

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el liderazgo y la colaboración para la gestión de la diversidad en escuelas urbanas de Manchester. A partir de una investigación cualitativa, hemos realizado un análisis crítico y reflexivo del contexto inglés utilizando un sistema de categorías elaborado de forma inductiva estudiando acceso a la dirección del centro, las actitudes, el papel y la gestión de los líderes formales, la cultura escolar que promueven, su concepto de diversidad, la formación y los aspectos señalados como clave para la gestión de la diversidad. Se concluyó que la colaboración es el factor clave para gestionar y hacer frente a la diversidad a través de la educación inclusiva siendo los líderes formales los responsables de promover prácticas que lleven consigo el desarrollo de la cultura inclusiva.

PALABRAS CLAVE: *Educación para todos; Educación inclusiva; Colaboración y liderazgo educativo.*

MONOGRAFÍA

Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración

pp. 19-30

Inmaculada Gómez-Hurtado*
Mel Ainscow**

Universidad de Huelva
University of Manchester

19

Introducción

El desarrollo de escuelas inclusivas es una inquietud mundial en estos momentos. Una de las preocupaciones de los gobiernos de nuestros países es la inclusión de todas las personas en la sociedad, lo que conlleva a nivel educativo la apuesta por construir escuelas para todo el alumnado consiguiendo el desarrollo global del mismo.

La inclusión es probablemente la cuestión más peliaguda a la que se enfrenta el sistema educativo inglés (Ainscow, 2003:21). El gobierno inglés intenta alardear de un sistema educa-

tivo 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.

Las prácticas educativas inclusivas son necesarias en todos los países puesto que la diversidad es una realidad palpable en nuestra sociedad. De esta forma, vemos como los estudios realizados por Ainscow (2013a) promueven el desarrollo de escuelas inclusivas en todo el mundo considerando diferentes aspectos o in-

* Inmaculada Gómez Hurtado. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo-e: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es Teléfono: 959219231.

** Mel Ainscow. The University of Manchester. Correo-e: mel.ainscow@manchester.ac.uk.

✉ Artículo recibido el 21 de noviembre de 2013 y aceptado 21 de enero de 2014.

redientes que pueden ayudar al desarrollo de las mismas adaptándose en cada país a su contexto. Entre estos aspectos están la importancia de definir la educación inclusiva para poder definir políticas y prácticas que la sustenten, la consideración de que las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje, trabajar con evidencias disponibles puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas inclusivas, establecer una planificación y coordinación adecuada entre los profesores para la utilización de los apoyos educativos para el alumnado, tener en cuenta que las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas pero todas ellas tienen una cultura organizativa que contempla la diversidad del alumnado de forma positiva y, por último, se hace necesario tener líderes escolares que trabajen conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas.

Centrándonos en el último, vemos cómo la gestión de la diversidad en los centros es un aspecto importante para llevar a la práctica escuelas inclusivas y una preocupación de la mayoría de los líderes escolares que se enfrentan cada día a escuelas donde el alumnado cada vez más es más diverso y a su vez homogéneos, ya que las políticas educativas y sociales se empeñan 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.

De esta forma, hablar de atención a la diversidad conlleva un cambio en la organización y funcionamiento del centro, una transformación de todos los elementos curriculares dando lugar, por tanto, a un tipo de cultura escolar específica. En este trabajo analizamos la educación inclusiva promovida por tres líderes escolares ingleses en la ciudad de Manchester, concretamente en tres escuelas que por su trayectoria y participación en el desarrollo de proyectos de prácticas inclusivas llevan hoy un liderazgo inclusivo promotor de una cultura adecuada para atender a la diversidad. Para ello, hemos comparado las respuestas que estos proponen desde

la organización y funcionamiento del centro y la visión de los elementos curriculares analizando la gestión de la diversidad de sus centros.

Fundamentación teórica

Para llevar a cabo estas prácticas inclusivas (Ainscow, 2006), es importante analizar los contextos locales y entender que en cada uno de ellos se deben utilizar prácticas diferentes (Ainscow, 1991). En todo esto, los líderes de las escuelas 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.

