferencias en cuanto a las cuestiones más pedagógicas, a nivel personal muestran todos una gran preocupación por el otro, tanto es así que yo como investigadora me he sentido acogida como una más, he creído en algunos momentos que pertenecía al claustro y además he sentido el cariño y la preocupación de la mayoría de las personas que trabajan en el centro por cuestiones personales, en definitiva, se han creado lazos de amistad que después de un año aún se mantienen.

De esta forma, el equipo directivo junto con el claustro se ha planteado en cada una momento una serie de objetivos específicos que deben cumplir para que “*el colegio sea un espacio agradable para todos*” (DC. 12/03/2010). Estos objetivos son los siguientes:

- Buscar, promover y desarrollar instrumentos, recursos y actuaciones relativas al fomento de la convivencia en nuestro centro implicando a todos los sectores de la comunidad educativa.
- Concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa de la importancia del respeto a la convivencia.
- Fomentar valores y actitudes que fomenten la igualdad, la cultura de paz y la no violencia.

- Facilitar la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de conflictos con una atención individualizada de los alumnos/as que presentan continuas alteraciones del comportamiento.
- Facilitar la mediación para la resolución pacífica de conflictos.

b) ¿Cómo conseguimos cumplir los objetivos?

Para conseguir estos objetivos han creado un Plan de Intervención que pretende mejorar la convivencia de centro estableciendo estrategias comunes de afrontamiento de situaciones conflictivas, integrando la educación en valores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, preparando a los alumnos/as para afrontar con eficacia situaciones de interacción con sus iguales y adultos, desarrollando estrategias que fomenten que el alumno/a sea capaz de expresar sus emociones, sus quejas y sentimientos, de ofrecer sus opiniones y de respetar la de los demás, y estableciendo nuevos cauces de comunicación familia-profesorado que fomente la colaboración y el respeto mutuo.

Para ello se necesita la implicación de todas las personas que intervienen en el centro: profesorado, familia, equipo directivo y alumnado. Podemos decir que la implicación del profesorado y el equipo directivo es una realidad, todos ellos luchan por una escuela mejor y sacrifican, en la mayoría de los casos, algunas horas de su tiempo libre. Sin embargo, la familia y el alumnado son un reto en el centro, es necesario seguir buscando estrategias para que la implicación de los mismos se haga presente en el centro, de esta forma, el equipo directivo y el claustro considera imprescindible la colaboración de ambos para que se dé un adecuado desarrollo de la actividad educativa. Cada día hemos sentido la gran preocupación de todas y cada una de las personas que trabajan en el centro por las familias y el alumnado, especialmente en algunos casos donde he vivido que existían diariamente situaciones conflictivas en el aula a causa de algunos alumnos/as y algunas familias. He podido respirar la preocupación de los maestros y maestras y sentir esta preocupación por un alumno concreto, “¿qué hacemos? ¿Qué solución buscamos? Me siento impotente” he llegado a decir, y no hemos llegado a conseguir la implicación necesaria para poder dar respuesta.

Por esto, se promueve en el centro la implicación de toda la comunidad educativa y de todas las personas que, por alguna causa, están en el centro, entre todos podemos conseguir una educación mejor que pueda responder cada día más a las necesidades que demanda nuestro alumnado. Sentirme dentro del centro, como una más, ha hecho que pueda hoy referirme al centro como “mi centro o nuestro centro”. Todos y todas tenemos un papel que desarrollar en el mismo.

De este modo, nos preguntábamos cómo se implica cada colectivo en el centro. Revisando el Plan de Convivencia y contrastando la información con las observaciones hemos llegado a poder dilucidar qué implicación tiene cada colectivo dentro de la escuela.

Entre las implicaciones del profesorado con respecto a la intervención en el plano de la convivencia se invita y se lleva a cabo la reflexión y reciclaje de las prácticas docentes y las cualidades. En las jornadas de exclusiva el equipo directivo comenta el plan de la semana y deja abierto un espacio de debate para comentar las prácticas que se están llevando a cabo, además de ofrecer siempre nuevas prácticas que puedan ayudar a responder a la diversidad del alumnado (DC:08/02/2010).

Además, el profesorado consensua los protocolos de actuación con respecto al alumnado, familia y entre ellos mismos, dedican una hora semanal a la tutoría, fomentan la educación en valores en las aulas (DC: 12/04/2010 y PEC), dan información a la familia sobre valores y habilidades sociales, etc.

Por otro lado, nos parece importante analizar las implicaciones del equipo directivo en el plan de actuación para la convivencia, siento éste, según ellos, el punto más importante y fuerte dentro de sus funciones en el centro.

El equipo directivo se compromete en la realización de una gestión consensuada que integre a todos los sectores de la comunidad educativa y en la creación de todos los cauces necesarios para que las relaciones de convivencia en el centro se desarrollen en la máxima tolerancia y respeto. Sin embargo, como hemos dicho, algunos maestros y maestras consideran que el equipo directivo es en ocasiones muy autoritario, no obstante todos coinciden en que se preocupan porque exista un buen clima en el centro y son buenas personas.

Para promover la convivencia en la escuela tendrá en cuenta una serie de aspectos en la organización del centro, siendo la organización del mismo la clave para dar respuesta a las características del alumnado.

De esta forma, tendrá en cuenta una serie de puntos relacionados con la convivencia que promuevan una organización basada en un clima agradable de centro. Estos puntos son:

- Establecer unos criterios adecuados para la distribución horaria tanto del profesorado y alumnado como de atención a las familias y de utilización de espacios, que sean favorecedores de la convivencia en el centro. Lo hemos visto en la distribución horaria del profesorado pero sobre todo en la del equipo directivo ya que éste se hace disponible para todas las familias en cualquier horario de la mañana dando preferencia siempre a las necesidades de éstas (DC: 15/04/2010 y PEP y PC)
- Establecen unos cauces adecuados de coordinación docente y con cuantas entidades colaboradoras participen en el desarrollo de los distintos Planes y Proyectos, dándole especial importancia, por su carácter integrador y

vertebrador de toda su acción educativa al Proyecto de Paz. Marcan horarios establecidos para la coordinación de los proyectos y se reúnen en horario lectivo de tal forma que consiguen desarrollar actividades dentro de los planes y proyectos e integrarlo desde el Proyecto de Paz. Como ejemplo hemos vivido una actividad llamada “La Tortilla Solidaria” la cual surgió de un aula y, gracias a la coordinación de los docentes se extendió y se llevó a cabo como actividad de centro donde colaboró todo el equipo docente, el alumnado, el PAS, las familias y las diferentes entidades que colaboran con el centro.

- Crean cauces de información a la comunidad educativa que promueva la convivencia pacífica entre todos los sectores de la misma.
 - ✓ La atención a las familias por parte del Equipo Directivo y por el profesorado será lo más flexible posible para garantizar y facilitar la comunicación.
 - Normalmente siempre habrá un miembro del Equipo Directivo que pueda recibir a las familias.
 - En lo que respecta a los tutores/as, además del horario de tutoría prescriptiva de padres/madres de los lunes por la tarde, el centro organizará otros espacios de atención a las familias (diariamente durante el horario de desayuno del alumnado).
 - En Educación Infantil las familias podrán dejar a sus hijos/as dentro del aula.
 - Los boletines de notas de la evaluación trimestral se entregarán siempre a las familias organizando un espacio horario que garantice una atención adecuada a las mismas.
- El equipo directivo impulsa este Plan, coordinando y promoviendo cuantas actividades sean necesarias para el desarrollo, seguimiento y evaluación del mismo.
- Impulsan la formación del profesorado, del alumnado y de las familias en todos los asuntos relacionados con la convivencia. Para ello, se establece con la ayuda del CEP un Plan de Formación que dé respuesta a las necesidades del centro en cada momento (Organización de cursos o charlas específicas por el centro para las familias, actividades de escuela de padres/madres, formación de los alumnos y alumnas en mediación y resolución pacífica de conflictos...).

En cuanto a la implicación y participación de las familias cabe destacar la falta de preocupación por intervenir en el centro, aún así hemos visto que existe la colaboración

de un grupo de madres, sobre todo, y familiares incondicionalmente. Esta implicación se promueve desde el centro a través de:

- Implicar a las familias para que colaboren con la Comisión de Convivencia en la redacción de un borrador de normas para padres y madres.
- Realizar charlas sobre las normas de convivencia del colegio referidas tanto a los padres/madres como al alumnado.
- Pudiendo realizar contratos de compromiso de colaboración de las familias en las formación de sus hijos/as:
 - ✓ De asistencia al centro.
 - ✓ De conducta y comportamiento del alumnado.
 - ✓ Organización de tiempos de estudio y trabajo sobre los valores y habilidades sociales para que se sigan en casa las mismas pautas, consignas, lemas, etc. que en la escuela y aceptación de las normas de convivencia del centro.
- Con la ayuda de las madres del Consejo escolar, se organiza un grupo de madres que puedan dinamizar la participación de las mismas en el centro y colaboren en las actividades de mediación.
- Se promueve la participación de las familias en actividades de convivencia de toda la comunidad escolar como salidas al campo, convivencias, celebración de efemérides, verbenas, etc.... en definitiva, que las familias perciban la escuela como un lugar agradable, seguro, donde sus hijos/as están a gusto, lo que va a repercutir en que el alumnado mejore también su percepción de la misma.
- Con la ayuda de Unión Romaní, Secretariado Gitano, Programa de desarrollo Gitano y EOE, realizaremos intervenciones dirigidas a sensibilizar sobre modelos educativos de las familias y el ofrecimiento de alternativas, con la intención de que se produzca un cambio de actitud.

Por último, hemos de decir que también es fundamental que el alumnado esté implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro. Para conseguir dicha colaboración por parte del alumnado se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- El centro cuenta con una sesión a la semana dedicada a trabajar la tutoría lectiva. Esta se dedican principalmente a dos aspectos fundamentales: a) reflexión sobre la marcha de la clase durante la semana, conflictos, mediaciones, etc. b) trabajo, organizado, en habilidades sociales, educación

asertiva... Esto, se impulsa de manera más específica a través del Plan de Acción Tutorial.

- La formación en valores se lleva a cabo a través de consignas, murales, lemas, etc. contemplada de manera global e integral desde todas las áreas y en cualquier espacio horario del centro, y de manera más específica en la sesión de tutoría.
- La coordinadora de Paz, en consenso con el claustro de profesores, realiza la planificación de los valores y actuaciones que se van a llevar a cabo durante el curso, trasladando éstas a la Comisión de Convivencia. Hemos de decir que la coordinadora es asesorada especialmente por la secretaria del centro para promover las diferentes actividades que se desarrollan desde el Proyecto de Paz.
- A principio de cada curso escolar, en las sesiones de tutoría, se elaboran las normas de convivencia del aula:
 - ✓ 1ª sesión: Actividades de análisis y reflexión ¿Qué pasaría si no existieran las normas?, necesidad de cumplirlas para vivir en convivencia y respetar a todos y todas.
 - ✓ 2ª sesión: Actividades de análisis y reflexión sobre los comportamientos molestos en el aula/centro, compromiso por parte del grupo clase y derechos y deberes del alumnado y profesorado.
 - ✓ 3ª sesión: Elaboración de las normas de convivencia del aula para el alumnado, profesorado y la relación entre ambos, así como las sanciones correspondientes, consensuadas por todo el grupo.

Se tienen en cuenta los siguientes criterios para su elaboración:

- ✓ Que se ajusten a los objetivos de clase y a los deberes y derechos del alumno y del profesorado.
- ✓ Que sean positivas, claras y entendibles por todos.
- ✓ Que sean concretas y objetivamente evaluable su cumplimiento.
- ✓ Que las sanciones sean proporcionadas.

Posteriormente el claustro estudia las normas de todas las clases haciendo las correcciones oportunas; a continuación el documento será firmado por todo el grupo clase y el profesorado que lo atiende. Finalmente se colocará en un rincón preferente del aula (rincón de convivencia, paz, mediación etc.....).

- ✓ Se realiza una hoja de registro de seguimiento de las normas y sanciones para primaria y otra para infantil que se colocará junto al documento de normas. Este documento reflejará tanto las normas incumplidas como las cumplidas con regularidad por cada uno de los miembros del grupo. Semanalmente en la sesión de tutoría se repasará el registro, contándose los incumplimientos como puntos negativos y los cumplimientos como positivos, animando a conseguir más puntos positivos para la siguiente semana.
- ✓ Cada alumno/a de primaria tendrá una ficha de auto observación del cumplimiento de normas, donde se refleje también las consecuencias del incumplimiento y las propuestas de mejora.
- ✓ Con los alumnos más difíciles se intentará hacer un contrato individualizado, preparado y consensuado con ellos. Está será función del/la tutor/a, el Jefe de Estudios y el Director con el visto bueno de la Comisión de Convivencia. Este contrato será firmado por el alumno-a y su familia.

Cada tutor lo lleva a cabo en su aula con hojas de registro diferente o a través de actividades, que tienen el mismo objetivo, pero siguen diferente formato.

c) ¿Cómo actuamos?

El protocolo de actuación busca medidas con carácter educativo y formador. El equipo directivo junto con el claustro considera que las medidas que se adopten no deben ser solo coercitivas.

El niño o niña tiene que ir aceptando las normas del centro (RESPETO) de forma natural, con cariño y comprensión, pero entendiendo, que el no cumplimiento de las normas tiene consecuencias y que nunca se va a permitir la falta de respeto, la violencia o la humillación a los demás. De hecho hemos visto situaciones en las cuales el alumnado no ha cumplido las normas y ha recibido el castigo pertinente. Viene a mi me memoria un momento concreto en una salida a visitar la plaza de Huelva en la cual un alumno incumple una norma mostrando un comportamiento de falta de respeto hacia una persona que paseaba por la calle. La actuación inmediatamente es la vuelta del alumno al centro, seguidamente la conversación con el director del mismo y finalmente la puesta en práctica de su castigo (DC: 11/02/2011)

Para conseguir una buena convivencia entre el alumnado, en el centro se considera como clave la función del tutor o tutora en el aula. Es el primer eslabón en la prevención y resolución de los conflictos que se generan en el centro. Es la figura de referencia, de cariño, de respeto del grupo. Es la primera persona que tiene que dejar bien claro cuáles son los derechos y deberes del grupo y las consecuencias de no cumplirlos.

De esta forma, el equipo directivo y el claustro considera importante que, junto al tutor, se desarrollen las normas de clase y del centro, creando instrumentos para el seguimiento de las normas y valores de clase, adoptando medidas ante el incumplimiento de las normas e informando a la familia cuanto antes de cualquier incidente que tenga relación con sus hijos e hijas. Cuando es necesario los maestros y maestras citan a los padres en el horario recogido en el ROF. Se habilitan instrumentos donde se recogen los acuerdos o compromisos llegados entre maestro/a-padres/madres-alumnos-as. Siempre que el tutor lo cree conveniente, o cuando no se han obtenido resultados positivos, actúa el Equipo Directivo, que procederá a valorar las incidencias ocurridas, requerir la presencia de los padres en el centro e intentar dar una solución negociada al problema. Si se siguen produciendo las mismas conductas graves que perjudican la convivencia después de tener en cuenta todos los pasos anteriores, se pensaran medidas más serias tales como la expulsión, aunque esta medida no ha sido tomada en ningún momento durante el periodo que hemos estado.

Lo importante en todo momento para el equipo directivo es velar por la convivencia del centro porque ésta es uno de los cimientos claves para construir una escuela que responda a la diversidad de todas las personas que intervienen en la misma.

11.4. Todos a por todas

Luchar por una escuela que responda a la diversidad significa tener una meta común. El equipo directivo persigue un gran objetivo, forjar una escuela para todos y todas, donde no existan exclusiones sino oportunidades para todos.

Hemos observado durante nuestra estancia en el centro que la colaboración es una característica visible en nuestro centro, una característica esencial. Liderar una escuela inclusiva conlleva liderar una escuela entre todos, abriendo el centro a la comunidad, al barrio, a todas las entidades.

En este apartado vamos a ver quién realiza la toma de decisiones en el centro, quién participa en las actividades propias del centro, cómo se abre el centro a la comunidad, al barrio, a las familias, a las entidades, etc. En definitiva, cómo se lleva a cabo un liderazgo distribuido.

11.4.1. Quien decide ¿tú o yo?

La toma de decisiones es un tema candente en todas las escuelas. Como hemos visto en la fase anterior y durante este estudio de caso, hay diferentes opiniones en torno a quién lleva a cabo la toma de decisiones en un centro. En estos momentos, nos importa conocer qué ocurre en nuestro centro.

Día tras día en el centro he podido sumergirme en las ideas más profundas que subyacen en cada una de las personas que trabajan y colaboran en el mismo, y además

observar y ver con mis propios ojos de dónde surgen sus percepciones y concepciones y qué grado de objetividad hay en ellas.

Describir la toma de decisiones en nuestro centro es una actividad ardua ya que ésta depende de algunos criterios como el tiempo, el asunto y a quién concierne, aún así intentaremos dar una visión lo más exhaustiva posible que permita al lector comprobar que la colaboración y la participación de todos son la base de las mismas.

Al preguntar quién era el responsable de tomar las decisiones en el centro todos los entrevistados hacían referencia al equipo directivo y, concretamente, al director aunque la mayoría consideraban que las decisiones más importantes en el centro eran tomadas por el claustro al completo. Dicha mayoría piensa que las decisiones más pedagógicas se toman dentro del claustro, siempre en consenso. No obstante, cuando un maestro o maestra tiene alguna iniciativa o problema de orden pedagógico, lo puede expresar en dicho claustro con total libertad y allí será considerado y debatido por todos hasta tomar una decisión al respecto.

A pesar de ser el director quien preside el claustro y tiene la función de tomar decisiones con respecto al centro, nunca toma decisiones pedagógicas por su cuenta y sin haberlo consultado primero a su equipo directivo y, posteriormente, al claustro. En este punto la mayoría de los maestros y maestras entrevistadas coinciden y se consideran partícipes de las decisiones pedagógicas que se realizan en el centro, es más piensan que también tienen voz y voto en temas no pedagógicos, como ejemplo, podemos exponer un tema debatido en claustro sobre la entrada al centro (DC: 11/02/2010) “Sí, todo lo que hacemos aquí yo creo que lo hablamos y lo raqueteábamos en claustro y las decisiones que se toman son decisiones de todos ¿no? Que no hay nada... que el tome el director ni el jefe de estudios ¿no? Sino que entre todos tomamos las decisiones ¿no?” (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4); resaltan el sentimiento de equipo “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. Pp. 1); consideran que todo está abierto al claustro “El director siempre ha abierto todo, aquí somos claros como el agua y lo que hay es lo que hay, las decisiones se toman en claustro y se lleva todo a claustro y se decide” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 4). Sin embargo, existe una minoría de maestros y maestras que piensan que participación en las decisiones no es la suficiente, que tienen en cuenta al claustro en la toma de decisiones pero “Lo mismo no tanto como debieran, desde mi punto de vista, a veces hace las cosas de forma demasiado unilateral, y eso a veces crea un pequeño malestar por parte de algunas partes del claustro. Pero de forma general, en Consejo Escolar que también pertenezco y en claustro se debaten las ideas, pero siempre mejor se tienen más en cuenta las tuyas que la de los demás” (Entrevista 10: Maestro/a de

Educación Primaria. Pp. 2.); insisten en que intenta imponer una línea de trabajo “Yo creo que proponen y tienen muy claro lo que ellos quieren, entonces realmente hay veces que te sientes como o sí, o sí, hay veces que pasa eso. Lo que pasa que a mí particularmente es que me agrada lo que ellos proponen, pero siento que compañeros míos, no tienen más remedio que aceptarlo y te digo una cosa que lo veo coherente porque ellos son los que han creado el centro tal y como lo conocemos hoy, entonces es así” (Entrevista 8: Maestro/a de Educación de Primaria. Pp. 6); consideran que puede haber problemas si no se sigue su línea “aquí en algunas cosas o estás conmigo o te callas” (Entrevista 13: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4.). También hay algunas maestras que creen que existen decisiones que deben ser tomadas exclusivamente por ellos “Hombre en algunas sí, pero en otras digo yo que no tendrán más remedios que hacer ellos...” (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 3.).

Sin embargo, las decisiones relacionadas con cuestiones más burocráticas, nos comenta la mayoría de las personas que trabajan en el centro, son tomadas por el equipo directivo, especialmente por el director y el jefe de estudios. No obstante, todos aclararon que cuando las decisiones competían a las políticas de toda la escuela, se sometían al claustro e incluso al Consejo Escolar si era necesario.

Cuando el director considera que las decisiones burocráticas o administrativas son de orden menor, él mismo las toma directamente; pero cuando sabe que existen otros involucrados o que pueden verse afectados los intereses de distintos profesores, el director llama a las partes y las consulta primero para luego llegar a acuerdos y tomar las decisiones; según menciona una de las maestras, “su forma de tomar decisiones me parece muy sensata, ya que siempre busca que se beneficie la mayoría y que se afecte negativamente el menor número de personas.” (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 4.). Además, comentan que es abierto, flexible, jovial y conciliador.

Además, las familias y algunas entidades que colaboran en el centro expresan su gratitud al equipo directivo y al claustro ya que sienten que son escuchados ante decisiones de gran envergadura en el centro y más aún sienten que son parte del mismo. A destacar cabe la asamblea realizada con todas las familias y entidades que están ligadas al barrio y al distrito (centro de salud, EOE, CEP, Servicios Sociales, Unión Romaní, Universidad de Huelva, etc.) para llegar a un consenso y decidir si era bueno la inmersión del centro en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (DC:28/01/2010).

11.4.2. ¿Quién participa en las actividades que realiza el centro?

Una de las características más evidentes del centro es la abertura del mismo. Todos pueden participar en todo. Esta característica la he podido descubrir desde el primer día que pise el centro ya hace dos años. En todo momento me sentí acogida por el equipo directivo y por todas las personas que trabajaban allí. La primera vez que estuve

en el centro fue para realizar las entrevistas y observaciones pertinentes de la primera fase. El director me recibió y me dió todo lo necesario para completar los datos que necesitaba para ese primer estadio.

Seis meses más tarde llegué al centro para hacer la estancia en el mismo y sentí como si me incorporara al centro para trabajar como maestra, respaldada y guiada por el equipo directivo, el claustro, el PAS e incluso las familias. Comenzando por mí y terminando también por mí, he podido observar que el centro está abierto a toda la comunidad. Familias, centro de salud, CEP, Servicios Sociales, Universidad de Huelva, equipo de orientación educativa, Unión Romaní, Secretariado Gitano, Valdocco, Prácticas de Empresa, etc. Todos colaboran en las actividades que realizan en el centro.

Todos ellos, actualmente, participan en el centro en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a través de los grupos interactivos (práctica que explicaremos más adelante).

Además, existe gran diversidad de actividades en las cuales se implican todos estos.

Entre ellas podemos destacar la convivencia final de curso donde todas las personas que están involucradas en el centro asisten, todas aportando su colaboración para las labores organizativas y de funcionamiento. Familias, asociaciones e incluso algunas personas de entidades participan activamente en la convivencia, sirviendo como apoyo para desarrollar las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro de la misma.

Entre otras actividades encontramos las salidas del centro, las tareas realizadas en días como el día de Andalucía, o el viernes anterior a las vacaciones de Semana Santa donde se prepara una gincana, la celebración del día de la Paz este año con una actividad de la que ya hemos hablado llamada “La tortilla solidaria”. Etc.

A continuación, vamos a ver detenidamente cómo colaboran cada uno de éstos en el centro.

a) Familias

La implicación de las familias en el centro ya la hemos visto, en parte, en el apartado anterior cuando hablábamos de la convivencia.

El centro está abierto en todo momento a las familias. El equipo directivo continuamente hace hincapié en la importancia que tiene atender a las familias en cualquier momento de la jornada escolar. Para ello, un miembro del equipo directivo que, en su mayoría es el director, suele estar en dirección durante todo el día, de tal forma que pueda solventar los problemas y situaciones que se puedan dar a lo largo de la mañana.

La participación de las familias en el centro es uno de los objetivos que tiene actualmente el equipo directivo y el claustro. Esta participación es muy escasa y siempre proviene de las mismas familias.

De esta forma, se está impulsando el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje con el objeto de que las familias se sientan parte del centro, tomen decisiones y en definitiva ayuden a la mejora de los resultados de sus propios hijos e hijas.

La participación de las familias concretamente suele ser de las madres. Algunas madres del centro colaboran en lo que haga falta con el centro. Éstas participan en los grupos interactivos dentro del aula, llevan a cabo talleres con Unión Romaní, participan en el Consejo Escolar, elaboran vestuarios para las actuaciones de los alumnos y alumnas, etc. El equipo directivo puede contar con ellas para lo que considere necesario. Sin embargo, el 90% de las familias no interviene ni colabora con el centro en la mayoría de las actividades, sólo en momentos específicos y de forma esporádica. *“Aquí es muy complicado que las familias participen”* (Entrevista 35: Equipo directivo. Pp. 3. Fase extensiva.)

Desde el centro se está intentando que las familias tengan voz en la toma de decisiones con respecto a sus hijos e hijas y, lo que es más importante, se está intentando estrechar lazos entre familia y tutores para establecer mecanismos que den respuesta a las necesidades del alumnado. Esto es llevado a cabo a través de contratos de compromiso de colaboración de las familias en la formación de sus hijos e hijas en cuanto a la asistencia al centro, la conducta y comportamiento, o la organización de tiempo de estudio y trabajo sobre valores y habilidades sociales para que sigan en casa las mismas pautas, consignas, lemas, etc. que en la escuela y aceptación de las normas de convivencia del centro.

Destacamos la humanidad del equipo directivo con las familias del centro, ya que hemos visto que en todo momento intentan ayudar a las mismas no sólo en cuestiones burocráticas o de la educación de sus hijos e hijas sino también en cuestiones personales y profesionales. Esto lo podemos observar en el número de madres que trabajan en el centro en puestos del mismo, en el permiso del equipo directivo para que las familias vendan (en horario de recreo) artículos como fresas y naranjas, etc.

b) El alumnado y profesorado

Los alumnos y alumnas y el profesorado son los protagonistas de todas las actividades que se llevan a cabo dentro del centro.

El alumnado es el objetivo clave dentro de la escuela. Los niños y niñas tienen responsabilidades y son partícipes de las decisiones que son tomadas en su aula y en el centro. Es cierto que a medida que avanzamos en los cursos, el alumnado quiere participar menos en la vida del centro.

En cuanto al profesorado, podemos decir que existe una alta implicación del mismo en las actividades que se realizan. Todos coinciden en que lo más importante en el centro es dar una respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas, concretamente, en el ámbito afectivo.

La mayoría de ellos colaboran en todas las actividades e incluso dedican gran parte de su tiempo personal a la creación y organización de dichas actividades. Sin embargo, existe una minoría que piensa que se llevan a cabo demasiadas actividades y demasiados proyectos *“Hombre, a mí me parece que hay demasiados proyectos y muchas veces se dispersa la historia. O se llevan a cabo bien los proyectos o... por ejemplo, yo que soy del MUSE, que gracias a Dios que nos han dado poquitas sesiones porque si no nos volveríamos locos, o se hace bien, bien, bien o casi que mejor dejarlo porque muchas veces es que queremos abarcar tantas cosas que no se puede. Y somos muchos alumnos, muchos proyectos, y muchas historias que organizar, que hay veces que los calendarios que... no da tiempo de llevar a cabo lo académico, digamos ¿no? En sentido estricto. Yo creo que eso que... organizado está organizado, que cada uno lleva su proyecto y está todo al día pero que estuviera un poquito más relajada la cosa en cuanto a...”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 6-7), son asépticos ante ciertas metodologías y consideran que la línea que lleva el centro está muy supeditada a la concepción de las prácticas educativas que desarrolla la secretaria del centro en su aula *“la secretaria si quieres te hablo... si quieres te hablo como una persona que influye muchísimo en el centro, influye mucho en el equipo directivo. Es una persona que la tiene muy en cuenta, hay a veces que me parece hasta demasiado. Las prácticas de ella se intentan imponer en el centro. Que sí, que yo estoy de acuerdo que si las prácticas son buenas pues muy bien que se impongan en todo el centro, pero yo creo que lo primero que hay que ver es, siempre he dicho, resultados, para mí la enseñanza es resultados, enseñes como enseñes, como si quieres enseñar como... cada maestrillo tiene su librillo y tú puedes enseñar como tú quieras pero tú cuando tú termines el curso sepas que esos niños han alcanzado los objetivos que tenían que alcanzar y no se te ha quedado ninguno por detrás, por lo menos para mí.”* (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 6); e incluso algunos piensan que la secretaria no acepta que no se haga lo que ella considera más apto para llevar a cabo en las aulas *“pero sí es verdad que ella siempre quiere tirar de lo suyo y es un poco absoluta en ese sentido, entonces yo muchas veces se lo digo “tú tienes que entender que también la gente tiene su manera de ver la educación y de llevar cualquier cosa que se lleva a cabo ¿no?” Y le duele, le duele porque ella tiene una cabeza que es una ebullición constante”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 5).

Aún así, los maestros y maestras muestran un gran entusiasmo por todo lo que se realiza en el centro e intentan que cada día todos los niños y niñas encuentren un motivo por el cual les haga al otro día volver al colegio.

Es característica la continua elaboración de materiales por parte de todos los maestros y maestras. En cualquier tiempo de coordinación o en las horas de exclusiva dedican o aprovechan los tiempos para elaborar materiales para el aula.

Por otra parte, le dan gran importancia a la coordinación entre compañeros/as, de tal forma que en cualquier momento podemos encontrar en la sala de profesores a maestros y maestras compartiendo alguna actividad, intercambiado actividades o elaborando una plan para llevar a cabo de forma conjunta en el aula. Es muy significativo que cualquier maestro o maestra del centro entra en todas las aulas para alguna actividad concreta, es decir, todos colaboran con todos.

Desde la perspectiva más formal, comprobamos la implicación del claustro en el cumplimiento estricto de los horarios. Todos sabemos que en muchos centros educativos las horas de coordinación de los proyectos, las reuniones de ciclo o las exclusivas en su totalidad no son una realidad. Sin embargo, el CEIP. “La Ilusión” puede presumir de llevar “a raja tabla” dichos horarios.

Además, el número de bajas en el centro y de faltas por parte de los maestros y maestras es mínimo, somos testigos de que en muchos momentos el profesorado ha asistido al centro estando enfermos y sólo en casos extremos faltan al mismo.

c) El PAS y otras asociaciones y entidades

El monitor escolar del centro está a disposición en todo momento del equipo directivo, el claustro y las familias. Él desarrolla todo tipo de funciones, desde rellenar formularios hasta ser voluntario para ayudar en el comedor. Está siempre disponible.

En cuanto a las monitoras de comedor, el conserje, el personal de mantenimiento y las limpiadoras podemos decir que están al servicio de la comunidad educativa cada uno en sus funciones.

En cuanto a las asociaciones que colaboran con el centro podemos hablar de Unión Romaní y Secretariado Gitano.

Unión Romaní está compuesto por un equipo de tres personas y tienen su sede en el propio centro, esto hace que la accesibilidad y la colaboración con el centro sea más estrecha.

Ellos colaboran con el centro a través de diferentes proyectos. Uno de los proyectos está dirigido a abordar el tema del tránsito escolar donde se desarrollan actividades tanto con los alumnos y alumnas de 5º y 6º como con las madres de dichos

alumnos y alumnas enlazando las actividades con el primer curso de la Educación Secundaria. De esta forma, con los alumnos y alumnas se desarrollan talleres alternativos, con tareas muy prácticas y sobre todo diferentes a las que realizan diariamente en el aula. Con las familias, la intervención es más complicada, pero también se consiguen llevar a cabo algunos talleres, les ayudan con el tema de las matriculas, les ofrecen asesoramiento y les explican la documentación, los plazos, etc. que tienen que tener en cuenta.

Por otro lado, están llevando a cabo otro proyecto dentro de las aulas el cual tiene por objetivo conseguir la concienciación por parte de las familias (madres) de la importancia de la escolarización de sus hijos e hijas, para ello se están llevando a cabo actividades dentro del aula sobre todo con las madres.

Existe otro proyecto con las madres del alumnado que consiste en un punto de información, orientación y asesoramiento donde se les facilita el acceso a diferentes recursos y a los servicios de orientación que para ellas en algunos momentos están lejos de alcanzar por el simple hecho de que desconocen la existencia de los mismos.

Se atienden también las necesidades básicas, dando cobertura a aspectos como la ropa, la alimentación, etc. en muchos casos derivando a otras entidades.

Están abiertos a las propias demandas de las familias y del propio personal del centro. Las familias en temas de tramitación de salarios, prestaciones, etc. Y el personal del centro en cuanto a la participación de diferentes actividades como la yincana del viernes previo a Semana Santa, las salidas, los grupos interactivos en las aulas, la preparación de materiales, la participación en la organización de la verbena (este año con el montaje de una tómbola), etc.

La Fundación Secretariado Gitano también desarrolla algunas tareas de colaboración con el centro. A pesar de no querer participar en el desarrollo de la investigación, gracias a las observaciones podemos explicar brevemente en qué ha consistido este curso su implicación en el centro.

Principalmente, en este curso se han dedicado a participar activamente en los grupos interactivos dentro de las aulas de 5º y 6º de Educación Primaria y en actividades puntuales que ha desarrollado el centro. Entre éstas últimas podemos destacar las dos más representativas de su colaboración. La participación en el día de Andalucía donde llevaron a cabo un cuento sobre la población gitana dentro del ciclo de cuentacuentos que se desarrolló. Y la participación en una actividad desarrollada entre la tutora de 4º de Educación Primaria y una profesora de la universidad, donde los niños conocían la Facultad de Educación, su Decano, desayunaban en el comedor universitario y posteriormente realizaban una actividad, mediante grupos interactivos, con los alumnos y alumnas de 3º de Educación Especial en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la

Educación Especial; en esta actividad prestaron su ayuda como voluntarios en los grupos interactivos.

Si hablamos del Centro de Formación del Profesorado podemos decir que existen lazos de colaboración bidireccionales ya que tanto los asesores del mismo como el personal del centro intervienen en actividades organizadas unos y otros. Los asesores de dicho centro colaboran en los grupos interactivos de este centro y además mantienen informados en todo momento al equipo directivo de la formación que pueden recibir.

El centro de Salud participa en momentos puntuales aunque durante nuestra estancia en el centro no se ha dado ningún tipo de participación exceptuando la asistencia al centro el día de la Asamblea General de Comunidades de Aprendizaje.

La Delegación también está muy involucrada en el centro. Ésta juega un papel importante y desarrolla funciones relacionadas con la facilitación de todas las cuestiones burocráticas para atender a la diversidad del alumnado. Esto se hace visible en la consecución de una plantilla estable, en las múltiples visitas por parte de la delegada y la inspectora de la zona.

Los Servicios Sociales colaboran en múltiples aspectos pero hay que destacar su labor a través del Programa de Desarrollo Gitano en el seguimiento del absentismo escolar. Este programa ha sido y es fundamental para el control del absentismo del alumnado al centro. Existe una estrecha coordinación entre las educadoras que llevan a cabo este programa y el jefe de estudios. Además, participan en los grupos interactivos que se llevan en las aulas y realizan las visitas pertinentes a las familias que por cualquier circunstancia les hace falta.

Por otra parte, el educador social de la zona junto con un equipo trabaja las emociones a través del arte con el alumnado.

La Fundación Valdocco colabora también en estos grupos interactivos y además organiza actividades conjuntas para las familias del centro.

La Universidad de Huelva también está implicada en dicho centro, ante todo con el Prácticum de los alumnos y alumnas de Magisterio, Educación Social y Trabajo Social pero también a través de la voluntariedad de algunos de sus profesores en la colaboración de distintas actividades que promueve el centro como los grupos interactivos en el aula, cada semana tres profesores de la misma se hacen visibles en las aulas de dicho centro.

La colaboración y abertura del centro, por tanto, son una característica fundamental del centro que se hace visible. Seguro que existen más personas que colaboran en el centro de forma puntual pero sería demasiado extenso describir la acción de cada una de ellas, por esto hemos destacado las más importantes.

11.4.3. Caminar juntos hacia una escuela mejor

La colaboración en la escuela es considerada como una de las claves para desarrollar rutas para conseguir una escuela para todos. Como hemos visto en el apartado anterior, la abertura de la escuela al exterior está estrechamente relacionada con la colaboración de la comunidad en la escuela.

El equipo directivo de nuestro centro considera que la escuela debe ser un lugar de todos y de todas, un lugar agradable y acogedor que clame la participación de toda la comunidad en el centro. *“tenemos una filosofía de entender cómo queremos que sea el colegio: que sea abierto, que sea público, que se gratuito, que sea agradable, que sea un sitio de convivencia..., y eso se tiene que reflejar con nuestra forma de actuar. Primero con agrado con los niños y después con el colegio abierto a distintas historias”* (Entrevista 35: Equipo directivo. Pp. 7. Fase extensiva.).

Como hemos ido viendo en el análisis de este estudio, la colaboración se hace patente en este centro y es utilizada como recurso para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Asimismo, la colaboración se hace patente en la implicación de cada una de las personas que describíamos en el apartado anterior. No obstante, vamos a describir en qué momentos de la cotidianidad hemos observado que en el centro existe un equipo, a pesar de que parte del profesorado no esté totalmente de acuerdo con algunos aspectos.

Cuando entramos en el centro a las nueve de la mañana, parte del profesorado se encarga de servir el desayuno escolar al alumnado, este trabajo es realizado en equipo y desarrollado de forma que entre los maestros y maestras se reparten las tareas para atender a todo el alumnado y cubrir al profesorado que dedica este tiempo a otras labores. Otras labores tales como la atención a las familias de tal forma que algunos se dedican a llevar a cabo tutorías con las familias para facilitar su acceso al centro e intentar que éstas se introduzcan en el mismo y se sienta parte de él. Por otro lado, las coordinaciones de proyectos, donde vemos en la sala de profesores como todas las mañanas hay maestros o maestras trabajando de forma cooperativa, compartiendo experiencias, actividades o métodos y elaborando de forma conjunta las prácticas que se van a llevar en el aula. También, se cubren las horas pertinentes para que el equipo directivo desarrolle su trabajo de tal forma que podemos encontrarnos fácilmente a todos los miembros del equipo directivo reunidos al menos dos veces a la semana para llegar a acuerdos y distribuir tareas, su trabajo, como ya hemos dicho en páginas anteriores, está totalmente coordinado.

Cuando llega el final del día vemos de nuevo la colaboración entre maestros y maestras en el comedor del centro. Once de dieciocho maestros y maestras que están en el centro participan en el desarrollo de la comida de los alumnos y alumnas; y estos mismos comen en el centro los días de exclusiva compartiendo y disfrutando de las experiencias y anécdotas que se han dado a lo largo del día.

En la jornada de exclusiva se hace aún más patente dicha colaboración. Todos los lunes a las tres y media se reúne todo el claustro en una sesión informativa, donde juntos exponen problemas y los solucionan, comparten actividades, expresan sus emociones y sentimientos ante determinadas situaciones, se ayudan a afrontar momentos concretos, se comprenden situaciones personales y se apoyan en el nivel profesional, toman decisiones y llegan acuerdos, etc. *“Es necesario que el claustro este unido, es vital diría yo, te pongo de ejemplo otros colegios en los que cada uno va a lo suyo, y dando clase lo tuyo para mí y lo mío para ti y los problemas para ti, eso aquí no durábamos ni tres meses. Aquí hace falta llorar encima uno del otro y desahogarte con tus compañeros ¿no? Porque con las familias es complicado trabajar ¿no?”* (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2.) Es cierto que hay veces que se ve claramente el “uno para todas y todos para una” y otras, en las que es más difícil, pero lo que más me ha impresionado es que ante todo se aprecian como personas y, por esto, se ayudan y se apoyan en un contexto donde es necesario que “todos vayan a una”. Muchos maestros y maestras piensan que sin el trabajo en equipo no se puede perdurar en estos centros en los cuales el contexto marca las características del alumnado *“Pienso quedarme siempre que se trabaje como se está trabajando ahora, es decir, que no me vea yo desangelada digamos por los otros compañeros, porque me gusta mucho la manera de trabajar de aquí pero eso el apoyo que tenemos y que estamos todos muy así como una piña, si la cosa cambiara mucho por lo que fuera, si se fuera la gente que está aquí en comisión y cosas pues entonces me lo pensaría”* (Entrevista 8: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 1).

La filosofía de una educación en la colaboración forma parte de las entrañas más profundas de cada uno de los que componen el centro. Esta filosofía se hace más visible, por otra parte, en situaciones muy concretas.

Hemos vivido momentos difíciles y complicados con las familias y el alumnado, momentos de conflictos a los cuales no se les veía solución, momentos en los cuales los maestros y maestras y el equipo directivo se han sentido amenazados... pero ante estos momentos hemos visto un equipo, un grupo de compañeros unidos, e incluso de amigos y amigas que se han animado, se han ofrecido para realizar algunas tareas cuando el otro no tenía fuerza, se han reído con los buenos momentos y llorado en los peores.

El trabajo en este centro se lleva a cabo mediante la colaboración tanto a niveles académicos y profesionales como en los personales. Destacamos la última evaluación de final de curso donde cada maestro y maestra expresó cómo se había sentido durante el año, me impresionó e incluso puso mi piel de gallina al ver y escuchar tanta sinceridad por parte de todos. Se escucharon críticas positivas y negativas pero todas ellas fundamentadas y dichas desde el respeto y el cariño de un compañero/a a otro/a. La autoreflexión y autovaloración ayudaron a comprender mejor algunos momentos del curso.

Finalmente, esta colaboración es visible y se hace factor a tener en cuenta en la organización del centro que explicaremos en posteriores apartados.

11.4.4. Liderar cauces de esperanza

En los últimos años, como veíamos en la revisión bibliográfica, la palabra liderazgo ha pasado a formar parte de manera habitual del discurso educativo, convirtiéndose en un término con multitud de significados y algo complejo (Bernal, 2008). Viendo nuestro centro, podemos entender que el liderazgo no se debe identificar exclusivamente con el director; pues sus competencias se deben desarrollar en maestros y maestras y todos los miembros de la comunidad escolar, siguiendo la línea de lo que propone el liderazgo distribuido.

De esta forma, hemos visto en otros apartados, como nuestro centro funciona a través de un liderazgo distribuido y pedagógico aunque en momentos concretos el equipo directivo ejerza la autoridad.

El liderazgo en esta escuela es considerado como una tarea distribuida, más democrática, dispersada en la organización del centro, en lugar de ser algo exclusivo del equipo directivo. De esta forma, el equipo directivo intenta promover un liderazgo múltiple y colegiado entre los maestros y maestras de la escuela, las familias, los alumnos y alumnas, las familias y todos aquellos que participen en la escuela, sólo que en algunos momentos esta idea no es percibida por el resto del claustro y tampoco es realidad con las familias.

La clave para construir una escuela que atienda todas las características, según el equipo directivo de esta escuela, está en conseguir la participación de todos y todas y cada una de las personas que intervienen en la misma, repartiendo responsabilidades y dando voz a todos y todas, creando un clima donde todos y todas sientan que el centro es “suyo”.

El equipo directivo intenta aunar opiniones y creencia sobre la base común de un proyecto compartido con el objetivo de afrontar la situación de la escuela, las características que tiene esta misma por estar en un contexto desfavorecido, promover una organización y funcionamiento y cultura de la escuela que promueva el cambio en la misma.

Encauzados en este camino elaboraron hace seis años un proyecto entre todos los maestros y maestras, el Plan de Educación Compensatoria y el Proyecto de Paz que marca toda la acción educativa que hoy se lleva en el centro. Sin embargo, en estos momentos la escuela apuesta por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje buscando resultados a diferentes necesidades que se hacen presente en la misma.

De esta forma, desde el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en esta escuela se está construyendo el liderazgo distribuido, aunque existen algunos maestros y maestras que piensan que no ha sido un proyecto común y consensuado sino *impuesto como algunas de las actividades que son propuestas por el equipo directivo*. “Fue una decisión un poco... controvertida, es la palabra. Porque hubo un claustro se voto el tema de comunidades de aprendizaje, pero lo que se voto realmente fue el hecho de formarnos en comunidades de aprendizaje, una vez que se decidiese la formación, se decidiría si acogernos o no. Pero no fue así, sino que se hizo la formación y ya por el hecho..., además yo fui de los que vote en blanco en esa votación porque si uno no tiene claro cómo acogerse a algo, votar si sí o si no si no se lo que es, entonces dije primero vamos a formarnos, que es como en teoría había que hacerlo, nos formamos, conocemos bien la historia y luego decidimos si es que sí o que no. Pero la votación fue un poquito cerrada, ambigua y entonces se voto formación pero ellos comprendieron que si se hacía formación luego había que acogerse a comunidades de aprendizaje” (Entrevista 10: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4).

Sin embargo, la mayoría de los maestros y maestras consideran que es una actuación de éxito en su centro aunque aún no se está llevando a cabo en su plenitud, es más podemos decir que las prácticas educativas que conlleva este proyecto y que pueden apoyar la idea de liderazgo distribuido aún no han sido iniciadas en dicho centro.

Aún así, podemos decir que cada día en la primera hora de la mañana vemos como todos los maestros y maestras y las familias participan en el centro, y todos ellos tienen responsabilidades dentro de la organización del mismo.

La clave de este centro, como veremos más adelante, es la organización integral que en él se lleva a cabo. Esta organización es fruto del reparto de tareas y responsabilidades. Mirando las características individuales de cada maestro y maestra cada uno asume la coordinación de un proyecto que a su vez está dentro del Plan de Educación Compensatoria de tal forma que la escuela es llevada por todos y todas cada uno desde su posición y en colaboración, como hemos dicho, con el otro.

Por otra parte, como hemos visto en la primera parte de este apartado la toma de decisiones es, en general, consensuada entre todos los miembros del claustro, todos aportan sus opiniones aunque existen puntos concretos que son inamovibles en el centro. Todos y todas las maestras y maestros que llegan al centro saben que tienen que acogerse al proyecto pero lo hacen de forma voluntaria y por su postura de acuerdo con el mismo. Esto hace que la toma de decisiones sea siempre consensuada aunque es cierto que en muchos momentos existe el debate y la discusión hasta llegar a puntos comunes. Algunos maestros y maestras piensan que el claustro no es libre, sin embargo, hemos visto como en todo momento el director, el jefe de estudios y la secretaria ponen todo en común y cuentan con la opinión de todos y todas.

El comienzo de un liderazgo distribuido en base al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje empieza su camino con la Asamblea, de la cual ya hemos hablado, donde asistieron todas las personas que por algún motivo u otro colaboran con el centro para explicar y decidir si dicho proyecto era conveniente para producir un cambio en la escuela. En esta asamblea todos decidieron apostar por dicho proyecto y formar parte de él, buscando rutas para el desarrollo de una escuela para todos.

11.5. Organización, organización, organización

Organizar, organizar, organizar es clave para atender a la diversidad del alumnado que existe en el centro donde nos encontramos. En términos científicos y biológicos, cada persona tenemos un ADN diferente que nos hace ser únicos e irrepetibles. Esto mismo ocurre con los centros de Educación Infantil y Primaria que tienen características que les hacen ser a cada uno único. En el caso de nuestro centro, podemos decir que el documento de identidad del mismo es la organización del centro y del aula que presenta para responder a las necesidades que presenta el alumnado del mismo, necesidades derivadas en muchos casos del contexto desfavorecido donde se encuentra.

11.5.1. La organización del centro

Muchos de los aspectos representativos de la organización del centro de esta escuela los hemos ido desarrollando en otros apartados. Sin embargo, creemos necesario, hacer especial hincapié en aquellos aspectos que parecen ser específicos del centro.

11.5.1.1. Construyendo propósitos, organizando para la diversidad

Dentro del Plan Anual de centro, encontramos objetivos específicos que se marcan desde el centro para construir una organización que responda a la diversidad del alumnado. Aunque muchos de estos aspectos ya han sido comentados nos parece interesante dejar plasmados en este instante los objetivos que se tienen en cuenta para construir la organización que vamos a describir a continuación.

De esta forma, se plantean los siguientes objetivos:

1. Potenciar la participación de los padres/madres en la vida del centro.
 - Iniciarse en Comunidades de Aprendizaje.
 - Desarrollar la “Fase de Sueño” y poner en marcha estrategias de Grupos Interactivos de Aprendizaje.
2. Implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos/as.

Mantienen informada a las familias de la evolución de sus hijos/as en el Centro: comunicación de faltas de asistencia, incidencias en la relación con los miembros de la

comunidad educativa, falta de materiales o abandono del estudio, disminución del rendimiento etc., solicitando su intervención en el caso que sea necesario y aportando el asesoramiento para solucionar las situaciones que se planteen.

Para ello, cuentan con la colaboración de:

- El PDG en el control, seguimiento y mediación con las familias.
 - Unión Romaní y Secretariado Gitano en todos aquellos aspectos curriculares, de convivencia y educación en valores, que el centro estima que se han de trabajar con todo el alumnado y especialmente con aquellas familias que por distintas circunstancias es difícil su acercamiento al colegio.
3. Seguir trabajando en la mejora del clima de convivencia entre el alumnado priorizando los siguientes aspectos:
- Derechos, deberes y normas para la convivencia.
 - Resolución de conflictos
 - Nuestra responsabilidad en el cuidado del aula, de las zonas comunes y del entorno.
 - Tomar el Proyecto de Paz como eje vertebrador de los distintos proyectos que se llevan a cabo en el centro, y fomentar la Formación del profesorado en este ámbito.
4. Disminuir los niveles de absentismo escolar.
- Programa de intervención con el alumnado que comienza a faltar. “VISITAS A CASA”
 - Seguir manteniendo una línea de actuación común, para trabajar el absentismo escolar, donde participe todos los miembros de la Comunidad Educativa.
 - Coordinación con todas la entidades y proyectos dirigidos a luchar contra el absentismo, en especial, con el Programa de Desarrollo Gitano, dado su importancia y su implicación, en los aspectos organizativos de nuestro centro.
 - Participación en la Comisión de Absentismo del Distrito V.
 - Plantear una organización escolar que agrade al alumnado y haga más atractivo la permanencia de éste en el centro.
 - Concienciar a los padres, que tienen la obligación de mandar a sus hijos al colegio, entendiéndolo como un bien para su hijo y para toda la comunidad.

- Elaborar y aplicar nuevos instrumentos de trabajo para el seguimiento y evaluación del absentismo escolar.
 - Seguir aplicando la base de datos, que siguiendo los protocolos de absentismo, nos facilite tener una información más
 - detallada e individualizada de cada alumno-a.
 - Seguimiento del absentismo a través del uso de la plataforma Séneca.
5. Seguir Impulsando el Plan de Atención a la Diversidad, que se adapte a la realidad escolar de este centro con el fin de planificar medidas educativas que facilite una respuesta adaptada a las necesidades de nuestros alumnos/as. Establecer un sistema organizativo sistemático de refuerzos, teniendo en cuenta la orden de atención a la diversidad de 25 julio de 2008. Mejorar la integración del alumnado que presenta necesidades educativas.
6. Promover la participación del profesorado en los proyectos que se desarrollan o en el inicio de otros nuevos facilitando los recursos organizativos, materiales y espaciales con los que cuenta el centro y facilitando las condiciones horarias para su desarrollo:
- Los proyectos o programas que se desarrollarán este curso y que van a marcar todos los planteamientos educativos, tanto a nivel curricular como “extracurricular” van a ser :
- Escuelas espacios de Paz.
 - Plan de Compensación.
 - Programa Aprende a sonreír.
 - Proyecto Mus-e
 - Plan de Acompañamiento Escolar (5º y 6º Ed. Primaria)
 - Deporte en la escuela.
 - Proyecto TIC
 - Plan de apertura
 - Plan de lectura y biblioteca (iniciado en el presente curso).
 - Comunidades de Aprendizaje.
7. Realizar nuevas propuestas: organizativas y metodológicas, con objeto de mejorar la atención a la diversidad.

- Adaptaciones grupales, ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS
 - Se Llevará a cabo, de forma sistemática, en educación infantil y primaria, un programa de animación y fomento de la lectura.
 - Programar por Proyectos de trabajo, teniendo en cuenta la planificación de tareas basadas en Competencias.
8. Mejorar el nivel de coordinación e implicación de los Ciclos en la aplicación de las medidas adoptadas para el funcionamiento de un grupo:
- Al igual que el pasado curso, se centraran en estrategias que permitan mejorar el intercambio de información entre los miembros del equipo y la aplicación y seguimiento de las medidas educativas adoptadas (Mejorar el funcionamiento de E.T.C.P y la Coordinación de ciclo).
9. Aplicación del Plan de Convivencia del centro y de los instrumentos de control y seguimiento.
10. Coordinar los tránsitos de etapas (infantil/primaria, primaria/Eso) con los centros de referencia, con la colaboración del EOE y otras entidades colaboradoras: Unión Romaní y Secretariado Gitano. Se elaborará un plan de intervención para el curso y se realizará seguimiento y valoración del mismo (colegio+I.E.S).
11. Seguir potenciando el comedor y el desayuno escolar como una de las medidas primordiales de Compensación educativa y como generadora de relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa.
12. Avanzar en la elaboración, revisión o modificación de los distintos documentos del centro en función de la nueva normativa:
- Modificación de los proyectos curriculares de las áreas.
 - Modificación de los criterios de evaluación y promoción del alumnado.
 - POAT, PAE.
13. Potenciar la formación permanente del profesorado en las nuevas tecnologías de la información a través de estructuras colaborativas del profesorado, creando los espacios que faciliten la coordinación. El equipo educativo de 3º ciclo participará en la formación de Escuelas 2.0.
14. Marcar las líneas del Plan de Igualdad y potenciar desde los distintos documentos, proyectos y planes llevados a cabo en el centro una actitud positiva hacia la

Coeducación.

15. Colaborar y Participar las actividades que se desarrollarán este curso en el marco del Proyecto del Plan Integral del Distrito V:
 - Participación: Comisión de Absentismo, Consejo Municipal, foro de educación, etc.
 - Participación en el desarrollo del Plan conjunto de compensación educativa.
16. Participar y colaborar con las instituciones locales (Ayuntamiento, Diputación etc.) en la realización de actividades educativas (medioambientales, salud, deporte, educación afectivo-sexual), de ocio y tiempo libre.
17. Colaboración con el EOE en el desarrollo del Plan de actuación para este curso.
18. Mejorar y velar por las instalaciones del Centro y su entorno, exigiendo en todo momento a las autoridades competentes su responsabilidad en los cuidados y mantenimiento del mismo.
19. Elaboración de propuestas de mejora en relación a los resultados se obtengan en la evaluación de diagnóstico en el presente curso escolar y establecer las propuestas de mejora oportunas.
20. Potenciar el uso de las TICs en la práctica diaria con el alumnado y tenerlo en cuenta en el desarrollo del Plan de lectura y biblioteca que iniciamos en el presente curso.
21. Llevar a cabo el Plan de Formación de centro con el asesoramiento de los asesores-as del CEP, participando activamente en las necesidades de formación planteadas por el centro:
 - Comunidades de Aprendizaje
 - Competencias básicas

11.5.1.2. Nuestros primeros pasos

Partiendo de estos objetivos, la organización de este centro se caracteriza por el desarrollo integral de todos los agentes que intervienen en el mismo, es decir, por el desarrollo global de todos los proyectos. De esta forma, no existe una organización integral solo exclusivamente del centro sino que éste a su vez se encuentra sumergido y es una pieza importante del Plan Integral del Distrito V. Este plan acoge diferentes ámbitos que los vemos desarrollados en el siguiente esquema.

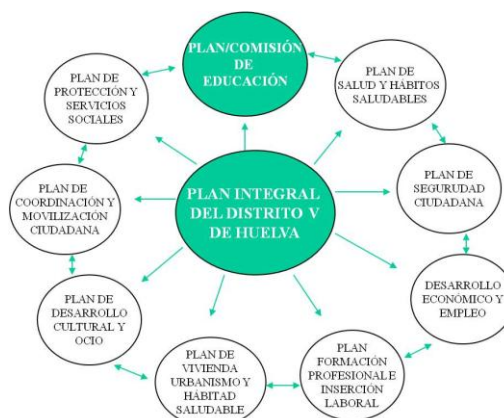


Figura 23: Plan Integral del Distrito V

Actualmente, nuestro director es el coordinador de la Comisión o Foro de Educación. Esta comisión parte de la Fundación Valdocco, a la vez que nace el Plan Integral del Distrito V. Esta comisión está compuesta por todos los centros y entidades que intervienen y desarrollan su trabajo en el contexto de dicho distrito.

Durante mi estancia en el centro el director ha asistido a tres reuniones del Foro de Educación. El desarrollo de éstas sigue un Orden del día que en todas ellas comienza con la lectura y aprobación del acta anterior¹²⁹, lo siguientes puntos que se desarrollan están relacionados con actividades conjuntas que se desarrollan con el alumnado de todos los centros, en este caso se especifican los detalles sobre un teatro que cuenta la biografía de Cristóbal Colón.

Pasando a la organización propia del centro, comenzamos por los aspectos más formales para llegar a describir la micropolítica que existe en torno a la organización del mismo.

Como hemos visto en capítulos anteriores, una de las características propias de la escuela es la apertura al barrio, dicha apertura se ve reflejada en la organización y funcionamiento explícito del centro, es decir, en el horario de apertura del mismo. El centro abre sus puertas a las siete y media de la mañana con el aula matinal, para continuar con la jornada ordinaria que se desarrolla de nueve a dos. Posteriormente, la gran mayoría del alumnado pasa al comedor que tiene su actividad de dos a cuatro. Para terminar, el horario de tarde para las actividades extraescolares comienza a partir de las cuatro hasta las siete, englobando en este horario actividades relacionadas con el Plan de Apertura y el Proyecto de Deporte en la Escuela.

¹²⁹ Para la mejor comprensión del Foro de Educación, adjuntamos un acta del mismo en el ANEXO 25.

Analizando los horarios del centro y de cada aula y contrastándolo con las observaciones recogidas en el diario de campo, podemos describir los aspectos más característicos de la organización y funcionamiento del centro.

Comenzando por el desarrollo del trabajo del equipo directivo, comprobamos que uno de los puntos clave para atender a las necesidades del alumnado en este centro es la atención a las familias, para ello los horarios del equipo están organizados de tal forma que en dirección siempre hay un miembro del equipo directivo que recibe a las familias que son atendidas en cualquier hora de la mañana, aspecto también significativo. Suele ser el director, en este caso, el que reciba a la mayoría de las familias ya que éste está liberado plenamente para desarrollar las funciones como directivo y especialmente por esta cuestión porque se determinó conveniente que siempre hubiera una persona del equipo directivo que atendiera cualquier situación o problema.

Por otro lado, dentro del horario del alumnado encontramos que existen rutinas y puntos clave que han sido introducidos para satisfacer algunas necesidades que han sido detectadas previamente en el análisis del centro.

De esta forma, todo el alumnado del centro comienza su jornada a las nueve, pudiendo llegar como máximo a las nueve y diez que se cierran las puertas¹³⁰, se dirigen a su aula donde cogen jabón y van al baño a lavarse las manos. Seguidamente se dirigen al comedor donde desayunan¹³¹. Con el desayuno pretenden paliar posibles carencias alimenticias y trabajar hábitos de alimentación e higiene y generar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa dando respuesta a uno de los objetivos planteados el Plan de Compensación Educativa. Tras el desayuno vuelven a sus aulas para coger el cepillo de dientes y la pasta y pasan al baño para lavarse los dientes¹³²¹³³.

Siguiendo el horario, comprobamos como después del desayuno han creado una misma banda horaria para toda la etapa (9:45 a 11:15) lo que les permite que todo el alumnado del centro esté trabajando las áreas instrumentales y se puedan organizar los agrupamientos de apoyo o refuerzo con un mayor criterio pedagógico, siendo ésta otra de las peculiaridades de la organización y funcionamiento del centro, ya que en estas

¹³⁰ Las puertas se cierran a las nueve y diez como máximo como medida para establecer normas en el centro y crear rutinas en el mismo.

¹³¹ El Desayuno Escolar, como hemos visto en capítulos anteriores, es una de las rutinas establecidas dentro de la organización del centro como respuesta a una necesidad básica que presentaba el alumnado. Tienen desayuno escolar porque *“veíamos que los niños venían sin desayunar y nos generaban problemas, “que yo tengo hambre, no sé que, no sé cuanto” pues vamos a quitarlo. Y así, también trabajamos el tema de la alimentación, de la salud, los dientes...”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 5).

¹³² Actividad incluida en el Proyecto “Aprende Sonreír”.

¹³³ Estas rutinas se pueden ver en el ANEXO 13 en un documental sobre el centro realizado por un programa educativo de la televisión autonómica.

sesiones, el profesorado especialista ,al quedar libres, van a funcionar como un maestro/a de apoyo al ciclo, de esta manera¹³⁴:

- El Maestro Ed. Física va a realizar el apoyo al Tercer Ciclo.
- La Maestra de apoyo al Centro (compensatoria), realizará el apoyo al Primer Ciclo.
- La maestra de Música realizará el apoyo al Segundo Ciclo.
- Cada uno de los maestros y maestras mencionados trabajará a nivel organizativo en sus ciclos respectivos.
- Todos los apoyos dirigidos a desarrollar las programaciones de refuerzo se realizarán dentro del aula y serán llevados a cabo por el tutor-a con la colaboración del maestro-a de apoyo al ciclo.
- Todos los apoyos se realizarán dentro del aula.
- Se ha elaborado un horario de apoyo para Educación Infantil, que serán cubiertos por los especialistas de Música e Inglés.
- El maestro/a de Educación Especial trabajará con los alumnos y alumnas que presenten mayores necesidades, detectadas en la evaluación inicial y aquellas en la que la valoración psicopedagógica realizada por el E.O.E, así lo requiera. El apoyo será llevado a cabo en el aula de apoyo a la integración. Los apoyos se realizarán fundamentalmente en las áreas de lengua y matemáticas.
- En el resto de las sesiones (4ª,5ª y 6ª) se impartirán todas las especialidades, lo cual va a generar un nuevo espacio de apoyo. Cuando quede libre un tutor, éste, pasará a apoyar al compañero/a de su ciclo, que en ese momento está con su tutoría. Cada curso puede tener de 8 a 11 sesiones en la que hay dos maestros en el aula (tutor/a y maestro/a apoyo).
- Hemos hecho coincidir una sesión de Educación Física (LUNES) para todo el Primer y Segundo Ciclo, lo que les permite integrar las actividades de Natación (planteadas en el plan de compensación) en la estructura organizativa del centro.
- En el horario esta recogida una sesión de tutoría. Dichas sesiones serán trabajadas sistemáticamente y con un contenido estructurado.

¹³⁴ Recogido en el Plan Anual de Centro.

- En el primer y segundo ciclo se lleva a cabo el Proyecto MUS-E, haciéndolo coincidir con el área de Educación Artística e irá dirigido al alumnado comprendido en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Primaria. También se llevará a cabo en Infantil de 4 y 5 años.
- En el 3º ciclo (5º y 6º) se llevará a cabo en programa de tránsito con la colaboración de unión Romaní.

La política educativa del centro se basa en la necesidad de que haya dos maestros o maestras en el aula durante el mayor tiempo posible para construir los horarios y organizar el desarrollo de las aulas. De esta forma, durante la primera banda horaria los maestros y maestras tutores están apoyados por los especialistas (cada especialista está asociado a un ciclo), siendo los tutores los que apoyan a los especialistas o al otro tutor en la segunda banda horaria. Así nos lo explica el jefe de estudios del centro responsable de la construcción de los horarios.

“bueno en la organización de espacios y de tiempos y de apoyos del centro. Nosotros nos planteamos que se avanza más, se avanza más en aspectos curriculares si tenemos más ayuda en clase y si tenemos más ayuda en clase también el nivel de convivencia mejora y por supuesto también avanzan más los niveles curriculares. Entonces nosotros planteamos la estructura organizativa ¿en? De un día, imagínate, o de la semana en la que todo el mundo da en las primeras sesiones, tu ya los has visto por las clases, lengua y matemáticas de manera que los especialistas que son los que están liberados de la tutoría, no tienen tutoría ahora, están dedicados a la especialidad pues se adscriben a uno de los ciclos, tenemos cuatro especialistas cada uno adscrito a uno de los ciclos trabajando en el ciclo y apoyando en el ciclo, y durante esas sesiones de lengua y matemáticas o están en un curso el ciclo o en el otro con lo cual ahí hay ya cinco horas de apoyo a la semana a una tutoría. Luego la siguiente tanda de apoyos se consigue aunando las especialidades en una misma banda horaria horizontal donde tú pones especialidad “lunes, matemáticas... ay perdón, lunes música, miércoles educación física, religiones, inglés...” de manera que al tener el especialista en esa tutoría, el tutor pasa a apoyar al compañero de ciclo. Ventajas: que conoce a los niños, que conoce la programación, que un momento dado también es criterio de sustitución, porque si falta el tutor el especialista se hace cargo en el tiempo que pueda de la clase, por lo menos en dos sesiones, en las instrumentales, lo pierde a lo mejor el compañero, pero esa clase que en ese momento lo necesita, no se queda... Por lo tanto, está todo enfocado, está todo ganado.” (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 8).

De esta forma, la organización de los apoyos es una de los aspectos que caracterizan más al centro. Tengo que destacar, en este aspecto, que los apoyos en este centro son reales y se llevan a cabo tal cual están establecidos en los documentos del mismo, sólo en circunstancias de sustitución pueden variar en algo.

En cuanto a las sustituciones, como vemos en la afirmación del jefe de estudios, son los mismos apoyos los que llevan a cabo la sustitución del maestro o maestra que falta. Por ejemplo, si el segundo ciclo se compone por el tutor/a de 3º y 4º de Educación

Primaria y la especialista de Educación Musical, y está enfermo el tutor de 3º es la maestra de Educación Musical la que sustituye a dicho maestro.

La organización y funcionamiento de nuestro centro parte, como ya hemos dicho, del Plan de Compensación Educativa y el Proyecto de Paz de tal forma que todos los proyectos son desarrollados en el centro de manera integral y se hacen visibles en las rutinas y actividades que este desarrolla.

Como peculiaridad de este centro, hemos de resaltar la creación de espacios y horarios para llevar a cabo las coordinaciones de los proyectos. Así, como hemos visto, podemos ver en las primera media hora de la mañana, antes del recreo o después de éste a algún grupo de maestros y maestras coordinando actividades.

11.5.1.3. El hoy en la organización de nuestro centro.

Para comprender esta organización integral de la que hemos hablado debemos describir explícitamente cómo se organizan las actividades de cada proyecto y se hacen visibles dentro de las rutinas y actividades que se desarrollan.

Todos los proyectos que tiene el centro vienen determinados en estos momentos por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Dicho proyecto lleva consigo una organización explícita del centro y del aula, aunque en nuestro caso, nuestro centro no se ha sumergido totalmente en dicho proyecto, por tanto, su organización no está totalmente supeditada a las teorías en las que se sustentan las comunidades de aprendizaje.

La organización del centro en comunidades de aprendizaje se realiza a través de comisiones: la comisión gestora y las comisiones mixtas.

De esta forma, la comisión gestora formada por los representantes de la dirección del centro junto a los representantes de cada comisión mixta realizan la coordinación y seguimiento del trabajo de las comisiones. Y, las comisiones mixtas, compuestas por representantes de toda la comunidad educativa, se encargan cada una de ellas de los temas que se consideren necesario (voluntariado, absentismo, etc.).

Estas comisiones se quieren formar en este centro en el próximo curso. Otros aspectos que conlleva ser una comunidad de aprendizaje se desarrolla en la explicación de los distintos proyectos y también en el siguiente apartado haciendo referencia a la organización del aula.

Si comenzamos a hablar del **Plan de Actuación con las familias**, ya tenemos que hacer referencia a las comunidades de aprendizaje. Al inicio del segundo trimestre, se ha llevado a cabo la toma de decisión por parte de las familias y la comunidad en la participación y transformación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

A través de un pasacalle que tenía como propósito la llamada de atención del barrio, se convocó a todas las familias y representantes de todas las entidades que participan en el centro. En dicha asamblea, el gran número de familias y representantes de las diferentes entidades y organismos que están dentro de la comunidad, decidieron que querían que la escuela se iniciase en la transformación de la misma.

Desde este momento, se inició la fase del sueño, en la cual todos los asistentes a esta asamblea, junto con los maestros y maestras, los trabajadores del centro y los alumnos y alumnas soñaron un sueño igualitario referente a cómo querían la escuela.

Este sueño se escribió por cada persona en una gota de agua que representaba la vida.

De esta forma, este Plan se llevó a cabo en la fase del sueño de comunidades de aprendizaje, pero también en relación con esto, hemos visto que las familias han participado en los grupos interactivos de aprendizaje que se han desarrollado dentro de las aulas.

Por otro lado, este plan lo hemos podido ver explícitamente en los talleres que se han llevado a cabo por los padres y madres. Entre ellos podemos destacar un taller desarrollado con las madres que consistía en reunir a un grupo de madres por las tardes para construir cada una de ellas su propia historia de vida, historia de vida que sería contada posteriormente al alumnado con el propósito de que éstos tomaran conciencia de la importancia de la escolarización.

Este Plan de Actuación de las Familias lo vemos también en las jornadas creadas por el equipo directivo para explicar las normas de convivencia del centro, en los espacios y tiempos de coordinación entre el equipo directivo y las diferentes entidades para dar una mejor atención a las familias y en la participación de las familias en las actividades de todo el centro.

Entre estas actividades podemos desarrollar como ejemplo una de las que cada año es desarrollada en el centro. Estamos haciendo referencia a la convivencia de final de curso donde participan todas las personas que trabajan y colaboran con el centro. Es llevada a cabo en el campo y se comparten vivencias y cultura entre los que asisten. En ella, bailamos, compartimos la comida, hablamos, nos ayudamos, etc.

En cuanto al **Plan de Actuación del Absentismo escolar**, podemos decir que es uno de los más patente dentro de la organización del centro. Este se hace patente en las múltiples reuniones del jefe de estudios con la educadora del Programa de Desarrollo gitano, en las constantes reuniones del jefe de estudios con los tutores, en las citaciones de tutor o jefe de estudios con las familias de los alumnos y alumnas absentistas, en la participación del jefe de estudios en las comisiones zonales de absentismo escolar y

también en las rutinas de aula (firmar una hoja de asistencia, poner fotos de los alumnos o alumnas que han faltado, etc.)

El **Proyecto Escuelas Espacio de Paz** se hace presente en todas las aulas del centro a través de las jornadas de tutoría y de rutinas tales como el “Tribunal de la Convivencia”, los hábitos de educación, los valores, etc. que se desarrollan en todas las aulas. Además de la puesta en marcha de actividades concretas en días señalados como el día del colegio; el día de la constitución; el día de navidad con la fiesta de navidad donde cada curso llevó a cabo un teatro o un villancico y después vinieron los reyes magos con regalos para todos los niños y niñas; el día de la paz en el cual se desarrolló una actividad llamada “La Tortilla Solidaria” en la cual las familias y toda la comunidad educativa trajo una tortilla y después se valoraron por un tribunal que dio cuatro diplomas (Tortilla más rica, la tortilla mejor decorada, a la tortilla más pequeña y a la tortilla más grande) uno designado para la investigadora de esta investigación, posteriormente se vendieron las tortillas y refrescos y la recaudación fue destinada a proyecto en Haití para la construcción de una escuela; el día de Andalucía en el cual se desarrolló un cuentacuentos, seis maestros y maestras llevaron a cabo una sesión de cuentacuentos y cada alumno o alumna eligió a cuál quería ir, así también se inauguró la biblioteca; el día del libro, la convivencia de final de curso y la verbena.

El **Plan de Compensación Educativa**, ya explicado en un apartado anterior, está en todas las actividades que se desarrollan en el centro, ya que todas éstas intentan responder a los objetivos que se plantean en dicho plan. No obstante, podemos decir que este plan se centra en los aspectos relacionados con la convivencia escolar, el desfase curricular, el absentismo escolar, la abertura del centro y la participación de las familias; aspectos que son desarrollados por las rutinas y actividades que se llevan a cabo desde otros proyectos.

El **Proyecto TIC** lo vemos en la organización propia del centro en las reuniones de la coordinadora con los diferentes tutores y tutoras; en el apoyo de la coordinadora a todos los cursos de Educación Primaria, siendo más sistemático en el segundo y tercer ciclo; en los tiempos dedicados por parte de la coordinadora a mantener el contacto con la CGA y el ISE para solucionar los posibles problemas técnicos o de mantenimiento; en las reuniones informativas de la coordinadora con el claustro para informar de los cursos de formación sobre el tema y en rutinas de aula donde se utilizan las TIC con total naturalidad tanto por la promoción que le da el profesorado como por el acogimiento del alumnado.

El **Proyecto de Deporte en la Escuela** es de los más visibles dentro de la organización del centro ya que se hace patente en la organización forma del mismo. Podemos ver actividades deportivas en las actividades extraescolares y también en los torneos promovidos por el coordinador en el horario del recreo, torneos que no sólo

promueven el deporte sino que facilitan la convivencia escolar en los recreos. Es cierto que también existen actividades en días concretos como la yincana realizada el viernes anterior a las vacaciones de Semana Santa. Además, las propias clases de Educación Física se utilizan para promover el deporte como hábito saludable.

También vemos que este proyecto es coordinado con otros centros, llevando a cabo actividades comunes en el distrito tales como una yincana en el mismo o campeonatos llevados a cabo en la propia Universidad.

Las actividades relacionadas con el **Proyecto de Igualdad** están implícitas en el resto de actividades que se desarrollan en el centro y el aula. En todas las actividades que se llevan a cabo se percibe el propósito de que cada alumno o alumna cree su propia identidad de género. Todas las actividades del centro se dirigen a niños y niñas sin hacer exclusión en alguna de ellas por el género. Este proyecto está íntimamente relacionado con el Proyecto Escuela Espacio de Paz.

Los grupos de clase son siempre heterogéneos, en todos los deportes que se desarrollan en la escuela se admiten niños y niñas, los maestros y maestras intentan transmitir la igualdad por género a las familias, etc.

No existen espacios concretos para trabajar la igualdad sino que se lleva a cabo como un valor implícito en las actividades y rutinas del centro.

El Proyecto “**Aprende a Sonreír**” es visible en la organización del centro a través de diferentes rutinas como el diario lavado de manos previo y posterior al desayuno y la merienda, el cepillado de dientes tras el desayuno, el cuidado de los materiales de todos los lugares del centro y rutinas dentro del aula como el control de los hábitos alimenticios a través de menús para el recreo.

El **Comedor Escolar** es imprescindible en este centro, se lleva a cabo de dos a cuatro. No sólo forma parte del funcionamiento del mismo sino que cubre las necesidades primarias de muchas familias. En el presente curso escolar, el comedor está funcionando con 112 alumnos con ayudas de La Junta de Andalucía que cubre el 100% de bonificación, dado la situación de extrema necesidad que tienen los alumnos que acuden al mismo. El comedor está atendido por una cocinera, una ayudante de cocina, cuatro monitores contratados, 12 maestros/as del centro, organizado en un turno semanal y el monitor escolar.

El **Aula matinal** esta dentro de la organización y funcionamiento del centro en horario de siete y media a nueve. En este curso escolar, el aula matinal está funcionando con 20 alumnos con ayudas de La Junta de Andalucía que cubre el 100% de bonificación, dado la situación de extrema necesidad que tienen los alumnos que acuden al mismo. Este aula está atendido por dos monitoras contratadas.

De esta forma, como vemos la organización y el funcionamiento del centro es la clave para atender a las características de este alumnado.

11.5.2. La organización del aula

La organización y el funcionamiento del aula en este centro tienen algunas características que surgen de la necesidad de dar respuesta a una serie de demandas que se detectaron a causa de las características del alumnado, sus familias y su propio contexto.

El equipo compuesto por profesorado y equipo directivo tomó una decisión conjunta, siguiendo una filosofía pedagógica, a cerca de la metodología, los recursos, la organización y el funcionamiento de cada aula. Sin embargo, algunos maestros y maestras confiesan no estar plenamente de acuerdo con la línea que se ha ido marcando desde que llegó el equipo directivo y un nuevo equipo de maestros y maestras, concretamente son tres los que se manifiestan explícitamente. Uno de ellos hace referencia al equipo directivo diciendo *“tienen las ideas claras, que no significa, lo he comentado varias veces anteriormente, que yo esté de acuerdo con ellos”* (Entrevista 10: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 4). Otra de las maestras concibe que la metodología, los recursos, la organización... *“aquí, se impone mucho...”* (Entrevista 5: Maestro/a de Educación Primaria. PP. 6), no ha sido consensuada sino impuesta por el equipo directivo y un grupo de maestros y maestras que están de acuerdo con los planteamientos del mismo.

Pasando a hablar de las características propias de un aula en este centro, hemos de comenzar aportando o recordando algunos datos formales que son básicos para comprender otros aspectos del aula.

El centro, como hemos dicho anteriormente, tiene una sola línea, por tanto está compuesto por nueve cursos, tres cursos de Educación Infantil y seis de Educación Primaria. La ratio de dichos cursos oscila entre 9 a 19 niños y niñas.

Para atender a las características de este alumnado se decidió organizar físicamente cada aula colocando las mesas de tal forma que el alumnado se situara en grupos de cuatro a seis niños y niñas, la mesa del maestro/a en el lado derecho de la pizarra, varios ordenadores en uno de los laterales del aula, la biblioteca del aula en una de las paredes del aula, y otra serie de rincones o talleres que quedan a la elección de cada tutor/a. Dicha organización está un poco sujeta al maestro o maestra tutor/a. A continuación encontramos una imagen de un aula de este centro.



Fotos 11 y 12: Organización del aula en grupos.

Otra de las peculiaridades del aula en este centro es la creación de rutinas dentro de la jornada escolar. A nivel de centro, como hemos visto, el alumnado cuando llega a la escuela se lava las manos y se dirige al comedor para desayunar. Posteriormente, coge el cepillo de dientes de su aula para lavarse los dientes y comenzar la jornada. En cada aula existen las mismas rutinas sólo que se llevan a cabo de diferente forma.

Dentro de las rutinas se encuentra el reparto de responsabilidades al alumnado, responsabilidades tales como borrar la pizarra, encargado de biblioteca, encargado de orden y limpieza, encargado de alimentación, etc.

Vamos a describir las rutinas de un aula para que esto pueda ser comprendido más claramente. Hemos elegido el aula de 4º de Educación Primaria ya que en ella la tutora es la secretaria del equipo directivo.

En esta aula, cada mañana un alumno o alumna se dirigía a la sala de profesores para pedir el periódico. Una vez en el aula, cambiaba la fecha, las temperaturas, el tiempo, etc. Otro alumno/a pasaba la hoja de asistencia, comprobaba que todos los alumnos y alumnas que habían asistido habían firmado dicha hoja.

Una vez realiza las primeras rutinas que eran llevadas a cabo por el responsable de esa semana, la primera hora estaba dedicada a la lectura individual de un libro. Tras esta actividad, cada día existía una dinámica diferente con actividades tanto de gran grupo, como individual, como en pequeños grupos. Siempre realizada estas actividades con el apoyo de otro maestro/a o de mi misma como observadora participante.

Como hemos visto en la organización del centro, todas las aulas tienen la primera banda horaria dedicada a asignaturas instrumentales y la segunda banda horaria dirigida a las asignaturas impartidas por los especialistas.

El trabajo en las aulas se desarrolla a través de los proyectos. Cada ciclo, elabora un proyecto para cada trimestre, proyecto que en sus inicios sólo cuenta con el esqueleto

y es a través del proceso y de la interacción con el alumnado como éste se va implementando.

A través del trabajo por proyecto vemos como los alumnos y alumnas de las diferentes aulas planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

De esta forma, se desarrollan actividades interdisciplinarias, de largo plazo centradas en los alumnos y alumnas.

Durante nuestra estancia en el centro, hemos visto el desarrollo de tres proyectos en cada aula, aunque hemos participado más activamente en los llevados a cabo en el aula de 4º de Educación Primaria. Concretamente, hemos participado activamente en dos proyectos: un proyecto sobre Cristóbal Colón y otro sobre García Lorca. Así, hemos visto como hemos trabajado las operaciones a través de los tesoros escondidos en los cofres de los barcos utilizados por el navegante, o la velocidad lectora y la comprensión con libros relacionados con la biografía de Cristóbal Colón, además de realizar búsquedas en los ordenadores sobre curiosidades o la plantación en el huerto de alimentos descubiertos por el mismo como la patata, y la elaboración de recetas con estos alimentos como la tortilla de patatas.¹³⁵



Foto 13: Cuidando el huerto.

Con el trabajo por proyectos encontramos que la desmotivación del alumnado es solventada en parte. Los alumnos y alumnas encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en la elección del tema del mismo como en el proceso de planificación.

Dentro del aula se organiza a través de rincones o talleres, de tal forma que los alumnos y alumnas siempre están desarrollando las actividades en los diferentes rincones

¹³⁵ Todo lo podemos observar más detenidamente en el ANEXO 26 donde se encuentra la programación de este aula.

o talleres que se encuentren abiertos. Es decir, realizan al menos tres actividades diferentes al mismo tiempo en tres grupos diferenciados que están custodiados por un adulto (en el caso que haya tres dentro del aula) o es la tutora la que va pasando por cada taller o rincón. En el aula de 4º de Educación Primaria encontramos el rincón de la lectura (el rincón del Pirata), el rincón de los ordenadores, el rincón de las emociones, el rincón de los números, el rincón de los juegos, etc. En cada momento, existen una serie de rincones que pueden estar abiertos o cerrados.

Por otro lado, también caracteriza el trabajo de las aulas la no utilización del libro de texto como único material o material hegemónico. Es más podemos afirmar que el libro de texto tiene poca presencia en el desarrollo del aprendizaje de estos alumnos y alumnas. Se considera que lo importante para en el aula es que los niños y niñas recurran a las diferentes fuentes de información que se le han facilitado para superar y desarrollar las capacidades y adquirir los contenidos propios del currículo.

Como prácticas más recientes que se llevan a cabo en todas las aulas del centro, se encuentran las propias que vienen ligadas al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En este curso, sólo una de ellos se ha llevado a las aulas, no es otra que los grupos interactivos.

Para poner en marcha los grupos interactivos en todas las aulas, el director con mi colaboración se ha encargado de visitar personalmente todas las entidades que colaboran con el centro para que todas colaborasen como voluntarios o voluntarias en los grupos interactivos.

Tras estas visitas se ha desarrollado un calendario que podemos ver en el ANEXO 27, en el cual vemos como en los meses de abril y mayo cada día van a entrar personas en las aulas. Estos grupos interactivos se van a llevar a cabo dos días a la semana en cada aula.

Además, los maestros y maestras tutores/as se han encargado de invitar a los familiares e incluir dentro del cuadrante a los mismos. También, yo como investigadora, he participado activamente en los grupos interactivos asistiendo al aula que hiciera más falta.

Los grupos interactivos, según la Red de Comunidades de Aprendizaje, es un tipo de organización del aula, donde se agrupan a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de conocimiento. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 20 minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, ya sea maestro/a, como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula.

La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

De esta forma, la participación de las familias ha sido la más escasa aunque en el aula donde hemos participado con más frecuencia (4º de Educación Primaria), la colaboración de las familias ha sido más significativa. En cuanto a la implicación de las entidades y organismos que participan en el barrio, la colaboración ha sido muy satisfactoria.

El desarrollo de los grupos interactivos en cada aula ha seguido el mismo proceso que se expone en la página web de la Red de Comunidades de Aprendizaje:

ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN DE GRUPOS INTERACTIVOS			
	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas.
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente (Cada uno cogemos donde nos sintamos más cómodos).	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El maestro o maestra no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. En nuestro centro, en algunas ocasiones el tutor/a se incluía en un grupo por falta de voluntarios.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar el siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que esta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo.

Tabla 13. Grupos interactivos.

En los grupos interactivos, no sólo han participado familiares y profesionales del barrio, sino personas voluntarias en situación de paro, maestros y maestras de apoyo y también los miembros del equipo directivo como maestros y maestras del centro.

La participación del director en los grupos interactivos, observamos, ha sido positiva ya que la falta de horario con alumnos y alumnas del mismo estaba comenzando a tener consecuencias en él acrecentando una falta de perspectiva del aula.

Los maestros y maestras valoran muy positivamente la experiencia de los grupos interactivos. Así, el maestro de Educación Física nos comenta sorprendido que *“en rendimiento ahora mismo no podemos decir nada porque llevamos cuatro días, por así decirlo, pero nada más por el hecho de ver cómo los niños trabajan cuando están en los grupos interactivos y cómo trabajan cuando están solos con los maestros, el cambio es abismal. No sé si será la novedad ahora, o bueno que viene gente de fuera... pero yo creo que sí es interesante ¿no? Porque ellos ven cómo gente que no tiene que ver nada con los maestros vienen y les ayudan e incluso sus padres están ahí y vienen al colegio y sobre todo me gusta la idea de que los padres ven lo que se hace en el colegio ¿no? Por lo complicado que es trabajar con sus niños ¿no? Entonces eso es fundamental porque aquí el problema que tenemos en este colegio es la desconexión que hay entre las familias y los maestros ¿no? Tanto desconexión como el clima que tienen en el colegio y el clima que tienen fuera del colegio ¿no? Entonces que la gente de fuera vea lo que se hace aquí es interesante siempre.”* (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 5).

Por otro lado, las maestras de Educación Infantil destacan como ventaja el aprovechamiento del tiempo y el desarrollo continuo de las actividades *“Sí que es cierto que cuando se hacen grupos interactivos y vienen, se trabaja mucho más eso es evidente, se trabaja bastante, bastante más y yo porque hago dos grupos y hago dos actividades pero la que hace tres grupos o cuatro grupos hace cuatro actividades. Entonces, evidentemente se trabaja mucho más, es otra forma de trabajar diferente, entonces te da a ti tiempo a hacer las cosas de otra manera. Luego, yo sí veo muy positivo que entre gente en la clase”* (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 5).

En los cursos más altos, las maestras tutoras piensan que el comportamiento del alumnado y el rendimiento mejora con los grupos interactivos. *“Es que los niños tienen otro comportamiento”* (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 10.)

El equipo directivo ha puesto sus expectativas en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, pero aún no quiere posicionarse ante esta práctica *“A ver aquí son todo..., yo tengo todavía que ver cómo va el tema. En principio, está todavía en la mente de cada uno el cambio, luego vamos a ver cómo lo vamos digiriendo. También sabemos que si tú vas a llevar cabo la filosofía de comunidades de aprendizaje, aquí tiene que haber un diálogo igualitario. Entonces, tendremos que aprender también a participar en ese*

diálogo igualitario. Porque las familias van a querer también ese dialogo, y la comunidad educativa ¿sabes? Entonces tendremos que ver la dinámica del centro cómo va a atender eso y la verdad es que tenemos que llegar, tenemos que llegar. Yo creo que tiene que tener un rodaje. A lo mejor si el año que viene me haces esta pregunta pues ya te digo “Mira lo que yo creía... pues se ha cumplido” (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 15). Este equipo considera fundamental el papel del equipo directivo en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así lo comenta el jefe de estudios de nuestro centro *“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. Pp. 15).

El director nos explica por qué se apostaron por Comunidades de Aprendizaje expresando sentirse identificado con las mismas y estando de acuerdo con su principal objetivo, la mejora de resultados. *“Comunidades de Aprendizaje un poco resume todo lo que llevamos hablando y haciendo estos años. El tema de la participación de los padres, el tema de la mejora de los rendimientos escolares, va por ahí...”* (Entrevista 3: Director del Centro. Pp. 12.).

La secretaria, sin embargo, de forma efusiva muestra su gran satisfacción con el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y sus aspiraciones con respecto al mismo, haciendo hincapié en los resultados de los grupos interactivos. *“Desde el equipo directivo ahora estamos totalmente metidos en el tema de comunidades de aprendizaje y ahí nos hemos lanzado de cabeza a la piscina y queremos seguir buceando vamos. Estamos metidos de lleno ¿vano? Este año nos hemos iniciado y el año que viene tenemos que seguir porque todavía nos queda lo gordo y está ahí ¿no? Todavía estamos soñando, hemos hecho la etapa del sueño, hemos empezado con los grupos interactivos que estamos súper contentos, pero que este trabajo estamos empezando vamos. Queda lo mejor, para mí lo mejor, formar las comisiones de trabajo”* (Entrevista 2: Secretaria del centro. Pp. 13).

La actitud general ante los grupos interactivos es satisfactoria con los primeros resultados, aunque encontramos algunos maestros y maestras que han puesto “excusas” para llevar a cabo estas prácticas, coincidiendo con aquellos que piensan que el equipo directivo en algunos momentos es intransigente y autoritario. Estos comentan que cambiarían algunos aspectos de ellos. *“En cuanto a planteamientos que no sean a veces tan directivos, tanta inflación directa, “mira esto se hace así, porque te lo digo yo”, que no lo dicen con esas palabras ni mucho menos pero la sensación que tenemos es esa y generalizo que yo sé que no soy el único que lo percibe así.”* (Entrevista 10. Maestro/a Educación Primaria. Pp. 4).



Foto 14: Grupos interactivos.

También, dentro de la organización y funcionamiento del aula se tiene en cuenta la convivencia, porque se considera que ésta es la base para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos destacar el establecimiento de normas del aula, dichas normas son elegidas por el propio alumnado del aula tras haber realizado un debate sobre las mismas. En el final del aula encontramos un cartel con todas estas normas. Al lado de cada una de ellas hay una tira de velcro donde se colocan las fotos de los alumnos y alumnas que en cada semana no han cumplido alguna norma. Estos alumnos o alumnas deciden el viernes cuál su amonestación.

La actividad más novedosa y con más éxito en el centro para regular la convivencia en el aula ha sido llamada por la creadora de la misma (la secretaria del centro) “El Tribunal de la Convivencia”. Dicho tribunal es una herramienta utilizada para resolver conflictos de convivencia entre los niños y niñas de clase. Se realiza una vez a la semana (normalmente el viernes, en horario de tutoría) y suele durar de 30 a 45 minutos.

El material que se utiliza es un mural con las fotos de los niños y niñas, con tiras de velcro debajo de cada foto, y fichas rojas y verdes (también con velcro).

Las primeras veces, la maestra le explica a los niños y niñas en qué consiste este tribunal y cómo lo van a realizar.

Se le da a cada niño o niña una ficha verde y otra roja, durante un ratito se les deja pensar, a qué compañero o compañera de la clase le va a poner cada punto. El punto rojo se lo pondrán a aquel niño o niña, con el que haya tenido conflicto: peleas, insultos, problemas con maestros o maestras, ... o cualquier otro incidente (aquí también se lo pueden poner a los niños o niñas que han incumplido alguna norma de la clase, por esto es importante, recordarlas siempre durante este momento) y el punto verde se lo pondrán a aquel niño o niña que según su opinión, se ha llevado mejor, se han ayudado en las tareas, han jugado juntos, ha cumplido alguna norma de la clase que antes no cumplía, ha trabajado bien en la clase, etc.

Aquí puede suceder varias opciones: que se pongan ellos mismos el punto rojo, que le pongan a un compañero o compañera los dos puntos, etc.... Esto dependerá de lo que surja en la clase, de lo que la tutora o el tutor decida o de lo que se acuerde entre todos y todas. Lo que sí es conveniente que ellos o ellas no se pongan el punto verde (pero también puede haber excepciones).

En el momento de colocar los puntos, de manera individual, saldrán y explicarán sus motivos para colocar los puntos, el niño o niña que recibe esos puntos, puede exponer sus ideas: si está de acuerdo, si no lo está y por qué... Los demás también pueden participar si lo desean, dando su opinión.

Una vez que todos y todas han votado, se hace el recuento de votos y se ve quién ha sido el amonestado o amonestada y quien ha sido el ganador o ganadora. Esto quedará anotado en un cuadro que tienen en la clase: Fecha, amonestado/amonestada y ganador/a (cada semana lo rellena un niño o niña).

El ganador o ganadora y el amonestado o amonestada, deciden cuáles van a ser su premio o amonestación (pueden pedir ayuda a la clase, o dejar que la clase lo decidan) si no lo tienen claro, se les deja que lo piensen. Los premios no son materiales, y son acordados entre toda la clase (siempre con pautas del maestro o maestra) pueden ser, a modo de ejemplo: 5 minutos más de recreo, elegir rincón de juego... siempre acompañado o acompañada de un amigo o amiga. Las amonestaciones, no son castigos, son toques de atención, y pueden ser: ayudar a un compañero o compañera, hacerle un seguimiento de las mentiras que dice, no entrar en un rincón de juego...

Al final de cada trimestre, se lleva a cabo este tribunal con todos y todas los maestros y maestras, el personal del centro que tenga relación con la clase como monitores, conserje, cocineras, alumnas y alumnos en prácticas, e incluso yo como investigadora (DC: 11/02/2010).



Foto 15: Tribunal de Convivencia.

Esta actividad ha sido expuesta por esta maestra y la coordinadora del Proyecto de Paz en varias jornadas del Centro de Formación del Profesorado, debido especialmente a su efectividad para la mejora de la convivencia en el aula.

Así, hemos expuesto los aspectos más significativos y comunes de la organización y funcionamiento de cada una de las aulas de este centro, llegando a la conclusión de que muchos de éstos responden a las características y necesidades propias del alumnado.

11.6. Concluyendo...

Tras un largo recorrido, hemos llegado a la fase final del camino. Un camino rico en experiencias y difícil de sintetizar en el informe que hemos presentado. Un camino lleno de aprendizaje, de emociones, de sentimientos, de momentos duros, etc. Han sido muchos los acontecimientos que se nos han permitido, vivir, compartir y experimentar. Hemos sido testigos de la vida de los miembros del equipo directivo y de todos los miembros del centro, en las distintas facetas que en el vivir diario acontecían.

En estos momentos estamos en condiciones de afirmar que nuestros objetivos se han cumplido, gracias a que el centro siempre nos lo ha ido facilitando. A su comienzo nos marcamos un desafío: ser capaces de plasmar toda la realidad de la gestión de la diversidad de un equipo directivo en la dirección de un centro acogido a un Plan de Educación Compensatoria, cómo esta gestión repercute en la vida del centro y cuáles son sus buenas prácticas. Creemos que esto lo hemos realizado, intentando además ser imparciales, aunque esto sabemos, es difícil de conseguir cuando uno se implica realmente en la vida de las personas, y conoce no sólo lo profesional sino también lo personal y comienzan a surgir lazos de amistad.

Aún así, queremos resumir aquellas conclusiones que hemos extraído no sólo de lo que hemos estudiado sino también de lo que hemos vivido.

Para facilitar la síntesis de conclusiones a las cuales hemos llegado a través del estudio profundo de dicho centro, vamos a utilizar los objetivos de nuestra investigación que hacen referencia al estudio de caso.

Podemos, por tanto, decir que las buenas prácticas de este equipo directivo para gestionar la diversidad en el centro se cimentan en los cinco aspectos que hemos desarrollado anteriormente: el papel de cada miembro del equipo y la identidad como equipo; el equipo como promotor de buenas prácticas; la convivencia como base de las prácticas que se llevan a cabo en el centro; la dirección llevada a cabo desde un equipo mayor: la comunidad educativa apostando por un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional; y la organización como eje principal de las prácticas inclusivas del equipo directivo.

Hemos visto, por tanto, que cada miembro del equipo directivo tiene un rol a desarrollar en el centro que es básico para mantener la estructura más visible de lo que conlleva la dirección de un centro, y por otra parte, el papel que mantienen como equipo dentro de un equipo mayor.

Asimismo, podemos decir que el equipo directivo es promotor de buenas prácticas en el centro, luchando por la mejora del mismo en todo momento e intentando ser el guía del resto de los miembros que participan en la comunidad educativa.

Consideramos importante y podemos llegar a concluir que la convivencia es la base del trabajo que desarrolla el equipo directivo en este centro para gestionar la diversidad. Ellos piensan que un buen clima permite el desarrollo del trabajo de todos los que se consideran parte del centro.

El liderazgo por el que se apuesta en el centro es otra de las características de la gestión de la diversidad de este equipo directivo. Concluimos que utilizan un liderazgo distribuido que comienza a darse desde la puesta en común de un proyecto común, un liderazgo pedagógico desde el cual se apuesta por una misma línea de trabajo en todo el centro basada en el trabajo por proyectos en el aula y la puesta en marcha y la introducción en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, y un liderazgo transformacional desde el cual toda la comunidad educativa lucha por una escuela mejor.

La organización de este centro es el eje vertebral de la gestión de la diversidad del equipo directivo y de toda la comunidad educativa en este centro. Ésta se encuentra sintetizada en el Plan de Educación Compensatoria y el Plan de Escuela Espacio de Paz, apostando por una organización integral de todos los proyectos en el centro que se ve reflejada en la vida diaria del mismo.

Además, podemos concluir que la diversidad en este centro acogido al Plan de Educación Compensatoria que se encuentra situado en una zona de exclusión social es una realidad, ya que aunque en muchos momentos predominan los factores comunes entre el alumnado, factores generalmente negativos, también podemos ver aquellas características que hacen que cada alumno o alumna sea único y diferente.

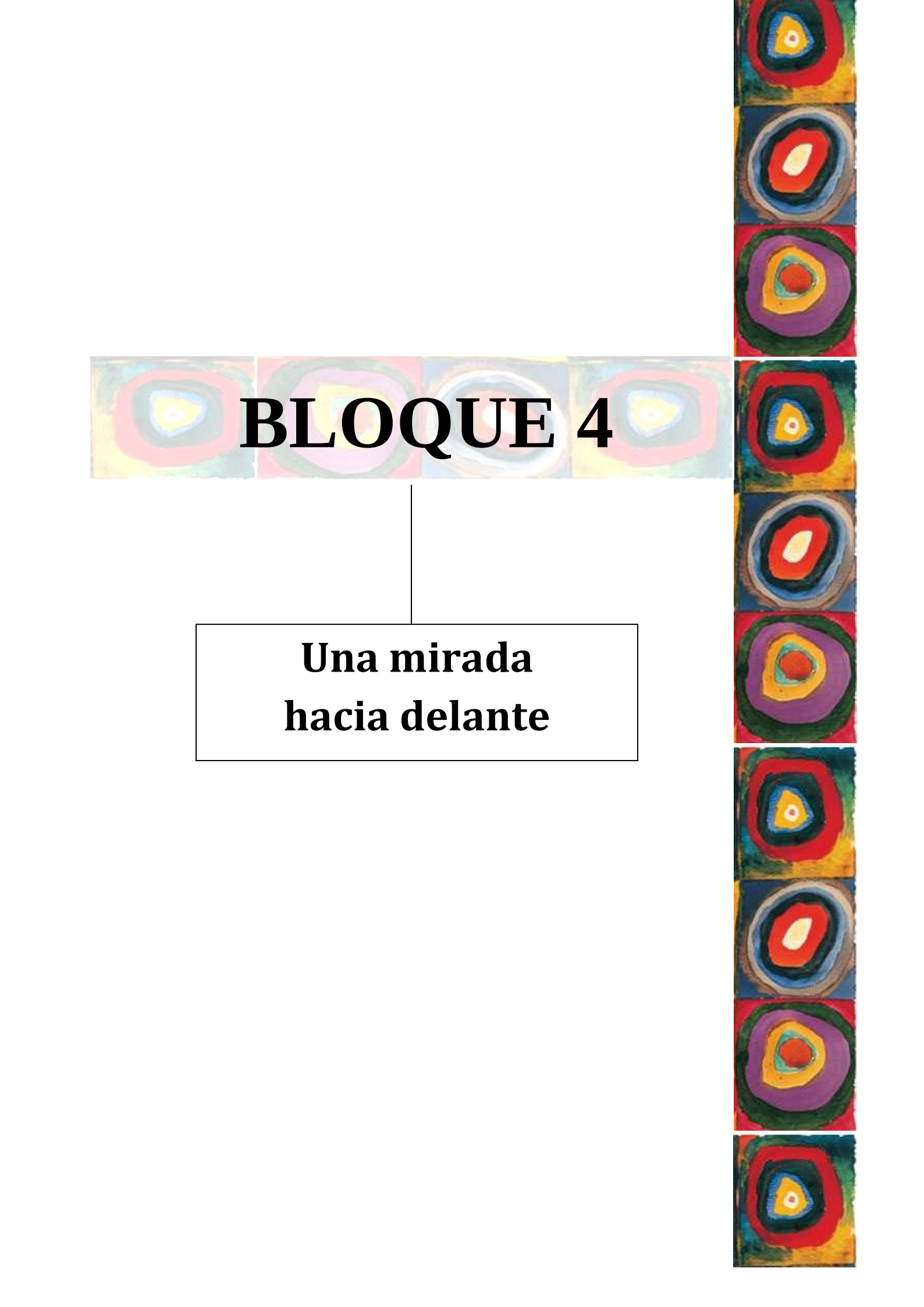
Hemos visto que otros de los aspectos positivos en la gestión de la diversidad de este centro tiene su origen en el acceso a la dirección del equipo directivo, es decir, la cohesión de dicho equipo se encuentra en la raíz de la elección por parte del director no sólo de compañeros sino también de amigos que compartían una misma filosofía de la educación.

La cultura promovida desde el equipo directivo es una cultura basada en la colaboración. Todas las personas que están sumergidas en el centro consideran que deben de seguir el lema “Uno para todos y todos para una”. Podemos concluir, por tanto, que

todos colaboran y contribuyen forjando una cultura colaborativa y cooperativa donde se persiguen unos mismos objetivos.

En definitiva, llegamos a la conclusión de que nuestro equipo directivo gestiona la diversidad del centro de tal forma que la convivencia es la base, la organización el eje vertebral, el equipo su filosofía, las competencias sus deberes y el equipo directivo la locomotora del tren.

Sintetizando, vemos como en este capítulo ofrecemos una perspectiva del trabajo que realiza el equipo directivo para gestionar la diversidad en nuestro centro, resaltando como aspectos clave la convivencia, la identidad en el equipo, la organización y la colaboración de todos y todas en la dirección del centro apostando así por una cultura de participación y colaboración que lleve consigo la atención a la diversidad de todo el alumnado.

A decorative border runs vertically along the right side of the page, featuring a repeating pattern of concentric circles in various colors (red, yellow, blue, green, purple).

BLOQUE 4

**Una mirada
hacia delante**

CAPÍTULO 12: Por una educación mejor

CHAPTER 12: For a better education

“Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades.”
Miguel de Cervantes Saavedra

Finalizando nuestro trabajo llegamos a este capítulo donde echamos una mirada hacia atrás e intentamos mostrar una perspectiva general del recorrido que hemos seguido, analizando brevemente el contenido de cada uno de los capítulos de nuestro trabajo, llegando así a describir las conclusiones de nuestra investigación realizando un contraste de la teoría con el estudio en el campo. Asimismo, finalmente, exponemos las limitaciones que hemos encontrado en este camino arduo y difícil al cual nos hemos enfrentado, finalizando con algunas propuestas o líneas futuras que consideramos serían necesarias para que otro tipo de educación sea posible.

Abstract

Completing our research we come to this chapter where we look back and try to show an overview of the route we followed, briefly analyzing the contents of each chapter of our work, thus leading to describe the findings of our research by a contrast theory to the study in the field. Also, finally, expose the limitations we have found in this arduous and difficult path which we have faced, finishing with some proposals and future lines would be necessary to consider other possible education.

12.1. Una mirada a planteamientos iniciales

Llegados a este punto del trabajo, no podemos evitar sentir cierta nostalgia provocada por un cúmulo de sentimientos, emociones, vivencias, aprendizajes, etc. que, como decíamos anteriormente, han formado parte del desarrollo de esta investigación siendo ésta no sólo un trabajo académico y profesional sino un reto personal que ha conseguido vencer miedos y afrontar la vida y, a su vez, desarrollar múltiples competencias investigadoras que me han nutrido en todos los ámbitos. Todo esto sin olvidar que el centro de dicha investigación no ha sido otro que la escuela. El interés por construir una escuela para todos, de la cual he formado parte como alumna y como docente, queriendo producir una transformación en la misma de tal forma que se luche por una escuela que vele por la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, una escuela acorde a las necesidades que derivan de las características individuales de cada uno/a, de la idiosincrasia propia del ser humano, idiosincrasia que nos hace ser únicos y, por tanto, nos hace ser especiales.

Esta investigación, surgió para conseguir aportar nuestro granito de arena a la escuela, para dejar reflejada nuestra postura ante la misma y posicionarnos defendiendo una escuela para la justicia social que sea capaz de dar respuesta a la diversidad, no sólo a la del alumnado, sino a la diversidad de todas aquellas personas que forman parte de la misma y que, sin duda alguna, juegan un papel importante en la misma. La diversidad es sinónimo de enriquecimiento, estamos convencidos de ello.

Esto no quiere decir que dar una respuesta adecuada a la diversidad en las escuelas sea un proceso fácil o simple, conlleva una serie de cambios importantes que derivaran en la mejora de la escuela. Para ello, nosotros consideramos y, nos apoyamos en diversos estudios, que la dirección escolar es clave para la mejora de la escuela, por tanto, es necesaria para transformarla y desde ella impulsar una respuesta eficaz ante la diversidad, una gestión de la diversidad centrada en la concepción de la diversidad como valor de la escuela, llevando todo ello a través de la inclusión escolar, desde la cual entendemos que todos y todas las niñas tienen derecho a una educación de calidad y justa. Asimismo, desde la dirección escolar consideramos que se debe realizar una apuesta fuerte por prácticas directivas inclusivas que den respuesta a las necesidades de nuestro alumnado, sobre todo cuando se une a éste, algunas situaciones que producen que cierta desventaja social. Con todo ello, nuestra investigación muestra nuestro interés por aportar desde la dirección escolar una gestión de la diversidad apoyada en prácticas directivas inclusivas que den lugar a rutas para el desarrollo de una escuela para todos.

De esta forma, profundizamos en el concepto de diversidad realizando una diferenciación del mismo con otros dos conceptos: diferencia y desigualdad; llegando así a establecer nuestra propia definición de cada cual para construir y defender nuestro propio concepto de diversidad. Una vez realizada esta distinción, nos adentramos en las

diferentes respuestas que se han dado a las diferencias a lo largo de la historia, para ello, nos centramos en la Educación Especial, ya que estas diferencias años atrás estaban insertas dentro de esta disciplina. El proceso sucedió desde una postura centra en la negación, pasando por la segregación de las personas “diferentes”, llegando a la integración educativa por un movimiento que surgió a nivel social en el año 1969. Así, finalmente, alcanzamos la defensa de la inclusión escolar como movimiento pedagógico que da respuesta a nuestro concepto de diversidad del alumnado, apostando por una escuela donde todos y todas tengamos cabida, una escuela promotora de la justicia social. Para ello, nos hemos sumergido en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Larena, 2008), ya que desde éste se promueve una escuela basada en los principios de la inclusión educativa haciendo una fuerte apuesta por la justicia social, ya que dicho proyecto es considerado como una actuación de éxito por la Comunidad Científica Internacional, sobre todo en contextos que se caracterizan por tener ciertas desventajas económicas, sociales y culturales; actuación de éxito sustentada en el aprendizaje dialógico (Tertulias literarias), en una forma diferente de organizar la escuela (comisiones de trabajo) y el aula (Grupos interactivos).

El tercer capítulo de nuestra investigación, segundo de nuestro marco teórico, nos permitió también cumplimentar el conocimiento que ya teníamos sobre dirección escolar y atención a la diversidad a nivel legislativa. Para ello, en una primera parte profundizamos en el análisis de la legislación más relevante para el estudio de nuestro objeto de estudio comenzado con el Reglamento de Escuelas Graduadas y terminando con la Orden del 25 de Julio por la cual se regula la Atención a la diversidad. En cada una de las leyes hemos hecho hincapié en aquellos aspectos que han supuesto un avance en ambas temáticas y hemos remarcado aquellos elementos que han mostrado un nexo de unión entre dirección escolar y atención a la diversidad. Así, hemos visto como la dirección escolar a lo largo del proceso ha ido adquiriendo competencias relacionadas con la atención a la diversidad. En segundo lugar, en este capítulo, hemos analizado el sistema educativo inglés, ya que como se ha podido comprobar parte del estudio de campo se ha realizado en Manchester. De esta forma, hemos hecho un breve recorrido por la evolución que ha sufrido el Sistema Educativo Inglés (Booth, Ainscow y Dyson, 1998), conociendo las etapas del mismo para poder comprender con mayor exactitud cómo se atiende a la diversidad en este sistema educativo. Nos detuvimos en analizar también las respuestas educativas que desde la inclusión escolar se están llevando a cabo en Inglaterra. Ainscow, (2009b).

En el capítulo cuarto de nuestro estudio nos adentramos en la dirección escolar en las organizaciones educativas. Justificamos desde la teoría la necesidad de la dirección en la organización, así como la dependencia del modelo directivo y el modelo organizativo; recorrimos los modelos de dirección escolar profundizando en un análisis diacrónico por

la realidad española y un análisis sincrónico por la realidad europea. Conocimos que diferentes teóricos se habían hecho eco de la diversidad de tareas que habían de desempeñar los directivos escolares (Teixidó, 2010) y que conocían el poco tiempo que esa multiplicidad de tareas dejaba para la adecuada atención a la diversidad del alumnado y la gestión de la misma desde la reflexión. Realizamos una parada en los perfiles y estilos de dirección y en la formación para la dirección (Gómez, 2010), viendo la necesidad de ésta última para la construcción de una dirección capaz de ser promotora de prácticas que atiendan la diversidad que nos encontramos en las escuelas. Nos detuvimos en realizar un análisis del liderazgo, desarrollando un análisis por las diferentes teorías del liderazgo y centrándonos en el liderazgo dentro de las organizaciones educativas. Viendo que en una escuela con autonomía creciente, donde la participación es necesaria, ha de ser ejercido un liderazgo de manera distribuida por todo los miembros de la organización, aunque con un equipo directivo y, concretamente, con un director o directora como cabeza visible; además de resaltar que éste también ha de ser pedagógico, porque de manera formal la Ley de Orgánica de Educación (2006) establece una nueva competencia a los directores y directoras, el liderazgo pedagógico de los centros docentes.

Avanzamos hacia la dirección escolar como factor clave para mejorar la escuela, conscientes de la influencia de ésta en las prácticas que se desarrollan en la escuela. Justificamos, en primer lugar, la necesidad de una dirección escolar competente viendo que en todos los modelos de mejora de la escuela aparece el directivo como un elemento fundamental y las intervenciones del director/a o equipo directivo como un elemento claramente diferenciador de la capacidad de cambio de la escuela, así demostramos que en todo intento de mejorar las escuelas y hacerlas más eficaces es necesario considerar como tema clave de investigación la figura del directivo en los centros docentes (Murillo, Barrio, y Pérez-Albo, 1999). De esta forma, llegamos a posicionarnos pensando que la dirección escolar ha sido considerada y es un factor clave para mejorar la escuela, lo que nos ayuda a justificar el estudio del papel de los equipos directivos en la mejora de la escuela para conseguir que prácticas directivas inclusivas que den lugar a una adecuada respuesta de la diversidad en la escuela. Analizamos luego las teorías del liderazgo distribuido y sostenible como base del liderazgo inclusivo, realizando una apuesta fuerte por el liderazgo distribuido, participativo o colaborativo como base para el desarrollo de prácticas directivas inclusivas, considerando que el liderazgo en la escuela no debe estar ligado a los líderes formales sino que debe ser un liderazgo en el que todos colaboramos, no sólo dentro de la propia escuela sino también estableciendo redes de apoyo entre distintas escuelas, entidades u organismos. Defendemos, por tanto en este capítulo, un liderazgo inclusivo basado en la colaboración aunque considerando que el equipo directivo y, en especial, el director/a debe ser el promotor de este liderazgo distribuido.

Como broche final y culmen de nuestro esfuerzo por consolidar las bases teóricas de nuestro trabajo, llegamos al análisis de aquellas investigaciones que han supuesto un avance en el desarrollo de prácticas directivas inclusivas. Comenzamos por conocer las principales investigaciones realizadas en este ámbito destacando la aportación de González (2008) y Murillo y Hernández (2011a y b), donde de acuerdo con ellos, destacamos los valores y actitudes propios para el desarrollo de prácticas inclusivas haciendo referencia a la colaboración, la intencionalidad, el compromiso, el atrevimiento, y la transparencia en la toma de decisiones de los equipos directivos. Asimismo, exponemos como prácticas directivas más relevantes la visión y entusiasmo por parte de toda la comunidad, el aumento de la comunidad educativa, el trabajo hacia una cultura inclusiva, el favorecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, la importancia de la colaboración entre familia y escuela y la revalorización del papel del estudiante. Posteriormente, nos interesamos en conocer, dentro de estas prácticas directivas inclusivas, las estrategias para gestionar la diversidad desde los equipos directivos (Essomba, 2007); los requisitos de los equipos directivos para impulsar una escuela inclusiva (León, 2001); y las razones por las cuales es difícil construir una escuela inclusiva (Ántunez, 2007).

Al iniciar la parte práctica de nuestra investigación, tras haber detecta que había poca literatura e investigaciones en torno a prácticas directivas inclusivas decidimos adentrarnos de forma extensiva en conocer las actitudes de los equipos directivos andaluces ante la diversidad y las prácticas que estos estaban desarrollando en su campo. En este momento nos preguntábamos ¿Cómo accedieron los equipos directivos a la dirección de centros de Educación Compensatoria? ¿Qué actitudes tienen los equipos directivos ante la diversidad cada vez más patente a las escuelas? ¿Qué respuestas ante la diversidad están llevando a cabo en sus escuelas? ¿Qué formación tienen en relación a la diversidad?

En un segundo momento, considerando que Mel Ainscow es uno de los mayores precursores de la inclusión escolar a nivel mundial y teniendo conocimiento de sus investigaciones en este campo (Ainscow y West, 2008), decidimos explorar la realidad de tres escuelas de Educación Infantil y Primaria en Manchester entrevistando a los directores/as de las mismas y observando su realidad. En este punto nos preguntábamos ¿Cómo acceden los directores ingleses al cargo? ¿Qué competencias tienen? ¿Cómo gestionan la diversidad en sus centros? ¿Qué prácticas directivas desarrollan para atender a la diversidad?

A partir de aquí, nos adentramos en la realidad de un centro onubense de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública acogido a un Plan de Educación Compensatoria utilizando la metodología cualitativa para el desarrollo de la investigación realizando en él un estudio de caso. Para ello, realizamos una estancia de seis meses en el

curso 2009/2010, en la cual en un primer momento llevamos a cabo la toma de contacto a través de conversaciones informales y la observación no participante. En pocos días, pasamos al análisis de los documentos del centro (Plan de Educación Compensatoria, Plan Anual, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Convivencia, aptas del Consejo Escolar, aptas del claustro), y a realizar observación participante y con medios, el mayor tiempo dedicado a la observación del equipo directivo tanto en reuniones, como en el aula, como en otras actividades llevadas a cabo por los mismos como ponencias. En tercer lugar, pasamos a llevar a cabo las entrevistas (semiestructurada) a todos los maestros y maestras, al personal de Administración y Servicios, asociaciones que colaboran con el centro, servicios sociales, familiares y, por último, al equipo directivo de forma individual. En estas etapas los interrogantes fueron diversos desde cómo accedieron a la dirección, cómo se formaron para la dirección, con qué actitudes se enfrentaron ante la dirección del centro, cuáles son sus actitudes ante las características de su alumnado, cuál es la participación de la comunidad educativa en el centro, cuál es la cultura del centro, qué factores consideran prioritarios para atender a la diversidad en su centro, cómo gestionan la diversidad en su centro, qué papel tiene la dirección en su centro, qué funciones desarrollan relacionadas con la diversidad, cuáles son las líneas principales de su proyecto de dirección para atender a la diversidad, cuáles son las prácticas directivas que utilizan para atender a la diversidad... Al final de todo el proceso, lo principal era conocer prácticas directivas inclusivas para transformar y conseguir rutas para el desarrollo de una escuela para todos.

Todos estos interrogantes y algunos más que ya hemos dejado patentes en el capítulo 1, se dejan plasmados en los objetivos, los cuales recapitulamos en este momento para realizar una mejor comprensión de las conclusiones de nuestra investigación. De forma general, queríamos “*Analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas*”. Esto lo hemos investigado desmenuzando esta finalidad en diferentes objetivos:

- Quisimos en principio conocer las actitudes de los miembros de los equipos directivos ante la diversidad y si éstas influyen en su forma de gestionar la misma en los centros andaluces.
- Posteriormente nos interesamos por cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en centros mancomunados, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas.
- Analizamos y expusimos un caso de buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar explorando, comprendiendo y describiendo el

tipo de cultura organizativa que fomenta un equipo directivo para atender a la diversidad del alumnado.

- Aspirábamos a obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria.
- Deseábamos descubrir el/los estilo/s de dirección que desarrollan los equipos directivos de estos centros escolares y explorar la existencia de estilos de liderazgo.
- Queríamos proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado.

Recordemos finalmente, antes de llegar a las conclusiones, que nuestra investigación pasó por dos fases, la primera de ellas compuesta por dos partes. De cada una de ellas hemos expuesto los resultados y las conclusiones parciales, en estos momentos nos toca reflexionar e interaccionar con la teoría que nos sirvió para fundamentar teóricamente nuestro trabajo.

12.2. Conclusiones

A continuación sintetizamos los resultados de la investigación en respuesta a los objetivos que al principio nos planteábamos. Aunque se han ido aportando resultados y conclusiones parciales por etapas o fases, corresponde ahora, en un esfuerzo de síntesis, horizontal y vertical, presentar las conclusiones globales.

La diversidad es una realidad emergente en las escuelas (Lumby y Morrison, 2010). Cada día la escuela se enfrenta a una realidad más compleja, socialmente construida a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y el contexto (Coronel, 2007b). Aunque siempre hemos asistido a una escuela diversa en cuanto a que todo nuestro alumnado es único porque cada uno de ellos tiene características individuales y diferentes al resto (Jiménez y Vila, 1999), actualmente nos encontramos con una heterogeneidad cada vez mayor en algunas escuelas por la llegada de alumnado inmigrante, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, la igualdad de género, etc (Murillo y Hernández, 2011^a).

En este andamiaje, encontramos que la dirección escolar es un factor clave para la mejora de la escuela (Murillo, 2006b), por tanto, vemos como las prácticas directivas inclusivas (Murillo y Hernández, 2011 a y b) apoyadas en un liderazgo distribuido y colaborativo (Ainscow y West, 2008) para un liderazgo inclusivo (Ryan, 2003, 2006) pueden gestionar la diversidad de los centros educativos.

- **LAS ACTITUDES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ANDALUCES INFLUYEN EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD DE SUS CENTROS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA**

A juicio de los teóricos que hacen referencia a la gestión de la diversidad de los centros, la visión que el director/a o el equipo directivo tenga en cuanto a la diversidad, si es soñador/a o si tiene una visión de su centro como escuela inclusiva afecta directamente a la gestión de la diversidad en el centro y al desarrollo de prácticas inclusivas en el mismo (Murillo y Hernández, 2011).

La forma de acceso a la dirección es un factor importante en las actitudes ante la diversidad del equipo directivo. En nuestro estudio comprobamos como la mayoría de los equipos directivos han accedido por una sensibilización previa al contexto de sus centros (que recordamos son contextos desfavorecidos). Sin embargo, estamos de acuerdo con Murillo y Hernández (2011) en que no es posible construir escuelas inclusivas con líderes segregadores.

Basándonos en esta idea, vemos como las actitudes de los equipos directivos andaluces que hemos investigado, pueden influenciar la gestión de la diversidad de las escuelas. Aquellos equipos directivos que conciben la diversidad en el centro como un obstáculo para el desarrollo de la escuela, plantean la necesidad de más recursos en la misma y promueven desde la dirección prácticas segregadoras tales como los agrupamientos flexibles, el apoyo fuera del aula o la apuesta fuerte por aulas específicas, ya sean éstas para alumnado inmigrantes o para alumnado con necesidades educativas especiales.

Asimismo, los equipos directivos reconocen que su actitud ante la diversidad influye directamente en la actitud de los maestros y maestras ante el alumnado y lleva consigo la puesta en marcha de una línea concreta en cada uno de los centros, que está basada en las necesidades de cada uno de ellos.

Además, siguiendo las aportaciones de Ryan (2006) y Murillo y Hernández (2011) pensamos que la concepción del término diversidad e inclusión escolar ligado a las actitudes es importante para desarrollar prácticas inclusivas. Estamos de acuerdo en que el concepto de diversidad e inclusión escolar de cada equipo directivo influye directamente en el desarrollo de la gestión de la diversidad de las mismas, llegando a la conclusión de que aquellos que aún todavía hoy ligan el concepto de diversidad al alumnado con necesidades educativas especiales, tiene una actitud segregadora ante la diversidad que deriva en una gestión de la diversidad centrada en prácticas directivas segregadoras, en una gestión de la diversidad que percibe la diferencia como un déficit y no como un elemento enriquecedor.

Sin embargo, hemos visto en nuestra investigación, como aquellos equipos directivos que mantienen una actitud soñadora (Murillo y otros, 2010), tienen una gestión de la diversidad basada en prácticas inclusivas tales como la colaboración de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y la organización del centro.

No obstante, nos parece importante destacar que muchos de los equipos directivos presentan una confusión en el término, confusión que les lleva a considerar que en centros de Educación Compensatoria no existe la diversidad. Dichos equipos directivos no destacan sus prácticas como inclusivas ya que consideran que la diversidad no está patente en sus centros.

Nuestra investigación muestra como la mayoría de los equipos directivos que acceden a la dirección en centros de Educación Compensatoria (Carrasco, 2002), acceden por sus propias inquietudes concibiendo esta función como el vehículo para fabricar una escuela que atienda a todo el alumnado y un medio de transformación. Así, la gestión de la diversidad se hace desde estrategias inclusivas (Essomba, 2007).

Así, podemos decir que los equipos directivos andaluces que hemos entrevistado muestran una actitud ante la dirección en centros desfavorecidos sobre todo de lucha y compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado, concibiendo éstos a su vez un estilo directivo diferente (Carrasco, 2006).

Por otro lado, cabe destacar de nuestra investigación que la mayoría de los equipos directivos que hemos estudiado, realizan una adecuada gestión de la diversidad ya que apuestan por la inclusión de todo el alumnado, sin embargo, sienten cierta frustración ya que consideran que los centros de Educación Compensatoria se están convirtiendo en centros “gueto” (Aubert y Flecha, 2009; Moreno Yus, 2003), porque la homogeneización del alumnado cada vez es mayor debido a que existen más características similares entre ellos que características diferentes.

Todos destacan la escasa formación que reciben en temas relacionados con la atención y gestión de la diversidad en las escuelas (Gómez, 2010; Teixidó, 2011), lo que produce un desconocimiento del término diversidad y una actitud segregadora hacia al mismo.

En conclusión, existen dos perspectivas claras de gestión de la diversidad en centros de Educación Compensatoria ligadas a las actitudes de los equipos directivos.

Por otra parte, nos encontramos con que la mayoría de los equipos consideran como fundamental la convivencia escolar, la colaboración de la comunidad, una cultura inclusiva y la dinamización por parte del equipo del directivo, coincidiendo así con algunas de las prácticas propuestas por Murillo y Hernández (2011b) y Leitwood (2005). Además, piensan que es de vital importancia la identidad en el equipo directivo (Teixidó, 2010). Se caracterizan por gestionar el centro teniendo como eje central el Plan de

Educación Compensatoria siendo éste construido por toda la comunidad educativa apostando por una línea pedagógica dando así gran importancia al liderazgo distribuido o colaborativo y a las redes con otras instituciones (Ainscow, 2009b), sintiéndose identificados ellos mismos con este estilo de liderazgo.

Por otro lado, en una minoría, los equipos directivos consideran que su función principal es la gestión del mismo, remarcando como principales aspectos el liderazgo y la convivencia del centro, y se identifican con un estilo de liderazgo más autoritario. Apuestan por prácticas segregadoras y una cultura de centro donde la participación está ausente.

Además, existen actitudes ante la diversidad favorables ante la misma que no se basan en una especial atención sino que están basadas en la asunción de la misma como característica de la realidad, de tal forma que los equipos directivos que tienen interiorizada esta diversidad no son conscientes de las respuestas que están dando a la misma ya que está dentro de su dinámica.

- **LOS DIRECTORES/AS INGLESES DESARROLLAN DOS PERSPECTIVAS PARA GESTIONAR LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS URBANAS**

Como hemos visto en la anterior conclusión, para llegar a esta conclusión hemos analizado el acceso a la dirección, las actitudes de los directores ante la diversidad, el papel de los mismos en su centro, el concepto de diversidad, su formación para directores/as y la cultura que promueven en los centros.

El acceso a la dirección de los directores ingleses de escuelas urbanas que hemos investigado ha sido tras un largo y difícil proceso a través de programas específicos (Álvarez, 2007). Todos estos directores procedían de otras escuelas antes de estar en las suyas, situación, según ellos, general porque no hay muchos maestros/as que quieran llegar a ser directores/a por el proceso que deben seguir hasta conseguirlo. Este aspecto, según ellos, conlleva que la mayoría de los directores/as ingleses tienen actitudes de mejora y transformación de la escuela. Todos ellos se mantienen durante largos periodos en la dirección de los centros.

Las actitudes ante la diversidad en la realidad inglesa han cambiando en los últimos años. La inclusión escolar ha sido una lucha y se ha introducido dentro de las actitudes de los profesionales ingleses (Ainscow, 2003). Sin embargo, podemos concluir que todos los directores y directoras ven afectada la gestión de la diversidad en sus centros por las políticas nacionales del país, ya que éstas apuestan por un sistema educativo basado en la competición y la selección de estudiantes según sus rendimientos académicos (Booth, Ainscow y Dyson, 1998; Ainscow, 2005; Ainscow, 2006; Ainscow y West, 2008) . La solución ante esto son las escuelas que hemos visitado las

comprehensive community education, las escuelas de educación comprensiva en la comunidad, éstas implican la reducción de la selección entre y dentro de la escuela, y la reinserción de esta misma en la comunidad (Ainscow, 2009^a).

La gestión de la diversidad en los centros ingleses que hemos visitado se lleva a cabo desde dos perspectivas diferentes, coincidiendo con las perspectivas andaluzas habiendo entre ellas algunos matices.

Por una parte, encontramos una perspectiva que de dirección centrada en el liderazgo distribuido. Los directores consideran que la base de la gestión de la diversidad en dichas escuelas está en la participación de toda la comunidad educativa, además de la participación y utilización de las redes de escuelas (Murillo y Hernández, 2011; Leithwood, 2005; Ainscow, 2009a). El liderazgo distribuido y pedagógico se promueve por el director, éste considera como eje fundamental de las prácticas que se desarrollan en el centro la colaboración, la promoción de una cultura inclusiva y la apuesta por medidas organizativas inclusivas como la atención al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del mismo aula y el uso de numerosos profesionales en una misma aula.

Sin embargo, encontramos una perspectiva centrada más en medidas segregadoras donde el director/a es sólo el gestor burocrático estableciendo éste una apuesta por un perfil directivo más autoritario. No obstante, desde esta perspectiva la gestión de la diversidad también apuesta por prácticas inclusivas organizativas tales como la atención individualizada al alumnado dentro del aula y la apuesta por multitud de recursos tanto materiales como humanos en el aula para que los alumnos y alumnas desarrollen el aprendizaje con carácter inclusivo. Además, desde esta perspectiva el director impone el liderazgo distribuido en cuanto a que obliga al resto del profesorado a tener una participación activa en la escuela y con otras escuelas e instituciones (Ainscow, 2009ab).

Por todo esto, podemos concluir que los directores/as ingleses apuestan por dos perspectivas para gestionar la diversidad, sin embargo, ambas defienden prácticas directivas inclusivas centradas en la promoción de una cultura inclusiva, la importancia de la voz de los estudiantes, medidas organizativas inclusivas y el impulso de la colaboración como características principales, la diferencia está en el estilo directivo ejercido por los directivos formales de la organización, siendo uno más democrático y otro más autoritario. Su gran implicación con la inclusión escolar, según los propios directores/as, está ligada a la formación que han recibido para llegar al cargo.

- **LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA SE BASA EN PRÁCTICAS DIRECTIVAS INCLUSIVAS: LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA INCLUSIVA (CONVIVENCIA), LA COLABORACIÓN, EL EQUIPO DIRECTIVO COMO PROMOTOR DE BUENAS PRÁCTICAS, LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO**

Mediante el estudio caso hemos llegado a una perspectiva para gestionar la diversidad basada en la inclusión escolar (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, 2011a).

La promoción de una cultura inclusiva es uno de los aspectos destacados por todas las personas implicadas en nuestro estudio de caso (Murillo y Hernández, 2011^a y b; Leithwood, 2005; Kungelmas y Ainscow, 2004; Ainscow, 2001). 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 dialogo y el respeto, siendo éstos fundamentales para entablar lazos entre todos los componentes de la comunidad educativa. De acuerdo con Murillo y Hernández (2011^a) concluimos que para que se de una cultura inclusiva no podemos tener líderes segregadores. De esta forma, vemos como el equipo directivo junto toda la comunidad educativa trabajan en una misma línea basada en la búsqueda constantes 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, que 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 como 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 como las redes de participación que se han establecido con entre 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 (López, 2001; Ryan, 2006; González, 2008; Lumby y Morrison, 2010; Murillo y Hernández, 2001). Es el equipo directivo es 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 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, 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 Puigdemallivoll, 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 a 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 (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 la 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 y otros, 2010), el derecho de todos los niños y niñas a tener una educación de calidad (UNESCO, 1994).

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.

- **EL PERFIL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA GESTIONAR A LA DIVERSIDAD SE ENMARCA DENTRO DE RASGOS CARACTERÍSTICOS PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

El perfil de nuestros equipos directivos está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo y por su implicación. A esto se le unen una serie de rasgos más personales como son el tener un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí mismos (Carrasco, 2002)

Estos rasgos nos lo indicaban los maestros y maestras entrevistados; sin embargo, la mayoría de nuestros equipos directivos se valoran muy poco en todos aquellos rasgos que son propiamente de gestión, dándole más importancia a cuestiones pedagógicas. Estos equipos directivos se asocian más con los rasgos de sentido de la justicia social, tener en cuenta principios morales y éticos, comportarse de forma honesta y sincera, ser una persona cercana, negociadora, etc (Murillo y otros, 2010). Muestran una imagen más como persona que como profesional, esto lo comentan todos los entrevistados/as de nuestro estudio de caso.

En todos nuestros equipos directivos de centros de Educación Compensatoria, especialmente en el equipo directivo analizado en el estudio de caso, el perfil que sobresale para la gestión de la diversidad hace referencia:

- Ser personas que poseen un alto compromiso con su tarea, una fuerte responsabilidad, donde tienen que aprender a dejar fuera lo emocional, si esto interfiere en el trabajo.
- El no considerarse superior al resto de los compañeros/as, ya que mantienen un fuerte sentido de la igualdad.
- Creen en la democracia como única forma de gestionar la escuela. Como hemos visto, apuestan por la colaboración y el liderazgo distribuido en todo momento, haciendo visible y compartiendo la toma de decisiones, en general, con toda la comunidad educativa.
- Son reflexivos con la práctica diaria ya que están comprometidos con la mejora y la transformación de la escuela.
- Esto les lleva a pensar que para gestionar un centro diverso es necesario tener rasgos que conlleven la capacidad de escucha, de acercamiento entre posturas y de ser negociador/a. En concreto, en el caso de directores/as, algunos/as lo definen como “ser el relaciones públicas del centro” o la imagen del mismo.

En definitiva, pensamos que este perfil está íntimamente relacionado con los valores y creencias que considera Murillo y Hernández (2011a y b) como fundamentales para llevar a cabo la gestión de la diversidad mediante prácticas directivas, ya que éstos, como nuestros directivos, consideran importante el compromiso, la intencionalidad, la colaboración, el atrevimiento, la reflexión y la transparencia en la toma de decisiones.

• EL ESTILO DE DIRECCIÓN QUE DESARROLLAN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA SE BASA EN PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS APOSTANDO POR EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El estilo de dirección que desarrollan nuestros equipos directivos en centros de Educación Compensatoria están relacionados directamente con los estilos que apuestan por el liderazgo distribuido (Ainscow, 2009b) y pedagógico (Fernández Serrat, 2010).

Coincidiendo con el estilo enunciado por Carrasco (2002) en sus tesis doctorales sobre estilos directivos en mujeres directoras en contextos desfavorecidos, el estilo que caracteriza a estos equipos directivos viene expresado por los siguientes aspectos que remarcamos a continuación:

- El gusto por generar la colaboración y el trabajo en equipo, mediante el establecimiento de una buena comunicación entre todos los miembros que componen la comunidad educativa.
- Son personas que apoyan las iniciativas de los maestros y maestras facilitándoles el desarrollo de sus tareas y ayudándoles cuando surgen conflictos. Además, escuchan y apoyan a todas las personas que, de alguna forma u otra, colaboran en el centro, ya sean como voluntarios/as (grupos interactivos) o miembro de alguno de los organismos, asociaciones y entidades que colaboran en el centro. El ejemplo está en que el centro objeto del estudio de caso es sede de una de las asociaciones que colabora con el centro o mismo en esta investigación que ha sido desarrollada gracias a la colaboración de todas las personas del centro, en especial, el equipo directivo.
- Para ello evitan tomar una actitud de superioridad y son capaces de admitir que no saben de todo y que no son capaces de solucionar todo.

Esto les lleva a ser muy valorados, en su mayoría, por los maestros y maestras otorgándoles altas capacidades de planificación y organización, sobre todo porque tienen en cuenta la realidad social y el contexto donde desarrollan su gestión. Estas características detectadas en nuestro estudio reafirman las tesis expuestas por autoras como Carrasco (2002); Leithwood y Riehl (2005); Ryan (2006, 2010); Stevenson (2007); Theoharis (2007); etc.

En concreto, para nuestros directores y directoras, y especialmente para el director del estudio de caso, el poder que les otorga el cargo es un poder que comienza por compartir con todos los miembros del equipo directivo y continuo con el resto de los compañeros y compañeras. En el centro las decisiones se toman por consenso, son compartidas, dialogadas, y los conflictos no suelen aparecer, justo por la búsqueda de esa participación de todos los miembros. Esta forma de ver el poder nos confirma la necesidad de apostar por nuevos modelos organizativos, tal y como se está planteando actualmente.

Coincidimos con las teorías que empiezan a perfilar estos nuevos modelos de liderazgo menos jerarquizados Murillo y Hernández (2011); González (2008) Harris (2008); Gronn (2008); Hollander (2008), donde éste deja de asociarse al dominio, mando, lucha y jerarquía y hablemos de un liderazgo basado en el establecimiento de relaciones entre las personas, entre éstas y sus ideas; donde apoyar, compartir, y apoyarse sean sus máximas; donde la participación y el diálogo sean los procesos a seguir, y esto se desarrolla a través de la articulación de procesos democráticos, creando un sentido de comunidad en la organización (Palomar y Flecha, 2010). Creando una nueva cultura

escolar, cultura basada en la colaboración y trabajo en equipo, cultura basada en el liderazgo distribuido, como se ha puesto de manifiesto en el estudio de nuestro caso.

El estilo de liderazgo que promulgan estos equipos directivos es un estilo basado en las relaciones interpersonales y en el contacto con las demás personas, mostrando su confianza a los maestros y maestras y animándoles a que realicen bien sus trabajos. Este estilo es el que hemos visto que Ball (1989) llama estilo interpersonal.

En la puesta en práctica del liderazgo de nuestros equipos directivos sobresale fundamentalmente la capacidad de cooperación y flexibilidad que aportan, donde la participación, el trabajo en equipo van ganando terreno sobre los modelos de comportamientos autoritarios tan valorados en épocas anteriores.

Se demuestra que nuestros equipos directivos, en especial el caso, van pasando de la imagen heroica del liderazgo, puesto que para ellos el dirigir estos centros es ponerse al servicio de una comunidad que necesita unos servicios de ellos en un momento determinado.

Dicho estilo de liderazgo coincide con el estilo presentado por Carrasco (2002) como estilo propio de las mujeres directoras, contrastando con su investigación, nos atrevemos a decir que este estilo de liderazgo no es propio de mujeres u hombres sino de personas que se enfrenta ante un contexto desfavorecido, a una escuela de Educación Compensatoria.

Pensamos que debemos luchar por caminar hacia delante hacia estilos de liderazgo que apuesten por prácticas directivas inclusivas para la gestión de la diversidad; un estilo de liderazgo distribuido, sostenible y pedagógico donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades de todo el alumnado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuelas para todos y todas.

12.3. Limitaciones

Llegados a este punto, con nervios y gran nostalgia porque finaliza una etapa importante de mi vida y mi desarrollo como persona y profesional, queremos conseguir ser lo más objetivos posible para poder establecer las limitaciones que percibimos en nuestro estudio, no sin antes dejar claro que no es un trabajo fácil despojarse de todas las sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, etc. de toda la subjetividad que conlleva el apego al trabajo realizado, en el que se han invertido horas de esfuerzo y horas de desvelo, aporta a nuestra reflexión. El rigor científico nos obliga a dejar la subjetividad a un lado y encontrar aquellas limitaciones en la que consideramos la mayoría de las personas que analizaran nuestra investigación estaría de acuerdo.

Sin duda, la limitación más amplia de nuestro estudio ha sido el ambicioso trabajo de campo que se ha llevado a cabo ya que hemos realizado una recogida de datos

basada exclusivamente en instrumentos cualitativos siendo el número de entrevistas, análisis de documentos y observaciones demasiado para un posterior análisis cualitativo llevado a cabo manualmente mediante la transcripción y la categorización de la información. Esto ha llevado consigo un trabajo exhaustivo y minucioso de análisis por parte de la investigadora la cual ha sentido, en numerosas ocasiones, que la información recogida no es posible reflejarla al completo en el informe de investigación y, por tanto, dicho informe no deja entrever claramente la realidad que hemos estudiado, realidad muy enriquecedora que iba abriendo diferentes campos de estudio, para lo cual tuvimos presente siempre cuál era nuestra finalidad en el estudio. Así, consideramos que a lo mejor hubiera sido conveniente utilizar algunos instrumentos cuantitativos para el análisis andaluz, sin embargo, queríamos estar en el campo y conocer cada escuela, cada realidad.

Creemos que en esta investigación hemos sido excesivamente ambiciosos también, al intentar estudiar dos campos, dirección escolar y atención a la diversidad en contextos desfavorecidos, que por sí mismo cada uno de ellos hubiera tenido su propia entidad, como nos lo ha puesto de manifiesto el estudio de caso.

Quizás otra de las limitaciones de nuestra investigación es que se ha llevado a cabo en una etapa concreta 2008/2010 y con unos participantes concretos, que fueron las personas que en aquellos momentos ostentaban los cargos propios de equipos directivos y los maestros y maestras que estaban en los centros, lo que conlleva que nuestros datos sean válidos para este periodo de tiempo y para estos participantes. No obstante, intentamos trabajar con el máximo número de centro y hacer un estudio de cada uno de ellos, sólo para describir y no generalizar puesto que sólo queríamos conocer la realidad de dichos centros.

Una tercera limitación hace referencia a las dificultades encontradas en la búsqueda de datos sobre prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad de los centros para la justicia social, ya que aunque finalmente encontramos varias investigaciones, el proceso ha sido arduo y difícil, ya que la gran mayoría de las investigaciones son a nivel internacional y, aunque el idioma no es hoy un problema, el acceso a las fuentes resulta complicado.

Quisiéramos señalar que lo más difícil del estudio ha sido “generalizar” las opiniones, sentimientos, actitudes y actuaciones de las diferentes personas que han participado en la investigación. Por un lado, porque nuestro estudio no pretendía esa generalización y por otro, porque tampoco la referencia a personas concretas era posible. En un sentido porque privaríamos del anonimato exigido en este tipo de estudios y en otro porque tampoco sería provechoso ni útil desde un punto de vista científico.

Las propias limitaciones de la investigadora a la hora de explicar y narrar esas actitudes y comportamientos pueden generar en los lectores una falsa imagen de la escuela analizada con el estudio de caso y de los equipos directivos estudiados en la primera fase, resultado, quizás, más negativa de lo que es.

Hubiera sido interesante quizás realizar una comparación entre los datos recogidos en las escuelas andaluzas y los datos que nos ofrecieron las escuelas inglesas aprovechando la supervisión del profesor Ainscow como experto en prácticas inclusivas desde un enfoque cualitativo e interpretativo. Sin embargo, consideramos en dicho momento, junto a nuestro director de tesis, que la investigación ya estaba depositando gran cantidad de datos y la afluencia de más información podría ser más un inconveniente que una ventaja.

12.4. Nuevas líneas futuras

Llegando al final de nuestro informe, teniendo en cuenta todo lo anterior y la no muy extensa bibliografía que hemos encontrado sobre prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad, no queremos concluir el trabajo sin enunciar algunas de las líneas de investigación que el estudio emprendido nos ha desvelado. Asimismo, hemos constatado la necesidad de seguir investigando las prácticas directivas que llevan a cabo los equipos directivos para gestionar la diversidad de los centros.

De esta forma, consideramos que sería interesante realizar un estudio del papel del equipo directivo en centros de Educación Compensatoria que están sumergidos en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, estudiando las prácticas directivas que llevan a cabo y cómo se lidera una comunidad de aprendizaje, ya que como dice Flecha, Padrós y Puigdemall (2003), en ellas hay que reorganizar figuras tales como las propias del equipo directivo. Pensamos, como Murillo y Hernández (2011a), que pueden ser una forma de promover un liderazgo distribuido que fomente la cultura inclusiva.

Hemos podido comprobar a lo largo de las dos fases que iban aflorando temas relacionados con el perfil del maestro o maestra que debe trabajar en centros de Educación Compensatoria, la formación que requiere dicho profesorado, la necesidad de experiencia, la creencia en la inclusión escolar, etc. Líneas que iban surgiendo en el camino y que no hemos querido tocar ya que se alejaban de nuestro objetivo principal.

Por otra parte, parece interesante realizar un estudio centrado en la figura del maestro/a de Educación Compensatoria, ya que ni la propia Ley Orgánica de Educación (2006) ni el Decreto 167/2003 de Educación Compensatoria en vigor en Andalucía muestra cuáles son las competencias de los mismos o el rol que debe desempeñar. De esta forma, cada escuela lo está utilizando según sus necesidades, cayendo en mi opinión en el error, de ser un sustituto más en el centro.

Asimismo, podría ser muy interesante analizar las prácticas directivas inclusivas para la gestión de la diversidad en centros públicos de Educación Infantil y Primaria situados en contextos diferentes, con características económicas, culturales y sociales más

“normalizadas”, mediante un estudio multicaso en el cual pudiéramos comparar la influencia de los contextos en la puesta en práctica de la inclusión.

Sabemos que posiblemente pueden salir nuevas líneas de investigación, sobre todo tenemos claro que sólo hemos andado un trayecto corto del camino y que es necesario continuar esta línea de estudio, donde se ponga de manifiesto el papel de los equipos directivos en la construcción de escuelas que abran sus puertas y den una respuesta a todos edificando una sociedad más justa e igualitaria entre todos y todas, donde se apueste por la justicia social.

CHAPTER 13: For a better education

CAPÍTULO 13: Por una educación mejor

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”

Nelson Mandela

Completing our research we come to this chapter, where we look back and try to show an overview of the route we have followed, briefly analyzing the contents of each chapter of our work, thus leading to describe the findings of our research by showing a contrast between theory and field study. Likewise, finally, we unfold the limitations we have found in this arduous and difficult path which we have faced, finishing with some proposals or future lines we consider would be necessary to make a different type of education possible.

Resumen

Finalizando nuestro trabajo llegamos a este capítulo donde echamos una mirada hacia atrás e intentamos mostrar una perspectiva general del recorrido que hemos seguido, analizando brevemente el contenido de cada uno de los capítulos de nuestro trabajo, llegando así a describir las conclusiones de nuestra investigación realizando un contraste de la teoría con el estudio en el campo. Asimismo, finalmente, exponemos las limitaciones que hemos encontrado en este camino arduo y difícil al cual nos hemos enfrentado, finalizando con algunas propuestas o líneas futuras que consideramos serían necesarias para que otro tipo de educación sea posible.

13.1. A look at initial approaches

At this stage of the research, we can't help but feel some nostalgia caused by an accumulation of feelings, emotions, experiences, learning, etc. that, as mentioned above, have been a part of the development of this research, which is not just a professional scholarly work, but also a personal challenge that has managed to overcome fear and face life and, at the same time, develop numerous research skills which have nurtured me in all the areas. And we must take into account that the focus of this research hasn't been other than school. The interest in building a school for everybody, in which I have taken part as a student and as a teacher, willing to bring about a transformation in it so that we will fight for a school to ensure equal opportunities for every student, a school according to the needs arising from the individual characteristics of each one, the specific nature of human beings, idiosyncrasy that makes us unique and, therefore, makes us special.

This research arose so as to manage to do our bit in the school in order to reflect our attitude towards it and to define our position defending a school for social justice that is capable of responding not only to students' diversity, but also to the diversity of all those who are a part of it and, without a shadow of doubt, play an important role in it. Diversity is synonymous with enrichment, we are convinced.

This doesn't mean that an appropriate response to diversity in schools is an easy or simple process, it involves a series of important changes that will result in school improvement. To do this, we consider, and we rely on various studies, that school leadership is a key element for school improvement, therefore, it is necessary to transform it and from there drive an effective response to diversity, a diversity management focused on the conception of diversity as a value of school, taking everything through school inclusion, from which we understand that each and every girl has the right to a fair quality education. Likewise, from the school management we consider that we must give strong support to inclusive management practices that respond to the needs of our students, especially when they have some situations which cause social disadvantages. With all this, our research shows our interest in the school management providing a diversity management policy supported by inclusive practices that lead to paths for the development of an inclusive school.

In this way, we delve into the concept of diversity by means of a differentiation between this one and the other two concepts: difference and inequality, reaching the point of establishing our own definition of each one to build and defend our own concept of diversity. Once we had this distinction, we went into the different responses that have been given to differences throughout history, to that end, we focus on special education because these differences were embedded within this discipline years ago. The process

came from a position centred on the denial, through the segregation of "different" people, leading to the educational integration of a movement that arose on the social level in 1969. This way, we finally reach the defense of school inclusion as a pedagogical movement that responds to our concept of student diversity, investing in a school where there is space for everyone, a school that promotes social justice. To this end, we have immersed ourselves in the Learning Communities Project (Flecha and Larena, 2008), because it promotes a school based on the principles of inclusive education and is deeply committed to social justice, since that draft is considered a successful action by the international scientific community, especially in contexts characterized by economic, social and cultural disadvantages, a successful performance maintained by dialogic learning (literary gatherings), by a different way of organizing school (working committee) and by the classroom (interactive groups).

The third chapter of our research, the second of our theoretical framework also allowed us to fill in the knowledge that we had on school leadership and attention to diversity on the legislative level. To this end, in a first part we analyze the most significant legislation for the study of our subject starting with the Graduate School Rules and ending with the Order of July 25 which controls the Attention to diversity. In each of the laws we have emphasized those aspects that have made progress on both issues and have highlighted those elements that have shown a link between school management and attention to diversity. Thus, we have seen how the school leadership, throughout the process, has been acquiring skills related to attention to diversity. Second, in this chapter, we have reviewed the English education system because, as it has been seen, a part of the field study was carried out in Manchester. In this way, we have made a brief tour of the evolution that the English educational system has suffered (Booth, Ainscow and Dyson, 1998), knowing its stages in order to understand more accurately how diversity is dealt with in the educational system. We also stopped to analyze educational responses which from the moment school inclusion took place are being carried out in England (Ainscow, 2009b).

In the fourth chapter of our study we go into the school management in educational organizations. The theory justifies the need for leadership in the organization and management and organizational models dependence, we toured the school management models delving into a diachronic analysis of the Spanish reality and a synchronic analysis of the European reality. We learned that different theorists have echoed the many tasks to be played by school leaders (Teixidó, 2010) and the short time, they knew, that this multiplicity of tasks left for adequate attention to student diversity and its management on reflection. We made a stop in the management profiles and styles and the training for management (Gómez, 2010), seeing the need of the latter for the construction of a headship capable of being a promoter of practices that address the

diversity we find in schools. We stopped to conduct an analysis on leadership, developing an analysis on the various theories of leadership and focusing on leadership in educational organizations. Seeing a growing school autonomy, where participation is necessary, leadership must be exercised in a distributed way by all members of the organization, but with a management team and, specifically, a principal as a visible head; while stressing that it should also be educational, because formally the Organic Law of Education (2006) provides principals with new powers, the instructional leadership of schools.

We moved towards the school management as a key factor to improve the school, aware of its influence on the practices developed in school. We justify, first, the need for competent school leadership seeing that in all models of school improvement management appears as a key element and assistance from the principal or leadership team as a feature clearly differentiating the capacity for changing schools, and we demonstrate that so as to attempt to improve schools and make them more effective it is necessary to consider the figure of the manager in schools as a key issue (Murillo et al., 1999). In this way, we position ourselves to believe that the school management has been considered and is a key factor to improve the school, which helps us to justify the study of the role of teams in the school improvement to ensure that inclusive management practices, leading to an adequate response of diversity in the school. Then we analyze the theories of distributed and sustainable leadership as the base of inclusive leadership, giving a strong support to distributed, participatory or collaborative leadership as a basis to develop inclusive management practices, considering that school leadership should not be linked to formal leaders but it must be leadership in which everybody works together, not only within the school itself but also to build networks of support among various schools, institutions or agencies. Therefore, in this chapter we defend inclusive leadership based on collaboration but considering that the management team and, in particular, the principal must be the promoter of this distributed leadership.

As a grand finale and culmination of our efforts to strengthen the theoretical basis of our work, we come to the analysis of research that has made a breakthrough in the development of inclusive management practices. We begin to know the main research in this field highlighting the contribution of González (2008) and Murillo and Hernández (2011b), where, according to them, we highlight the values and attitudes for the development of inclusive practices by referring to collaboration, intent, commitment, daring, and transparency in the decision-making of management teams. Furthermore, we present the vision and enthusiasm of the community, higher education community, working towards an inclusive culture, the facilitation of the inclusive teaching-learning process, the importance of collaboration between family and school and the appreciation of the role of the student as the most relevant and practical policies. Subsequently, we are

interested in knowing, within these inclusive management practices, strategies for managing diversity in management teams (Essomba, 2007), the requirements of management teams to foster an inclusive school (León, 2001) and the reasons why it is difficult to build an inclusive school (Antúnez, 2007).

When we started the practical part of our research, after having detected that there was little literature and research about inclusive management practices we decided to delve extensively in understanding the attitudes of Andalusian management teams with diversity and the practices they were developing in their field. At that moment we wondered: how did the management teams agree to the direction of Compensatory Education schools? What attitudes do the management teams have towards the increasingly apparent diversity in schools? What responses to diversity are being carried out in schools? What training do they have in relation to diversity? In a second step, considering that Mel Ainscow is one of the main precursors of school inclusion in the world and being aware of his research in this field (Ainscow and West, 2008), we explored the reality of three Nursery and Primary Education schools in Manchester interviewing their masters and observing their reality. At this point we wondered, how do British managers access to the office? What skills do they have? How do they manage diversity in their schools? What management practices do they develop to deal with diversity?

From here, we moved into the reality of a Primary Education teaching institution in Huelva in public ownership and which avails itself of a Compensatory Education Plan using the qualitative methodology for the development of the research carrying out a case study. We stayed there for six months during 2009/2010, there, at first, we carried out our first approach through informal discussions and non-participant observation. Within a few days, we analyzed documents of the institution (Compensatory Education Plan, Business Plan, the Rules of Organization and Operation, Coexistence Plan, the school board record, the staff record), and conduct participant and media observation, a long time devoted to the observation of the management team in meetings, in the classroom and in other activities carried out by them as lectures. Third, we carried out the interviews (semistructured) to all teachers, administration and services staff, associations working with the school, social services, family and, finally, the management team individually. In these stages the questions were different, how to accessed the headship, how they were formed for the headship, what attitudes they had when they faced the school management, what their attitudes towards the characteristics of their students are, what the community involvement in the educational school, which the culture of the school is, which factors they consider as priorities to deal with diversity in their school, how to manage diversity in their school, what role the leadership has at the school, which functions related to diversity they develop, what the main lines of its draft guidance to deal with diversity are,

what management practices they use to manage diversity ... At the end of the process, the main thing was to learn inclusive management practices to transform and achieve routes for the development of an inclusive school.

All these questions and some others that we have already made clear in Chapter 1, are reflected in the objectives, which we recapitulate now for a better understanding of the findings of our investigation. In general, we wanted to "analyze, describe, compare and interpret the management of diversity and inclusive management practices of the management teams in public Nursery and Primary Education schools in Andalusia covered by the Compensatory Education Plan by studying a case of good inclusive management practices that build a school for everybody." This has been investigated by breaking this purpose into different objectives:

- First, we wanted to understand the attitudes of the members of management teams towards diversity and if they affect the way they manage it in Andalusian schools.
- Then we were interested in how they carry out the headship in British schools, particularly in Manchester's schools and how they manage diversity in their schools.
- We analyzed and exposed a case of good management practices to face diversity on the part of the school leadership by exploring, understanding and describing the type of organizational culture that a management team fosters in order to attend to students' diversity.
- We aimed to obtain a profile of good practice guidelines to manage diversity in Compensatory Education Centres from the views of teachers and their own management teams, knowing the personal and professional traits that the members of management team who are in the headship of schools of Compensatory Education present.
- We wanted to find out the management style/s developed by the management teams of these schools and to explore the existence of leadership styles.
- We wanted to propose ways of managing diversity that can improve the quality of education for all students.

Finally, let's recall, before reaching conclusions, that our research went through two phases, the first of which consists of two parts. From each of them we have discussed the results and partial conclusions, now we have to think and interact with the theory that helped us to support our work theoretically.

13.2. Conclusions

Here we summarize the results of the research in response to the objectives we had at the beginning. Although we have been bringing results and partial conclusions in phases or stages, it is now time, in an effort to synthesize, horizontal and vertical, to present the overall conclusions.

Diversity is an emerging reality in schools (Lumby & Morrison, 2010). Each day the school is facing a more complex reality, socially constructed through processes of interaction that develop among its members and the context (Coronel, 2007). While we have always attended a diverse school in which all our students are unique because each one has different individual characteristics (Jiménez and Vila, 1999), currently we face a growing heterogeneity in some schools due to the arrival of immigrant students, the inclusion of pupils with special educational needs, gender equality, etc (Murillo and Hernández, 2011a). In this scaffold, we found that school leadership is a key factor in school improvement (Murillo, 2006b), therefore, we see how inclusive management practices (Murillo and Hernández, 2011 b) supported in a distributed and collaborative leadership (Ainscow and West, 2008) for an inclusive leadership (Ryan, 2003, 2006) can manage the diversity of schools.

- **ANDALUSIAN MANAGEMENT TEAMS' ATTITUDES INFLUENCE THE MANAGEMENT OF DIVERSITY IN THEIR COMPENSATORY EDUCATION SCHOOLS.**

According to the theorists who refer to diversity management at school, the view that the principal or the management team has in terms of diversity, if s/he is a dreamer or if s/he has a vision of their school as an inclusive school directly affects the management of diversity in the school and the development of inclusive practices in it (Murillo and Hernández, 2011).

The form of access to management is an important factor in attitudes towards the management of diversity. In our study we found how most management teams have agreed due to prior sensitizing to the context of their schools (we remind they are disadvantaged backgrounds). However, we agree with Murillo and Hernández (2011) that it is not possible to build inclusive schools with segregating leaders.

Based on this idea, we see how the attitudes of Andalusian management teams that we have investigated, may influence the management of diversity in schools. Those management teams that see diversity as a central obstacle to the development of the school, raise the need for more resources and promote segregational practices such as

flexible grouping, support outside the classroom or giving strong support to specific classrooms for immigrant students or students with special educational needs.

Furthermore, management teams recognize that their attitude towards diversity directly affects the attitude of teachers towards students and involves the implementation of a particular line in each of the schools, which is based on the needs of each of them.

In addition, following the contributions of Ryan (2006) and Murillo and Hernández (2011) we believe that the concept of diversity and school inclusion linked to attitudes is important to develop inclusive practices. We agree that the concept of diversity and inclusion of a school management team directly influences the development of the management of diversity thereof, concluding that those who still link the concept of diversity to students with special educational needs, have a segregationist attitude towards diversity resulting in a diversity management policy focused on segregational management practices towards diversity which perceive the difference as a deficit and not as an enriching element.

However, we have seen in our research how those teams that maintain a dreamy attitude (Murillo et al, 2010), have a diversity management based on inclusive practices such as the collaboration of the entire school community in the decision making and the school organization.

Nevertheless, it seems important to note that many management teams have a confusion in the term, confusion that leads them to conclude that in compensatory education schools there is no diversity. These management teams do not say their practices are inclusive because they believe that diversity is not evident in their schools.

Our research shows that most of the teams that have access to the headship in Compensatory Education Schools (Carrasco, 2002), attain it thanks to their own concerns understanding this function as a vehicle to build a school that serves all students and a means of transformation. Thus, diversity management is achieved with inclusive strategies (Essomba, 2007).

So we can say that the Andalusian management teams we interviewed show an attitude towards particular disadvantaged schools of struggle and commitment to meet the needs of all students, by designing a different management style (Carrasco, 2006).

Furthermore, in our research we wish to emphasize that most management teams we have studied, have the proper management of diversity because they give strong support to the inclusion of all students, however, they feel some frustration because they believe that Compensatory Education schools are becoming "ghettos" (Aubert and Flecha, 2009), because the homogenization of students is increasing because there are more similar characteristics than different ones between them.

All include the poor training they receive on issues related to the care and management of diversity in schools (Gomez, 2010; Teixidó, 2011), resulting in a misunderstanding of the term diversity and a segregationist attitude towards it.

In conclusion, there are two clear perspectives of diversity management in Compensatory Education schools linked to attitudes of management teams.

Moreover, we find that most teams regard school life, the collaboration of the community, an inclusive culture and stimulation by the management team as essential, coinciding with some of the practices proposed by Murillo and Hernández (2011b) and Leitwood (2005). Also, they think that identity in the team is vital (Teixidó, 2010). They are special because they run the centre taking the Compensatory Education Plan as its core and this is built by the entire school community supporting a pedagogical line giving great importance to distributed or collaborative leadership and networking with other institutions (Ainscow, 2009b), feeling themselves identified with this style of leadership.

On the other hand, in a minority, management teams see their primary role is managing it, they emphasize leadership and coexistence in the learning institution as the main aspects, and are identified with an authoritarian leadership style. They support segregational practices and a centre culture where participation is absent.

In addition, there are positive attitudes towards diversity which are not based on special attention but which are based on its assumption as a feature of reality, so that the management teams who have internalized this diversity are not aware of the responses they are giving to it as it is within their dynamics.

• ENGLISH HEADTEACHERS DEVELOP TWO PERSPECTIVES TO MANAGE DIVERSITY IN URBAN SCHOOLS

As seen in the previous conclusion, to reach this conclusion we have analyzed the access to management, headteachers' attitudes towards diversity, their role at their school, the concept of diversity, training for principals as and the culture they promote in schools.

Access to headship of British headteachers of urban schools that have been investigated has taken place after a long and difficult process through specific programs (Alvarez, 2007). All these headteachers came from other schools before they were in theirs, a usual situation, they say, because there are not many teachers who want to become directors due to the process to be followed to achieve this. This aspect, according to them, means that most English directors have improving and school transformation attitudes. All of them are kept in the school leadership for long periods.

Attitudes towards diversity in British reality have changed in recent years. School inclusion has been a struggle and has been introduced into the attitudes of British professionals (Ainscow, 2003). However, we can conclude that all the headteachers see

how the management of diversity in their schools is affected by the country's national policies, as they opt for an education system based on the competition and the selection of students according to their academic performance (Booth, Ainscow and Dyson, 1998, Ainscow, 2005, Ainscow, 2006, Ainscow and West, 2008). The solution to this are the schools we visited, the Comprehensive Community education, comprehensive education schools in the community, they involve the reduction of the selection between and within schools, and its reintegration in the community (Ainscow, 2009 meetings).

The management of diversity in the British schools we visited was carried out from two different perspectives, coinciding with the Andalusian perspectives although there are some nuances between them.

On the one hand, we found a management perspective that focused on distributed leadership. The headteachers consider that the basis for the management of diversity in these schools is the collaboration of the entire education community, as well as participation and use of school networks (Murillo and Hernández, 2011, Leithwood, 2005, Ainscow, 2009a). Distributed teaching leadership is promoted by the director, who regards collaboration, promoting an inclusive culture and a commitment to inclusive organizational measures, such as care for pupils with special educational needs within the same classroom and the use of many professionals in the same classroom as the core of the practices that are developed in the school.

However, we found a perspective which was more focused on segregational measures where the headteacher is only a bureaucratic manager who is committed to a more authoritarian management profile. However, from this perspective, diversity management is also committed to inclusive organizational practices, such as individualized attention to students in the classroom and the commitment to have many material and human resources in the classroom for students to develop learning with inclusiveness. Moreover, from this perspective, the director requires distributed leadership as it forces the other teachers to be actively involved in their school and other schools and institutions (Ainscow, 2009ab).

For all this, we conclude that the headmasters in England opt for two perspectives to manage diversity, however, both of them defend inclusive management practices focused on promoting an inclusive culture, the importance of students' voices, inclusive organizational measures and the promotion of collaboration as the main features, the difference is the management style exercised by formal managers of the organization, one of them being more democratic and the other one more authoritarian. Their close involvement in the school inclusion, according to those principals as well, is linked to the training they have received for winning office.

- **MANAGEMENT OF DIVERSITY IN A COMPENSATORY EDUCATION SCHOOL IS BASED ON INCLUSIVE PRACTICE GUIDELINES: PROMOTING AN INCLUSIVE CULTURE (COEXISTENCE), COLLABORATION, THE LEADERSHIP TEAM AS A PROMOTER OF GOOD PRACTICE, THE ORGANIZATION OF THE SCHOOL**

Through the case study we have come to a perspective to manage diversity based on school inclusion (Essomba, 2007). Performing the analysis of a management team in a particular school we have been able to describe good practice guidelines to manage diversity, leading to a specific profile that we think can cope with the characteristics of schools where heterogeneity is very present (Murillo and Hernández, 2011a).

Promoting an inclusive culture is one of the highlights for everyone involved in our case study (Murillo and Hernández, 2011 th b; Leithwood, 2005; Kungelmass and Ainscow, 2004, Ainscow, 2001). They all agree that the basis of the culture of the school is on coexistence. To do this, the management team has shown great concern and has promoted values associated with dialogue and respect, these being essential to establish links between all the members of the community. According to Murillo and Hernández (2011 th), we conclude that for an inclusive culture we cannot have scavenger leaders. Thus, we see how the management team with the entire school community work in the same line based on the constant search for new teaching and organization methodologies serving the needs of all students, having the same ideal of education and educational philosophy. In addition, the most important thing, as these authors say, is that they not only share classroom or organizational methodologies, but they also share values, attitudes, beliefs, etc. they share a common educational project developed by everybody, where we can find the essence of education to which the CEIP. "The Illusion" gives strong support: Compensatory Education Plan.

Agreeing with Lopez (2001) we believe that proper management of diversity requires the collaboration of the entire educational community and the environment that includes the school. Unanimously, we see how all participants in our research include collaboration or distributed leadership as a key feature for effective diversity management (Ainscow, 2009a). In the case we studied, we see how the networks of participation that have been established between school, family, various associations, organizations, social services, etc. have made school more inclusive every day, responding to the needs of individual students who are at the school. An example of this is seen in the drop in truancy rates, which have decreased due to the collaboration, the high school involvement with families and the participation of the Roma Development Programme.

Collaboration and distributed leadership in the school can be viewed in a joint decision-making through the briefings the teachers have every week, the headmaster's

talks every morning in the middle door, the meetings of the Education Forum to coordinate the district or the constant meetings between members of the team.

The management team is the dynamic core of diversity management at school (Lopez, 2001; Ryan, 2006; González, 2008, Lumby & Morrison, 2010, Murillo and Hernández, 2001). The management team is the developer of good inclusive practices and they also have vision and enthusiasm to promote attention to all students. All the members of the school agree that children are the most important thing. Thus, the management team promotes a particular line in the institution on issues related to teaching and learning, however, all the members of the school community believe in it. This is another of the keys to manage the diversity of this Compensatory Education School, their high interest in teaching and learning processes (Murillo and Hernández, 2011B). The management team is dynamic, because as the teachers there say, without a united management team we could not fight for a school for everyone. We see a clear example of dynamism in the implementation of the Learning Communities Project, a project that is driven by the management team, at first, but supported by the entire faculty as inclusive means to manage the diversity of the school (Ortega and Puigdemellivoll, 2004).

The project of learning communities is a bet of management team based on an inclusive culture established in the school that seeks to organize it for diversity.

School organization, in this case, is another measure to manage diversity. The organization is carried out based on inclusive measures with emphasis on the inclusion of two teachers per classroom, the development of classroom organizational strategies based on interaction group organization and implementation of support within the classroom. Besides the organization of all projects in a single project in a comprehensive manner, so that all school activities are organized according to the Compensatory Education Plan and are included in a series of peculiar routines to the school which make it unique and inclusive, such as school breakfast or brushing teeth.

In short, relying on Murillo and Hernández (2011), we conclude that diversity management is carried out through inclusive management practices such as the enthusiasm of the management team, promoting inclusive school culture (establishing common attitudes, beliefs, values ... to the whole community), aiming at improving the teaching-learning practices and the collaboration across the educational community and other institutions.

Thus, we believe that diversity management styles are needed, based on these management practices that are theoretically based on inclusive school inclusion (Parrilla et al, 2010), the right of all children to have quality education (UNESCO, 1994).

In addition, we can say that the management of diversity, in some cases, is not perceived as any other function but on the contrary some of them take diversity as a

central feature and do not give special priority to it but, by contrast, they manage it without being conscious of it. From this perspective, we would have come to an acceptance of diversity and we should not address the issue as "unusual", but we would have internalized that diversity is a characteristic of our society to which we should not give a "special" answer, backing the school inclusion without being aware of it.

- **MANAGEMENT TEAM PROFILE TO MANAGE DIVERSITY IS WITHIN THE FRAMES OF DISTINCTIVE FEATURES FOR SOCIAL JUSTICE**

The profile of our management team is marked by its ability to work, to demonstrate competence to exercise leadership, to act honestly in office, to show enthusiasm in developing their work and by their involvement. This is combined with a series of personal traits such as having a strong sense of social justice, being a close person and showing self-confidence (Carrasco, 2002)

These traits were showed to us by the teachers who were interviewed, however, most of our management teams are very little valued in all those traits that are characteristic of management by giving more importance to pedagogical issues. These management teams are more associated with traits of a sense of social justice, taking into account moral and ethical principles, behaving honestly and sincerely, being a warm negotiating person, etc (Murillo et al, 2010). They show an image as a person more than as a professional, this is said by all interviewees in our case study.

In all our management teams in Compensatory Education schools, especially in the management team discussed in the case study, the profile that stands for diversity management refers to:

- Being persons who have a high commitment to their task, a strong responsibility, where they have to learn to leave the emotional aspects out, if it interferes with work.
- Not considering themselves superior to other peers, maintaining a strong sense of equality.
- They believe in democracy as the only way to manage the school. As we have seen, they are committed to collaboration and distributed leadership at all times, making the decision making visible and sharing it, in general, with the entire educational community.
- They are reflective with daily practice since they are committed to the school improvement and transformation.
- This leads them to believe that to manage a diverse school they must have features that involve the ability to listen, to bring views together and

to be a negotiator. Specifically, in the case of headmasters, some may define it as "being the school's public relations" or its image.

In short, we believe this profile is closely related to values and beliefs that Murillo and Hernández (2011b) considers as fundamental to carry out the management of diversity through management practices as these, as our directors, consider commitment, intentionality, collaboration, daring, reflection and transparency in decision-making important.

- **THE MANAGEMENT STYLE THAT MANAGEMENT TEAMS OF COMPENSATORY EDUCATION SCHOOLS DEVELOP IS BASED ON DEMOCRATIC PRINCIPLES GIVING STRONG SUPPORT TO DISTRIBUTED LEADERSHIP**

The management style that our teams develop in Compensatory Education schools are directly related to the styles that are committed to distributed (Ainscow, 2009b) and pedagogical (Fernández Serrat, 2010) leadership.

Agreeing with the style set by Carrasco (2002) in his doctoral thesis on managerial styles in women principals in disadvantaged contexts, the style that characterizes these management teams is given by the following aspects:

- Taste to generate collaboration and teamwork, through the establishment of good communication among all the members of the educational community.
- They are people who support the efforts of teachers facilitating the development of their tasks and helping them when conflicts arise. Also, they listen and support everyone who, in one way or another, collaborates in the school, either as volunteers (interactive groups) or as members of any of the organizations, associations and institutions that collaborate in the school. The example is that the school subject of the case study is home to one association that works with the school or even in this research that has been developed through the collaboration of all the people in the school, in particular, the management team.
- They avoid having a superior attitude and they are able to recognize that they do not know everything and that they are not able to solve everything.

This leads most of them to be highly valued by teachers by giving them high planning and organizational skills, especially because they take into account the social reality and the context where they develop their management. These features detected in our study reinforce the arguments put forward by authors such as Carrasco (2002), Leithwood and Riehl (2005), Ryan (2006, 2010), Stevenson (2007), Theoharis (2007), etc.

In particular, for our principals, and especially for the principal in the case study, the power conferred on them by the office is a power that begins by sharing with all members of the management team and continues with the rest of the comrades. The core decisions are taken by consensus, are shared, talked, and conflicts do not often occur just thanks to the searching for the participation of all the members. This view of the power confirms the need to concentrate on new organizational models, as it is being proposed nowadays.

We agree with the theories that begin to shape these new less hierarchical leadership models Murillo and Hernández (2011), Gonzalez (2008) Harris (2008); Gronn (2008), Hollander (2008), where it ceases to be associated with the domain controller, control and hierarchy and let's talk about a leadership based on building relationships between people, between them and their ideas, where supporting and sharing are its maxims, where participation and dialogue are the processes to follow, and this is developed through democratic processes, creating a sense of community in the organization (Palomar and Arrow, 2010). Creating a new school culture, collaboration and teamwork culture based on distributed leadership, as demonstrated in our case study.

The leadership style that these teams promulgate is a style based on interpersonal relationships and contact with other people, showing their confidence in teachers and encouraging them to perform their jobs well. This style is what we have seen that Ball (1989) calls interpersonal style.

In the implementation of the leadership of our management teams what outstands is the ability of cooperation and flexibility they provide, where participation and teamwork is gaining ground on the model of authoritarian behavior so valued in earlier times.

It shows that our teams, especially in the case, have changed the heroic image of leadership, since for them to direct these schools is to serve a community that needs their services at a specific moment.

This leadership style matches the style presented by Carrasco (2002) as the style of women directors, in contrast to her research, we dare to say that this leadership style is not characteristic of women or men but of people facing a disadvantaged background, a school of Compensatory Education.

We believe that we must strive to walk forward into leadership styles that are committed to inclusive management practices for diversity management, a distributed leadership style, sustainable and pedagogical, where the most important teaching is to respond to the needs of all pupils and follow routes leading to build a school for everyone.

13.3. Limitations.

At this point, with nerves and great nostalgia because of the end of an important stage of my life and my development as a person and a professional, we want to be as objective as possible in order to establish the limitations we perceive in our study, but not without clearing up that it is not an easy job to remove all feelings, experiences, emotions, etc. all the subjectivity involved in the attachment to work, in which we have invested hours of effort and hours of wakefulness, contributes to our thinking. Scientific rigor requires us to leave subjectivity aside and find those limitations which we consider most people who analyzed our research would agree.

Without doubt, the most comprehensive limitation of our study was the ambitious fieldwork which has been carried out since we have conducted a data collection based solely on qualitative tools, the number of interviews, document analysis and observations being too much for a subsequent qualitative analysis carried out manually by the transcription and categorization of information. This has been accompanied by an exhaustive and thorough analysis on the part of the researcher, who has felt on many occasions, that the information may not be fully reflected in the research report and therefore, this report does not indicate the reality that we studied clearly, a very rewarding reality that was opening different fields of study, for which we always kept in mind what our purpose in this study was. Thus, we believe that perhaps it would have been desirable to use some quantitative tools for the analysis of Andalusia, however, we wanted to be on the field and know every school, every reality.

We believe that this study has also been overly ambitious, attempting to study two fields, school leadership and attention to diversity in disadvantaged contexts, which, by themselves, each one would have had their own entity, as we have shown in the case study.

Perhaps another limitation of our research is that it has been carried out at a specific stage in 2008/2010 and with some selected participants, who were the people who at the time had the office of management teams and teachers who were at the schools, which means that our data are valid for this period of time and for these participants. However, we tried to work with the maximum number of learning institutions and study each of them, only to describe and not to generalize since we only wanted to know the reality of these schools.

A third limitation refers to the difficulties encountered in seeking data about inclusive management practices to manage diversity in the schools for social justice, because, although we finally found several investigations, the process has been arduous and difficult, since the largest part of the research is international and, although the language is not a problem nowadays, access to sources is difficult.

We would like to note that the hardest part of the study was to "generalize" opinions, feelings, attitudes and actions of different people involved in the investigation. On the one hand, because our study was not intended to that generalization and on the other hand, because no reference to specific individuals was possible. In a sense because it would deprive the anonymity required in this type of study and also because it would not be helpful or useful from a scientific standpoint.

The limitations of the researcher when explaining and narrating these attitudes and behaviors can generate in the reader a false image of the school surveyed with the case study and the management teams studied in the first phase, perhaps, a more negative result than what it actually is.

It would have been interesting perhaps to make a comparison between data collected in schools in Andalusia and the data we were given by the English schools taking advantage of the supervision of Professor Ainscow as an expert in inclusive practices from a qualitative and interpretative approach. However, we believed at that time, along with our supervisor, that the investigation was already depositing large amounts of data and the influx of more information could be more an inconvenience than an advantage.

13.4. New future lines

Nearing the end of our report, taking into account the above and a not very extensive bibliography found on inclusive management practices for managing diversity, we do not want to complete the work without stating some of the research lines that our study has revealed. We have also identified the need to go on investigating the management practices carried out by management teams to manage the diversity of schools.

Thus, we believe it would be interesting to conduct a study of the role of the management team of Compensatory Education schools that are immersed in the Learning Communities Project, studying the management practices carried out and how to lead a learning community, because as Flecha, Padrós and Puigdemallivoll (2003) say, have to rearrange such figures as the ones which are characteristic of the management team. We think, as Murillo and Hernández (2011a), that they may be a way to promote distributed leadership culture that fosters inclusive culture.

We have seen over the two phases that some issues were appearing, they were issues related to the profile of the teacher who must work in schools of Compensatory Education, the training required by the teachers, the need for experience, the belief in school inclusion etc. Lines that were emerging on the road and we did not want to tackle since they moved away from our main objective.

On the other hand, it seems interesting to carry out a study focused on the figure of the teacher of Compensatory Education, since neither the Organic Law of Education (2006) nor Decree 167/2003 of Compensatory Education in Andalusia show what their domains or the role to be played are. Thus, each school is using them as needed, in my opinion, falling into the error of being just a substitute more in the school.

It could be very interesting to analyze the inclusive management practices to manage diversity in public Nursery and Primary Education schools located in different contexts, with “normalized” economic, cultural and social characteristics, by means of a multicase study in which we could compare the influence of the contexts in the implementation of inclusion.

We know that new lines of research may arise, especially we understand that we only walked a short distance and that it is necessary to continue this line of study, which reveals the role of management teams to develop schools which open their doors and give an answer to everybody by building a fairer and more egalitarian society which gets involved in social justice, with a little help from everybody.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL NOLLA, M.J.; HERRERO, C. y SILES, B. (2004). El Aprendizaje Dialógico En Los Grupos Interactivos. *Networks: On-line Journal for teacher research*, 7, (1), extraído el 23 de Marzo de 2010 desde <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/issue/view/5>
- AGUILAR, C.; ALONSO, M.J.; PADRÓS, M.; y PULIDO, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- AGUIRRE, J.K. (1998): *Pio Pico: Breaking the cultura of silence*. Annual Meeting of the A.E.R.A. San Diego.
- AINSCOW, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools. En SLEE, R. (Edit). *Studeies in Inclusive Education Series*. London: Falmer Press.
- AINSCOW, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *Bristish Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- AINSCOW, M. (2001a). Developing inclusive schools. *Autumn*, 26, 1-7.
- AINSCOW, M. (2001b). Developing inclusive schools: implications for leadership. Extraído el 25 de Noviembre de 2009 desde <http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>
- AINSCOW, M. (2001c). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Ponencia presentada en el Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. San Sebastián. Extraído el 19 de Octubre de 2009 desde <http://santos.jaml.googlepages.com/DesarrollodeSistemasEducativosInclus.pdf>
- AINSCOW, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- AINSCOW, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- AINSCOW, M. (2005b). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Extraído el 30 de Noviembre de 2009 desde http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf.
- AINSCOW, M. (2005c): *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- AINSCOW, M. & KAPLAN, I. Leadership for inclusion: overcoming barriers to progress (2004, diciembre). Presented as a part of a symposium *the Australian Association for Research in Education International Conference*, in Melbourne. Extraído el 10 de Abril de 2011 desde <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf>
- AINSCOW, M. (2006). Towards a more inclusive education system: where next for special schools?. En CIGMAN, R. (Edit.). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London. Routledge.

- AINSCOW, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs*, 7(1), 3-7.
- AINSCOW, M. (2008a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2ª Ed.) Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2008b). Teaching for diversity. The next Big Challenge. En CONNELLY, F.M. *The Sage Handbook of Curriculum and instruction*. London: 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 RASMUS, A. (red.). *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv. (Leadership perspectives on the inclusive school)*. Frydelund: Copenhagen.
- AINSCOW, M. and SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401 – 416.
- AINSCOW, M. and WEST, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. London: Open University Press. Mc Graw-Hill Education.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (Eds). (2006). *Leading Improvements in Urban Schools*. London: Open University Press.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. and DYSON, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A.; FARRELL, P.; FRANKHAM, J.; GALLANNAUGH, F.; HOWES, A. and SMITH, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- AINSCOW, M.; FOX, S. y O'KANE, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- AINSCOW, M; BOOTH, T.& DYSON, A. (1996). *Inclusion and exclusion: listening to some hidden voices*. International Research Colloquium on Inclusive Education. New Zealand.
- ALCALDE, A.I. et al. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona. Grao.
- ALDRICH, R. (1992). Educational legislation of the 1980s in England: an historical analysis. En *History of Education*, 21(1), 67-59. Extraído el 23 de Octubre de 2009 desde http://pdfserve.informaworld.com/405074_915545158_739654610.pdf
- ALEGRE DE LA ROSA, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga. Aljibe.
- ALEXANDER, R. et Al. (Edit.) (2010). *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. New York. Routledge.

- 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.
- ÁLVAREZ GAYOU, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Paidós.
- ÁLVAREZ ZAMORA, J.A. y PANIAGUA VEL, P. (2000). La atención educativa a la diversidad en el sistema educativo español. En MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF GARCÍA, L. (Coord). *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 83-121). Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- ÁLVAREZ, M. (1991). El panorama europeo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 16-19.
- ÁLVAREZ, M. (1996): Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención. En DOMÍNGUEZ G. y MESANZA, J. (Coords): *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp. 303-346). Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. (1999). *Diversidad y confluencia, un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. Madrid: INCE-ICE. Deusto.
- ÁLVAREZ, M. (2002a). Una nueva dirección para una escuela pública de calidad. En *Organización y Gestión Educativa*, 10(3), 5-8.
- ÁLVAREZ, M. (2002b). *La dirección y funcionamiento de los centros. Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid. Santillana. Fuhem.
- ÁLVAREZ, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa*, 11(2), 15-19.
- ÁLVAREZ, M. (2007). Los estilos de dirección. En VAELLO, J. (Coord.). *Equipos directivos y autonomía de centros*. (pp. 173-194). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ANTÚNEZ, S. (1991): “La formación inicial y permanente”. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 12-15.
- ANTÚNEZ, S. (1994): *Claves para la organización de centros escolares*. (5ªEd.) Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori editorial.
- ANTÚNEZ, S. (1996): “Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares”. En AA.VV: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. (Pp. 349-360). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.
- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona. ICE-Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (2007): Dirigir centros escolares inclusivos. En LORENZO, M. et. Al. *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 79-88). Granada. Ediciones Adhara.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRIN, J. (2006). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. (8º Ed.). Barcelona: Graó.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- APPLE, M.W. y BEANE, J. A. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*. Portsmouth: NH. Heinemann.

- ARAMENDI, P.; BUJÁN, K. (2000). *Dirección de centros educativos*. Universidad del País Vasco.
- ARNÁIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En ARNÁIZ, P. y DE HARO, R (Eds). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (Pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- ARNÁIZ, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En MIÑAMBRES, A. y JOVÈ, G. *La atención a las Necesidades Educativas Especiales: De la Educación Infantil a la Universidad*. XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. (Pp. 187-195). Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- ARNÁIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, pp. 15-19. Extraído el 10 de abril de 2008 desde <http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- ARROYO, R. y SALVADOR, F (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ATTFIELD, R. y WILLIAMS, C. (2003) Leadership and Inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28-33.
- AUBERT, A. y FLECHA, A. (2009). Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the ghetto. *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 61-70.
- AUBERT, A.; ELBOJ, C; GARCÍA, R.; y GARCÍA, J. (2010). Contrato de inclusión dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 101, 111.
- AUBERT, A.; GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (2009). Aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: MEC/ Paidós.
- BARDISA, T. (1995): La participación democrática en las instituciones educativas», en GARCÍA, J. y DELGADO, F. (Coords): *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. (pp. 125-141). Madrid: E. Popular,
- BARRAZA MACÍAS, A. (2002). Discusión conceptual sobre el término "Integración escolar". Extraído el 20 de mayo de 2008 desde <http://www.psicologiacientifica.com/>
- BARTON, L. and ARMSTRONG (Eds.) (2007). *Policy, experience and charge: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- BASS, B. y BASS, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. New York: Free Press.
- BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- BAZ, F.; BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives.
- BELL, J. (1993). *Doing your research project*. Buckingham: Open University.

- BENNETT, J.; LUBBEN, S.H. and CAMPBELL, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity?. *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406.
- BERNAL, J.L. (2004). El modelo de dirección LOCE. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-21.
- BERNAL, J.L. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. Competencias del liderazgo. En GAIRIN, J. y ANTÚNEZ, S. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad (pp. 151-156). Madrid: Wolters Kluwer.
- BERNAL, J.L. y GIL, M.T. (1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- BEST, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BINES, H. (1999). Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 26(1), 21-31.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- BLANCO, J.L. (1995): La profesionalitat de la direcció escolar. En *Forum Europeu d' Administradors de l' Educació. Reflexions sobre l' Autonomia i Direcció Escolar*. Barcelona. Raima.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction Theory and to Methods*. Boston: Ally and Bacon.
- BOLIVAR, A. (2010) (Coord). Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. (Pp. 41-79). En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters kluwer.
- BOOTH, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. & DYSON, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-354.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. & DYSON, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system. En BOOTH, T. and AINSCOW, M. (Eds). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BORG, S. (2001). The research journal: a too for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156-157.
- BOTÍAS,F.; CEGARRA, F.; ENCINAS, M.V.; Y PAREDES, P.J.(1997). Legislación y modelos de intervención en Educación Especial: Una perspectiva histórica. En ARNÁIZ, P. y HARO, R. (Eds.). *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (Pp. 77-86). Murcia. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIERREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- BUEY, M.L. (1991). *La Integración Escolar: Aproximación a su Teoría y a su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- BUSCH, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 271-288.
- CABALLERO, J. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1), Extraído el 20/09/2010, desde http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227719295.pdf
- CAMPBELL, C., LUNT, I., GILLBORN, D., WARREN, S., VINCENT, C., WHITTY, G., SAMMONS, P. y UNIVERSITY OF LONDON. INSTITUTE OF EDUCATION (2002): *Developing inclusive schooling: perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education University of London.
- CAMPO, A. (2010). La formación de los directivos para el liderazgo. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (Pp. 41-79). Madrid. Wolters Kluwer.
- CARAMÉS, R. (2001). *Formación para la dirección de centros educativos: comunicación y eficacia negociadora*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRASCO, M. J. (2002): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- CARRASCO, M. J. (2009). Proyecto Docente: . Universidad de Huelva.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.
- CASTILLO, M. (2008): La organización de la Diversidad en un centro de Secundaria: límites y posibilidades de la comisión de atención a la diversidad. En GAIRÍN, J. y ÁNTUNEZ, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (Pp. 1-10). Madrid: Wolters Kluwer.
- CHI-KIN LEE, J. y NAI-KWAI LO, L. (2007). The Accelerated Schools for Quality Education Project: experiences of school change in Hong Kong. *Improving School*, 10, 180-198.
- CIFUENTES GARCÍA, A. y FERNÁNDEZ HAWRILAK, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 24(1), 57-73.
- CLOUGH, P. and CORBETT, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A students’ guide*. London: Paul Chapman.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, L.; MANION, L. and MORRISON, K. (2004). *A guide to teaching Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- COLAS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. (3ª ed.) Sevilla: Alfar.
- COLEMAN, M. (2004). *Leadership and management in Education: Cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press.
- COLL, C. (2004, marzo). *Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en la psicología de la educación*. IV Congreso

- Internacional de Psicología y Educación. Simposio Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería del 30 de Marzo al 2 de Abril. Extraído el 27 de Enero de 2011 desde <http://www.ub.edu/grintie>
- COLLARD, J. (2007). Constructing theory for leadership in intercultural contexts. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 740-755.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COMER, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. Nueva York: Free Press.
- COOK, T. y REICHARDT, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CÓRDOBA, M. (2003). Análisis del concepto de necesidades educativas especiales y su evolución. En MERVÁS, C. y OTROS (Coords). *Cómo elaborar unidades didácticas: diseño, desarrollo y evaluación*. (Pp. 165-188). Sevilla: AFIME.
- CORONEL, J. M. (1994): El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación". En *Bordón*, 2, 175-184.
- 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.
- CORONEL, J. M. (2005): *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. I+D 2005-2008. Financiado por el MEC.
- CORONEL, J.M. (2007a). La organización como objeto de estudio. En CARRASCO, M.J. et al. (2007). *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes*. (2ª Ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CORONEL, J.M. (2007b). Las culturas organizativas. En CARRASCO, M.J. et al. (2007). *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes* (2ª Ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CORONEL, J.M. y FERNÁNDEZ, M.L. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. En *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 303-322.
- CORONEL, J.M.; CARRASCO, M.J.; MORENO, E. y GÓMEZ, I. (2010). Liderazgo educativo en contextos desfavorecidos: la experiencia de cuatro directoras en centros de Educación Infantil y Primaria. (Pp. 1-17). En MANZANARES, A. (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid. Wolters Kluwer.
- COWEN, R. (2005). El sistema educativo inglés. En J. PRATS Y F. RAVENTÓS (Dir.). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (pp. 66-87). Barcelona: Fundación La Caixa. Extraído el 20 de octubre de 2009 desde http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/db70bd56d42cf010VgnVCM100000e8cf10aRCRD/es/es18_c3_esp.pdf
- CRISCI, P. MARCH, J. y PETERS, K. (1986) *An achievement formula that applies correlates of effective schools and the recommendations of the "excellence" reports to predict, monitor and promote student achievement*. Annual meeting of the AERA. New Orleans.
- DE PAZ BAÑEZ, M.A.; FRANCO LIGENFERT, M.L. y ASENSIO COTO, M.J. (2005, febrero). El plan Integral del Distrito V de Huelva: un ejemplo de participación

- de ciudadanos y entidades sociales en la Investigación y de la Universidad de Huelva en la elaboración y puesta en marcha de un Plan de Inclusión Social. Conferencia Internacional e Interdisciplinar Avanzando en la relación ciencia-sociedad. Sevilla 3 a 5 de Febrero de 2005.
- DE VICENTE, P.S. (1994): Componentes del liderazgo escolar. En VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P.S. (Dirs): *Enseñanza Reflexiva para centros educativos*. (Pp. 51-85). Barcelona, PPU.
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (1999): *El absentismo escolar en Andalucía: un problema educativo y social*. Defensor del Pueblo Andaluz. Sevilla.
- DEL RINCÓN y OTROS (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DENZIN, N. (1978): *The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds). (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- DENZIN, N.K. and LINCON, Y.S. () (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Safe.
- Dialogic learning. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- DÍEZ, E. y otros (2006): *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- DÍEZ-PALOMAR, J. y FLECHA GARCÍA, R. (2010). “Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- DONMOYER, R. y GALLOWAY, F. (2010). School reform in a neo-scientific ERA: insights from a multiyear reconsidering the utility of case study designs for researching mixed-methods study. En *Educational Administration Quarterly*, 46 (3), 3-30.
- DYSON, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. En MITCHELL, D. (Ed). *Contexttualising inclusive education: evaluating old and new intenational perspectives*. London: Routledge.
- DISON, A. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- DYSON, A. (2008). Beyond the school gate. Schools, communities and social justice. *Orbis scholae*, 2(2), 39-54.
- DYSON, A.; FARRELL, F.P. and HUTCHESON, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle: University of Newcastle.
- ECHEITA, G. (2001). El proceso hacia la inclusión en educación. En I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín. Colombia.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- EGIDO, I. (1996). *La dirección de centros escolares en Europa: Estudio comparado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- EGIDO, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela española.

- ELBOJ, C. (2001): Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, J. y LUKES, D. (2008). "Epistemology as ethics in research and policy: The use of case studies". *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 88-119.
- ELVIN, L (1981). Commision of the European Communities, Directorate-General for Research, Science and Education, Brusels. *The Educational systems in the European Community a guide*. Great Britain. NFER-Nelson.
- ENGELS, NADINE; HOTTON, GWENDOLINE; DEVOS, GEERT; BOUCKENOOGHE, DAVE; AELTERMAN, ANTONI. (2008). A Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- ENGLISH, F.W. (2008). *The Art of Educational Leadership. Balancing Performance and Accountability*. United Kingdom. Sage Publications.
- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (Pp.195-301).Madrid: Paidós Ecuador/MEC.
- ESCUELA ANDALUZA DE ECONOMIA SOCIAL. (2010). Proyecto de Dinamización Empresarial de ZNTS de Andalucía. Extraído el 11 de enero de 2010 desde www.escueladeeconomiasocial.es
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTRUCH, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección en los centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- EURYDICE (2005). *Cifras clave de la educación en Europa*. Bélgica. Comisión Europea.
- EURYDICE (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Bélgica. Europeam Commission.
- EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L. (1989). La observación como indagación y medio. En WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (Pp.303-421). Madrid. Paidós Ecuador y MEC.
- FARRELL, P. and AINSOW, M. (Eds) (2002). *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2007). El gobierno de los centros. En CARRASCO, CORONEL, FERNÁNDEZ, GONZÁLEZ Y MORENO (2007). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Pp. 91-113. (2ª ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario..
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J.D. (1999). Teoría y práctica de la integración educativa. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. *Educación Especial I*. (Pp.69-90). Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2000): *Proyecto Docente: Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Huelva. Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2001): *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica*. Tesis Doctoral. Huelva. Universidad de Huelva.

- FERNANDEZ SERRAT, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6(1-2). Extraído el 20 de Abril de 2011, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf>
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2008). Las competencias pedagógicas de la dirección. En GAIRÍN, J. y ÁNTUNEZ, S. (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. (Pp. 117-158). Madrid: Wolters Kluwer.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). Utilidad de la evaluación naturalista para la formación MIR. En SANTOS GUERRA, M.A.; PRADOS TORRES, D. (Coords.). *Evaluación externa de la formación de médicos residentes: el arte de mejorar a través del conocimiento*. Barcelona. FYC.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ, L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FIGEL, J. (2009, 28 de septiembre). La Unión Europea quiere directores de escuela “más líderes y menos burócratas”. En *El País*. Extraído el 28 de Septiembre de 2009, de <http://www.elpais.com>
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- FLECHA, R. Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. Extraído el 21 de enero de 2011 desde http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren_dialogico.pdf
- FLECHA, R. Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Extraído el 10 de Abril de 2011 desde <http://www.educacionenvalores.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html>
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J.J. (1995): *Racismo, no gracias: ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. .
- FLECHA, R. y LARENA, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla. Fundación ECOEM.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paidea.
- FOSKETT, N. y LUMBI, J. (2003). *Leading and Managing Education*. International Dimensions. London: Paul Chapman.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

- FRIAS, A.S. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, 5, 5-17.
- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York, and Philadelphia: The Falmer Press.
- GAGO, F.M. (2007). La difícil travesía de la formación directiva (cuaderno de bitácora). *Organización y Gestión Educativa*, 15(3), 26-29.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267. Extraído el 21 de Noviembre de 2008 desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p239.pdf>
- GAIRÍN, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- GAIRÍN, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución?. En *Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 22-27.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón: Revista de Pedagogía. Monográfico: Más allá de la Educación Especial*, 55(1), 9-26.
- GARCÍA CARREÑO, I.V. (2010). Perspectiva teórica del liderazgo educativo hacia nuevas formas de liderazgo: liderazgo distribuido. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (Pp. 1-9). Madrid. Wolters Kluwer.
- GARCÍA CARREÑO, I.V. (2010b). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2001). La dirección escolar en la Unión Europea. En AA. VV. *Dirección escolar y la calidad educativa*. (Pp. 12-35). Madrid: Fuhem.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Gráf. Del Sur.
- GARCÍA LLAMAS, J.L.; GONZÁLEZ GALÁN, M.A. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II. Madrid. UNED.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (2010). El contrato de inclusión dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). *Aula de Innovación Educativa*, 188, 42-46.
- GARRISON-WADE, D., SOBEL, D. y FULMER, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- GEARON, L. (ed.) (2002): *Education in the United Kingdom*. Londres. David Fulton. Publishers Ltd.
- GENTO, S. y RUIZ, I. (1996): Liderazgo pedagógico del director de una institución educativa de calidad. En AA.VV.: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. (Pp. 631-637). Bilbao. ICE Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- GIMENO, J. (1995): *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: MEC-CIDE.
- GOETZ Y LECOMPTE, J. P. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GÓMEZ ALONSO, J. Comunidades de Aprendizaje. Extraído el 10 de abril de 2011 desde <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- GÓMEZ DELGADO, A.M. (2010). *La formación Inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis Doctoral Inédita. Huelva. Universidad de Huelva.
- GONZÁLEZ FERRERAS, F. y PÉREZ PÉREZ, J.C. (Coords.) (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2006). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y de reforma. *Revista de Organización y Gestión Educativa*. 11(6), 4-8.
- GONZÁLEZ, M. T. (2008): Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99.
- GRAÑERA, M. et. Al. (1997). Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid: MEC.
- GRONN, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis.” *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
- GRONN, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- GUBA, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTAN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (Pp. 148-165). Madrid. Akal.
- GUNTER, H. (2002). Leaders and leadership in education. London: Chapman.
- GUNTER, H. y FITZGERALD, T. (2008). “The future of leadership research?”. *School Leadership and Management*, 28(3), 261-279.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social; y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid. Taurus.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. (1986) The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 329-355.
- HALLINGER, R. y HECK, R. H. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, (2), 157-191.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2003). “Sustaining leadership”. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006): Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid. Morata.
- HARRIS, A. (2007). “Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence”. *International Journal of School Leadership*, 10(3), 31-325.

- HARRIS, A. (2008). "Distributed leadership: according to the evidence". *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- HARRIS, A. (2009). *Distributed Leadership*. Dordrecht: Springer.
- HARRIS, A. and CHAPMAN, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Final Report. NCSL.
- HARTLEY, D. (2010). "Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'?" *Educational Management Administration Leadership*, 38(3), 271-285.
- HASSARD, J. y PYM, D. (Eds.)(1990). *The theory and philosophy of organizations*. London: Routledge.
- HECK, R.H. y HALLINGUER, P. (2009). Improvement and Growth in Math Achievement Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School. En *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R. and STIGLER, W. (2002). A Knowledge base for the teaching Profession: what would it look like and How can we get one?. En *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- HILLS, J. and STEWART, K. (2005)(Ed.). *A more equal society?. New labour, poverty, inequality and exclusion*. Bristol. The Policy Press.
- HOLLANDER, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- HOLT, G. y NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH IN ENGLAND AND WALES (2002): *Education in England, Wales and Northern Ireland: a guide to the system* (3.^a ed.). Slough: Nfer.
- HOPKINS, D. (1993). *A teacher's guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University.
- HOPKINS, D. (1997). *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- HOPKINS, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: Open University Press. Mc Graw-Hill.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. y WEST, M. (1994). *School Improvement in an Era of change*. London: Cassel.
- HOY, W. TARTER, C. y BLISS, J. (1990) Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279.
- ILLÁN, N. y ARNAIZ, P. (1996): La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En ILLÁN, N. (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp.13-43). Málaga: Aljibe.
- IMMEGART, G. (1988). Selección y formación de directores. En PASCUAL, R. et. al. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (2004). Informe final del Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer/Red2Red. Extraído el 25 de Abril de 2008 desde http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2001): *Perfil personal y profesional de los directores*. Resumen informativo, 13, junio 2001. MEC.

- JAUSSI, M.L. (2006). Comunidades de aprendizaje. En A.A.V.V. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Pp. 29-34. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JOHNSON, B. y CHRISTENSEN, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1989). *Leading the Co-operative School*. Interaction Book Company.
- KELLY, S. (2008). Leadership: A categorical mistake?. *Human Relations*, 61, 763-782.
- 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. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- KUGELMASS, J. y AINSCOW, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- LADKIN, D. y TAYLOR, S.S. (2010). Leadership as art: Variations on a theme. *Leadership*, 6(3), 235-241.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LEGORBURU, A. (2009). Líderes en la implantación de las TICs. *Comunidad Escolar*, 849. Extraído el 20 de septiembre de 2010, desde <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/849/info6.html>
- LEITHWOOD, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transnacionales. En VILLA, A. (Coord.). *Dirección para la incorporación: Apertura de los centros a la sociedad del Conocimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LEITHWOOD, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43, 6, 619-629.
- LEITHWOOD, K.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2008). "Seven strong claims about successful school leadership". *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. y STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- LEITHWOOD, K. Y RIEHL, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En FIRESTONE, W. y RIEHL, C. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. (Pp. 12-27). New York: Teacher College Press.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En de VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- LEVIN, H.M. (1987). Accelerated Schools for Disadvantaged Students. *Educational Leadership*, 44(6), 19-21.
- LEVIN, H.M. (2005). Accelerated schools: A Decade of Evolution. *Fundamental Change*, 2, 137-160.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA. Sage.

- LÓPEZ, F. (1993). La función directiva: análisis y propuestas. En *Nuestra Escuela*, 13-28.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2001): "La función directiva y la escuela como institución socioculturalmente diversa". En DE VICENTE (Coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 381-398). Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- LÓPEZ, J. (1992): "Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores de escolares". En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coord): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. (Pp. 311-340). Sevilla: Arquetipo.
- LÓPEZ, J. (1995): La cultura de la institución escolar. *Investigación en la Escuela*, 26, 25-35.
- LÓPEZ, J. (1997). El asesor como analista institucional. En MARCELO, C. Y LÓPEZ, J. (Coord): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel. Pp. 83-110.
- LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1996): «Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica», en AA.VV.: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero, 651-658.
- LÓPEZ, J.; SANCHEZ, M.; MURILLO, P.; LAVIÉ, J.M.; y ALTOPIEDE, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Grupo Editorial Síntesis.
- LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso libros.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997a). La educación Intercultural: El valor de la diferencia. En TORRES GONZÁLEZ, J.A.; ROMÁN RAYO, M.; y RUEDA LÓPEZ, E. *La Innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén. Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997b). Diversidad y cultura: En busca de los paradigmas perdidos. En ARNÁIZ, P. y HARO, R. (Eds.). *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (Pp. 181-208). Murcia. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997c). Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). En ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. (Pp. 227-267). Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997d). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga. Ediciones Aljibe.
- LORENZO DELGADO, M. (1996): El director escolar en la estructura organizativa del centro. En M. PÉREZ y J. A. TORRES (coords.): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén. Grupo de Investigación OIEA y Dpto. Pedagogía. Universidad de Jaén.

- LORENZO DELGADO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. En *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.
- LORENZO DELGADO, M. (2008). Liderazgo en las organizaciones sociales. En GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (Pp. 159-184). Madrid. Wolters kluwer.
- LUMBY, J. y COLEMAN, M. (2010). Leadership and diversity” (editorial). *School Leadership and Management*, 30(1), 1-2.
- LUMBY, J. y MORRISON, M. Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- LUQUE DE LA ROSA, A. y TORREBLANCA RAMÓN, M.C. (2007). La atención a la diversidad: marco normativo e implicaciones en el currículum y en la organización del centro. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y PULIDO MOYANO, R. *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. (Pp. 111-129). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991): El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En MARCELO, C. et AL.: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- MARGALEF GARCÍA, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad. En MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF GARCÍA, L. *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. (Pp. 16-41). Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela* 6, 41-49.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000): Los dilemas de los líderes ante la innovación. En ESTEBARANZ, A. (Coord): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. (Pp. 393-410). Sevilla. Universidad de Sevilla.
- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar: una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. Extraído el 18 de Marzo de 2008 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>
- MAUREIRA, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- MEC y CIDE. (2003). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. N° 168. Colección: Investigación. Madrid. Secretaría General Técnica. Extraído el 5 de Junio de 2008 desde <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/col168pc.pdf>
- MERRIAN, S.B. (1988). *Case study research in education*. London: Jossey-Bass.
- MINTZBERG, H. (1992): *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- MITTLER, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education*. London: David Fulton.
- MITTLER, P. (2004). Including children with disabilities. En *Prospects*, 34(4), 385-396.

- MOLINA, E. (1997). El trabajo colaborativo en los equipos docentes. En LORENZO, M., SALVADOR, F., ORTEGA, J.A.: *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. (pp.153-183).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MOLINA, S. y RÍOS, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. En *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 1-9.
- MONAHAN, T. y FISHER, J. (2010). Benefits of “observer effects: lessons from the field. *Qualitative Research*, 10, 3, 357–376.
- MORENO YUS, M. A. (2003). Globalización y educación democrática: La escuela gueto. *Revista Electrónica Escuela Pública, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)*, 3(1). Extraído el 12 de Enero de 2007 desde <http://www.amydep.com/revista/numero6/v3n1a4.htm>
- MORENO, E. (2000): La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. (pp. 11-32). Barcelona: Graó,
- MUIJS, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3). 141-160.
- MUIJS, D. et AL. (2007). Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- MUÑOZ REPISO, M. (1998): Qué tipo de calidad para los centros educativos. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Dpto. De DOE Universidad Complutense de Madrid. (Pp. 240-252). Madrid. UNED.
- MUÑOZ- REPISO, R. et AL. (2000). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Madrid. CIDE. Número 144. Colección: Investigación. Serie: Calidad y mejora. Extraído el 7 de Junio de 2008 desde <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col144/col144pc.pdf>
- MUÑOZ-REPISO, R. Y MURILLO, F.J. (Coords)(2003). Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Madrid. CIDE.
- MURILLO, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas?. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 66-72. Extraído el 6 de Junio de 2008 desde <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/eficaciacd/eficaciacd.pdf>
- 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. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*. Vol. 4. Nº 4. Pp. 12-24.
- MURILLO, J. (2008). Autonomía y gestión participativa de las escuelas. En BRUNI, J. Y OTROS. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. (Pp. 155-174). Madrid. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- MURILLO, J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.

- MURILLO, F.J.; BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, M.J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid, CIDE.
- MURILLO, F.J. y GÓMEZ, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: Entre la Profesionalización y la Democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-98.
- MURILLO, F.J. y HERNÁNDEZ, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- MURILLO, J. y HERNÁNDEZ, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- MURILLO, J.; KRICHESKY, G.; CASTRO, A.M.; HERNÁNDEZ, R. (2010). "Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- MURILLO, F.J. y MUÑOZ-REPISO, R. (Coords)(2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Madrid: CIDE.
- NATIONAL STATISTICS (2005). Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England. 2003/04. London. DfES.
- NAVARRO MONTAÑO, M.J. (2001). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. Cáceres. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- NAVARRO MONTAÑO, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- NORTHOUSE, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NORWICH, B. (2002). LEA inclusion trends in England 1997-2001, statistics on special school placements and pupils with statements in special schools. Bristol. CSIE.
- OCDE (2009a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Extraído el 21 de Marzo de 2010, desde <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OCDE (2009b). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Extraído el 21 de Marzo de 2010 desde http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3DXXIECCEE_04TALIS2009.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271934524245&ssbinary=true
- OFSTED (2001). *Evaluating Educational Inclusion> Guidance for Inspectors and Schools*. Reference n 235. P. 1-39. En [http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Evaluating-Educational-Inclusion-Guidance-for-Inspectors-and-Schools/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Evaluating-Educational-Inclusion-Guidance-for-Inspectors-and-Schools/(language)/eng-GB) Consultado 03/11/2009
- OLE (2001). *Informe sobre el Estudio de la población gitana en la ciudad de Huelva*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Extraído el 8 de Enero de 2010 desde <http://www.ole.uhu.es/documentos/publicacion/poblaciong.htm>
- OLE (2002). *Estudio sobre la exclusión social en la provincia de Huelva*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Extraído el 8 de Enero de 2010 <http://www.ole.uhu.es/documentos/publicacion/europatodos.htm>

- OLE. Asensio Coto, M.J. ; De Paz Báñez, M.A.; Franco Ligenfert, M.I.; y Rodríguez Ruciero, R. (Dir.) (2005). Estudio del mercado laboral del Distrito V de Huelva. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Extraído el 8 de Enero de 2010 desde <http://www.ole.uhu.es/documentos/publicacion/mercadodv.htm>
- OLE¹³⁶. DE PAZ BÁÑEZ, M.A.; ASENSIO COTO, M.J.; Y FRANCO LIGENFERT, M.I. (2005) (COORD). Plan Integral del Distrito V de Huelva. 2000/2003. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Extraído el 8 de Enero de 2010 desde <http://www.ole.uhu.es/documentos/publicacion/ppidv.htm>
- ORTEGA, S. y PUIGDELLIVOL, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- ORTEGA, S. y PUIGDELLIVOL, I. (2006). Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En A.A.V.V. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. (Pp. 35-41). Barcelona. Graó.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. y LOBATO QUESADA, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de Pedagogía. Monográfico: Más allá de la Educación Especial*, 55(1), 27-40.
- ORTÍZ, C. (1983). La integración escolar. *Vida Escolar*, 225-226, 5-8.
- PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, J.A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12, 1, 137-152.
- PARK, V. y DATNOW, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494.
- PARRILLA, A. (2004) La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- PARRILLA, A. (2005). La Educación Inclusiva: un desafío a todos los Sistemas y Comunidades Educativas. *Escuela Española*, 13, 7-9.
- PARRILLA, A. (2007). La educación inclusiva en España. Una visión desde dentro. En BARTON, L. y ARMSTRONG, F. (Eds). *Policy, experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (Pp. 19-33). Dordrecht: Springer Ed.
- PARRILLA, A. y OTROS (2010). El desarrollo Local en como marco de un Educación Inclusiva. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en la complejidad*. (Pp. 273-281). Madrid. Wolters Kluwer.
- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En LÓPEZ YAÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M. y MURILLO ESTEPA, P. (2004). *Cambiar con la sociedad, cambiar con la sociedad. 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas*. (Pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.

¹³⁶ Observatorio Local de Empleo.

- PASCUAL, R. e IMMEGART, G. (1996): Formación y desarrollo de directores y líderes. En AA.VV: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. (Pp. 579-593). Bilbao, ICE-Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.
- PASCUAL, R. VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajeros.
- PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Bervely Hills: CA Sage.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*: Bervely Hills, Sage Publications.
- PEDLEY, F.H. (1964). *The Pergamon Guide to The Educational System in England and Wales*. Great Britain: Kenion Press LTD.
- PEIRO, J.M. (1986): *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- PÉREZ DE LARA, N. (2008). A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación. *Revista de Cooperación Educativa. Kikiriki. Educación, diversidad y cultural*, 89, 22-29.
- PÉREZ GALÁN, R (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443-464.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994a): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994b): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PONT, B. (2008). Los directores de la escuela deben centrarse en la mejora de los resultados. En GAIRÍN, J. y ÁNTUNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (Pp. 50-81) Madrid. Kluwer Wolkers.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). Paradigma o ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- PORRAS, R. (1998): Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- POWERS, S.; RAYNER, S. y GUNTER, H. (2001). Leadership in Inclusive Education: A professional development agenda for special education. *British Journal of Special Education*, 28(3),108-112.
- POWNEY, J. y WATTS, M. (1987). Interviewing in educational research. London: Routledge.
- PRIETO-FLORES, O. y SANTACRUZ, I. (2010). Efficiency and equity in Learning Communities and schools. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 11-20.
- PUIGVERT, L. y SANTACRUZ, I. (2006). Transformando los centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- PUJOLÀS MASET, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.
- RACIONERO, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 61-70.
- RACIONERO, S. y SERRADELL, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 35, 29-39.

- RAYNER, S. y RIBBINS, P. (1999). *Headteachers and Leadership in Special Education*. London. Cassell.
- RAYNER, S.; GUNTER, H.; y POWERS, S. (2002). Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In-service Education*, 28(1), 79-93.
- REEZIGT, G. & CREMERS, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(4), 407-424.
- REID, K. HOPKINS, D. y HOLLY, P. (1988) Towards the effective school: the problems and some solutions. Oxford: Basil Blackwell.
- 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 Spring 2000*, 70, 55-81.
- RIVAS, M. (1986) Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 264, 693-707.
- ROBSON, C. (1993). Real world research. Oxford: Blackwel.
- ROCA, E. (1996): La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual. En AA.VV: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. (Pp. 467-488). Bilbao:Ediciones Mensajero.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, R.M. (2004): La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 189-201.
- ROGOFF, B. & GOODMAN, C. & BARTLETT, L. (Eds.) (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RUÍZ PALMERO, J. (2008). El perfil de la dirección escolar según la LOE. En: *Quaderns Digitals*, 50. Extraído el 21 de Noviembre de 2010 desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10418
- RUÍZ LABUÉNAGA, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- SAENZ BARRIO, O. y DEBÓN LAMARQUE, S. (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Extraído el 20 de septiembre de 2010 desde <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1osb.htm>
- SALGUEIRO, A.M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- SÁNCHEZ IBAÑEZ, I. (Coord.) (2008). La dirección de centros educativos del siglo XXI: alternativas ante los retos de hoy. En GAIRÍN, J. y ÁNTUNEZ, S. (2008).

- Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* (Pp. 221-257). Madrid. Kluwer Wolkers.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y LÁZARO, M.N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En SANCHEZ PALOMINO, A. y otros. (2011). *Educación Especial y Mundo Digital.* (Pp. 84-103). Almería. Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; PULIDO MOYANO, R. (2007). El centro educativo: una organización de y para la diversidad. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1996): Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En DOMÍNGUEZ, G. y MEZANA, J. (Coord): *Manual de organización de instituciones educativas.* (Pp. 405-437). Madrid: Escuela Española.
- SCHEERENS, J. (1996): ¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?. En AA.VV.: *Dirección Participativa y Evaluación de Centros.* (Pp. 779-805). Bilbao. Ediciones Mensajero.
- SCHWILLE, J. et al. (1986) Recognizing, fostering and modeling the effectiveness of schools as organizations in third world countries. Project BRIDGES. Univ. Harvard.
- SCRIBNER, S. (1984). "Studying working intelligence". En ROGOFF, B. & LAVE, J. (Eds.), *Everyday cognition. Development in social context.* (Pp. 9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCRIBNER, S. (1988). *Head and hand: An action approach to thinking.* Nueva York: National Center on Education and Employment.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement.* San Fransisco: Jossey Bass.
- SOLA MARTÍNEZ, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En LORENZO, M. et. Al. *Gestionando los nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento.* Granada: Ediciones Adhara.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (2000). Enfoques didácticos y Organizativos de la Educación Especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOLER, E. (1998): Qué tipo de calidad para los centros educativos. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.* Dpto. De DOE Universidad Complutense de Madrid. Pp. 253-262. Madrid. UNED.
- SOLER-GALLART, M. (2004). Educación Dialógica: La Escuela En España Hoy. *Networks: An On-Line Journal for Teacher Research*, 7(1), 36-41. Extraído el 30 de Marzo de 2010 desde <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/36/41>
- SPELLANE, J., R. HALVESON and J.B. DIAMOND (2001) Investigating School Leadership Practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-26.
- SPELLANE, J.; HALVERSON, R. y DIAMOND, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- SPELLANE, J.P. (2010). Educational leadership and management. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativa en evolución.* (Pp. 22-37).Madrid. Wolters kluwer.

- STAKE, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-9.
- STAKE, R.E. (1997). Case study methods in educational research. In JAEGER, R.M. (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2nded.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- STATISTICS COMMISSION (2005). Measuring standards in English primary schools. Report N° 23. London: Statistics Commission.
- STATUTORY INSTRUMENT (2003).. Education (Head Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003. No. 3111. Extraído el 10 de Noviembre de 2009 desde <http://www.opsi.gov.uk/SI/si2003/20033111.htm>
- STEVENSON, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- STRUCH, J. (2004). La selección de directores en Europa. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 12(3), 21-24.
- TANGGAARD, L. (2008). Objections in Research Interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(3), 15-29.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, N. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYSUM, A. y GUNTER, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- TAYSUM, A. y GUNTER, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 183-199.
- TEDDLIE, C. KIRBY, P. y STRINGFIELD, S. (1989) Effective versus ineffective schools: observable difference in the classroom. *American Journal of Education*, 97 (3) 221-236.
- TEIXIDÓ, J. (1996, diciembre): Organización y dirección. Conceptualización y establecimiento de relaciones entre ambos términos. *I Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos*. Granada, diciembre, 1996.
- TEIXIDÓ, J. (2002). Dar más autoridad a los directores, ¿para qué?”. En *Organización y Gestión Educativa*, 10(3), 9-11.
- TEIXIDÓ SABALLS, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LOCE a la LOE. *Revista de Participación Educativa. Revista Electrónica del Consejo Escolar del Estado*, 5, 39-48. Extraído el 20 de Enero de 2008 desde <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-5.pdf>
- TEIXIDÓ, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En GAIRÍN, J. y ÁNTUNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (Pp. 117-158). Madrid: Wolters Kluwer.
- TEIXIDO, J. (2010). Hacia un cambio de modelo directivo: luces y sombras. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (Pp. 85-97). Madrid: Wolters Kluwer.
- TEIXIDÓ, J. (2011). Un modelo de formación para directivos escolares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.

- TEIXIDÓ, J. y GARCÍA, J.M. GROC. (2007). La vida en los centros a través de un cristal amarillo. *Organización y Gestión Educativa*, 15(3-7), 30-33.
- TEIXIDÓ, J. et AL. (2008): *El acceso a la dirección en los centros educativos públicos*. Proyecto I+D 2005-2008. Financiado por el MEC.
- THEOHARIS, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258
- THIS STATISTICAL FIRST RELEASE (SFR) BRINGS TOGETHER THE INFORMATION AVAILABLE ON SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) AND RELATED INFORMATION ABOUT SPECIAL SCHOOLS IN ENGLAND. IT UPDATES AND SUPPLEMENTS PROVISIONAL 2007 FIGURES. (2007). In the SFR "*Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England*". Extraído el 27 de Octubre de 2009 desde <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000732/index.shtml>
- THOMAS, G. & DWYFOR DAVIES, J. (1999). England and Wales: completion and control –or stake- holding and inclusion. En DANIELS, H. & GARNER, P. (Eds). *World yearbook of education 1999: inclusive education*. London: Kogan Page.
- TINTORÉ, M. y ARBÓS, A. (2010). Qué tipo de liderazgo necesitan las organizaciones educativas hoy. En MANZANARES, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (Pp. 1-11). Madrid: Wolters Kluwer.
- TOMLINSON, H., H. GUNTER and P. SMITH (1999) *Living Headship: Voices, Values and Vision*; Paul Chapman.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1998). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coords.): *Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional*. (Pp. 329-350). Madrid. Pirámide.
- TOWNSEND, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems?. *School leadership and management*, 31(2), 93-103.
- TYMMS, P. (2004). Are standards rising in English primary schools?. En *British Educational Research Journal*, 30(4), 477-494.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Junio 1994, Salamanca. Madrid. UNESCO/MEC. Extraído el 12 de Abril de 2008 desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (1995). Open File on Inclusive Education. Support Materials for managers and Administrators. París. UNESCO.
- UNESCO (1997). Evaluación e inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido). Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación. Extraído el 23 de Octubre de 2009 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183653s.pdf>
- VALDOCCO (2007). Análisis del Tejido Empresarial. Área de Cultura Emprendedora. Huelva. Extraído el 11 de enero de 2010 desde <http://www.valdocco.org/>

- VALLE, J.M. y MARTÍNEZ, C. M. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada, ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 55-68.
- VALLS, R. (2000): *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- VARGAS, J. y FLECHA, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- VAZQUEZ, R. y ANGULO, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- VILLA, A. y OTROS. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- VIÑAO, A. (2000). Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 21-28.
- VIÑAO, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En *Educação RS*, 2(53), 367-415.
- VYGOTSKY, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- WALKER, R.W. (1983). La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W. Y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WEINDLING, D. (1989) The process of school improvement: some practical messages from research. *School Organisation*, 1(9), 53-64.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós.
- WIERSMA, W. (2000). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- WILLIANSON, G. (2007). Diversidad en la educación. Fundamentos reflexiones y propuestas. *Revista Educativa Sembrando Ideas*. Extraído el 21 de Abril de 2008 desde <http://sembrandoideas.pucvillarrica.cl/es/node/34/print>
- WONG, K. y EVERS, C. (Eds) (2001). *Leadership for quality schooling*. London. Routledge.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro: la estrategia en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- YIN, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- YUKL, G. (2006). *Leadership in Organizations*. Paramus: Prentice Hall.
- ZABALZA, M.A. (1998). Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. (Pp. 25-38). Oviedo. Universidad de Oviedo.
- ZAITEGUI, N. (2011). Entrevista a Juan Carlos Tedesco. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 37-41.
- ZAMORA, J.A. y PANIAGUA, P. (2000). La atención educativa a la diversidad en el sistema educativo español. En MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF

- GARCÍA, L. (Coord). La educación para la diversidad: múltiples miradas. (Pp. 83-121. Alcalá). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- ZEMBYLAS, M. (2010). "The emotional aspects of leadership for social justice. Implications for leadership preparation programs". En *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.

NORMATIVA

- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano.
- Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas.
- Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación Primaria (B.O.E. 18 de Julio de 1945)
- Ley de 20 de Septiembre de 1938, donde se regula la Enseñanza Media (B.O.E. 23 de septiembre 1938)
- Decreto de 24 de Octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto de Magisterio (B.O.E. 17 de Enero de 1948)
- Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. 27 de Noviembre de 1953)
- Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (B.O.E. 20 de Noviembre de 1967)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, con la modificación establecida por la Ley 30/1976, de 2 de agosto. B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.
- LOECE. Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido. (BOE: 30 de Abril de 1982)
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. B.O.E. de 4 de Julio de 1985.
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990) Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros (B.O.E. 21 de Noviembre de 1995)
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOE de 23 de Enero de 2008)
- Orden de 26-11-2007, por la que se amplía el plazo para solicitar prórroga del nombramiento como Director o Directora de un centro docente público y se modifica el de publicación de los centros docentes que han de desarrollar en el curso 2007/08 el procedimiento de selección de Directores y Directoras y el de presentación de solicitudes. (BOJA 3-12-2007)
- Instrucciones de 2-10-2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.

- Orden de 20-6-2007, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (BOJA 17-7-2007)
- Orden de 26-3-2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección. (BOJA 3-4-2007)
- Decreto 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios. (BOJA 23-3-2007)
- Orden de 22-11-2006, por la que se deroga la de 18 de junio de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería. (BOJA 13-12-2006)
- Orden de 12-9-2005, por la que se establece el procedimiento para la evaluación del ejercicio de la Dirección en los Centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 5-10-2005)
- Instrucciones de 14-11-2002, de la Viceconsejería, para el desarrollo del procedimiento para la valoración del ejercicio del cargo de Director de centros docentes públicos.
- Instrucciones de 4-11-2002, de la Dirección General de Gestión de Recursos.
- Decreto 985/1967, de 20 de Abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. (B.O.E. 17 de Mayo de 1967)
- Instrucciones de 16-1-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003)
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23-6-2003)
- Orden de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-2002)
- Orden de 19-9-2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Ed. Especial en los centros ordinarios (BOJA 26-10-2002)
- Orden de 19-9-2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (BOJA 26-10-2002)
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. asociadas a sus capacidades personales (BOJA 18-5-02)
- Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a Personas con Discapacidades en Andalucía Orden de 1-8-1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del

- período de escolarización obligatoria de los alumnos/as con n.e.e asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOJA 29-08-96).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de alumnos con n.e.e. (BOE: 2-06-95).
- Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (BOE: 21-05-86).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 16-03-85).
- Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-08-08)
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23-6-2003)
- Instrucciones de 10 de marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

WEBGRAFÍA

- ACCELERATED SCHOOLS: Extraído el 4 de Abril de 2010 desde <http://acceleratedschools.org/>
- ACCELERATED SCHOOLS: Extraído el 4 de Abril de 2010 desde <http://www.accelerated.org/>
- ACCELERATED SCHOOLS: Extraído el 4 de Abril de 2010 desde <http://www.funderstanding.com/content/accelerated-schools>
- ADIDE. <http://www.adideandalucia.es/> Consultado el 11/11/2009
- ADULT LEARNING INSPECTORATE, INGLATERRA: Extraído el 20 de Octubre de 2009 desde <http://www.ali.gov.uk/>
- BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE HUELVA: Extraído el 20 de diciembre de 2007 desde <http://www.uhu.es/biblioteca/AyudaInvestigador/Ayudainvestigador.htm>
- CSIC. Extraído el 27 de Mayo de 2009 <http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS, AND FAMILIES, INGLATERRA: Extraído el 20 de Octubre de 2009 desde <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Extraído el 23 de Marzo de 2009 desde <http://www.rae.es/rae.html> Consultado el 20/04/2008
- EL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS: Extraído el 20 de Octubre de 2009 desde [http://www.londresweb.com/el_sistema%20 educativo ingles.htm](http://www.londresweb.com/el_sistema%20educativo_ingles.htm)
- ERIC. Extraído el 27 de Mayo de 2009 <http://www.eric.ed.gov/>
- EURYDICE: Extraído el 20 de octubre de 2009 desde <http://www.nfer.ac.uk/eurydice/briefingsuk/verview-of-education-system-in-england-wales-and-northern-ireland.cfm>
- FEAPS. Indicadores de calidad para la Integración Escolar. Extraído el 3 de Junio de 2008 desde <http://www.feapsandalucia.org/opencms/opencms/Feaps/descarga/categorias/edu>

cacion/archivos/Cuaderno_DiVulgativo_FEAPS_Indicadores_de_Calidad_para_la_Integracixn_Escolar_-.pdf

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL, INGLATERRA: Extraído el 20 de

LEARNING AND SKILLS COUNCIL, INGLATERRA: <http://www.lsc.gov.uk/>

Extraído el 20 de Octubre de 2009 Consultado el 18/10/2009

NATIONAL ASSOCIATION OF HEAD TEACHERS (NAHT). Extraído el 20 de

Octubre de 2009 desde <http://www.naht.org.uk/>

NATIONAL PRIMARY HEADTEACHERS' ASSOCIATION. En Extraído el 25 de

Noviembre de 2009 desde <http://www.primaryheads.org.uk/>

Octubre de 2009 desde <http://www.hefce.ac.uk/>

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, INGLATERRA: Extraído el 25 de

Noviembre de 2009 <http://www.ofsted.gov.uk/>

OFFICE OF PUBLIC SECTOR INFORMATION. Legilasción: Extraído el 25 de

Noviembre de 2009 <http://www.opsi.gov.uk/acts.htm>

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, INGLATERRA: Extraído el

25 de Noviembre de 2009 <http://www.qca.org.uk/>

SUCCESS FOR ALL: Extraído el 4 de Abril de 2010 desde <http://www.successforall.net/>

TEACHER TRAINING AGENCY, ENGLAND: Extraído el 25 de Noviembre de 2009

<http://www.canteach.gov.uk/index.html>

TESEO. Extraído el 27 de Mayo de 2009 desde <http://www.micinn.es/teseo/login.jsp>