Las investigaciones referentes a las prácticas directivas inclusivas y la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos (Murillo, Barrio, y Pérez-Albo, 1999; Murillo, 2006; Seashore, Dretzke y Wahlstrom, 2010, Hallinger y Heck, 2011), entre otras, reconocen la importancia de los equipos directivos en el proceso de cambio y mejora en los centros escolares.

El desarrollo de diferentes estudios internacionales hacen referencia a la relación íntima entre liderazgo e inclusión escolar y, por tanto, a la importancia de la gestión de la diversidad por parte de líderes formales que promuevan prácticas inclusivas que den respuesta a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno o alumna. (Guzman, 1997; Kungelmas, 2003; Leithwood, 2005; Ainscow y West, 2006; Johnson, 2006; Essomba, 2006; Ryan, 2006; González, 2008; Navarro Montaña, 2008; Ainscow, 2009a y b; Lumby y Coleman, 2010; Lumby y Morrison, 2010; Murillo y Hernández, 2011a y b; León, 2012, etc).

Entre los estudios ingleses destacamos los resultados de Booth (1996), Ainscow (2000), Ainscow, (2005), Ainscow y West (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006) Ainscow (2009 a y b) los cuales concluyen que la colaboración entre líderes y con sus colegas promueve el conocimiento de su liderazgo para una mejora en el desarrollo de escuelas inclusivas, considerando la inclusión educativa como un proceso en el

cual es necesario establecer momentos de reflexión (Ainscow, 2000: 78-79).

La dirección ha sido y es fundamental para mejorar la escuela (Muijs, 2006), de ahí la relevancia de las actitudes de los equipos directivos (Murillo y Hernández, 2011) en el proceso de facilitar la tarea de gestión de la diversidad. Por todo ello, hemos realizado un análisis de esta cuestión en las escuelas de Educación Primaria en la ciudad de Manchester, en las cuales en estos últimos años se están llevando a cabo prácticas inclusivas en conexión con la Universidad de Manchester (Ainscow y West, 2006).

Metodología

La investigación que presentamos se realiza en base a los principios de la metodología cualitativa apostando por enfoque crítico-reflexivo en la mima (Ainscow y West, 2006).

La investigación parte de tres supuestos básicos: a) la dirección escolar y lo líderes educativos como factor clave para la transformación de la escuela (Murillo et al., 1999; Wong, y Evers, 2001; Reezigt y Creemers, 2005; Murillo, 2006; Muijs, 2006; Murillo y Hernández, 2011a; Teixido, 2011); la diversidad como realidad presente en la escuela (Lumby y Morrison, 2010) y la dirección escolar y el liderazgo educativo como agente más cercano a la atención a la diversidad (Murillo y Hernández, 2011b).

Por ello, el foco de la investigación ha sido *analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los líderes educativos de los centros de Educación Primaria de la ciudad de Manchester*.

Identificación y selección de casos del estudio

La investigación se realizó en tres escuelas urbanas (Mainstreams Schools) de la ciudad de Manchester que se encuentran en zonas desfavorecidas. Describimos e interpretamos la realidad de las escuelas urbanas seleccionadas

focalizando nuestro estudio en el desarrollo de prácticas inclusivas centrándonos en los líderes educativos como promotores de dichas prácticas. La selección de los casos fue realizada por el Centro de Equidad en la Educación de la Universidad de Manchester, por uno de los autores de este artículo, teniendo como referencia las escuelas que participaban en los proyectos de investigación de éste. Posteriormente, obtuvimos una muestra representativa con aquellas escuelas que se consideraban escuelas urbanas, eran reconocidos por sus buenas prácticas y sus equipos directivos llevaban una larga trayectoria en el centro. El número total de escuelas que participaron fueron tres debido al carácter cualitativo de la investigación.

Recogida y análisis de datos

El carácter etnográfico de la investigación determinó el uso de los siguientes instrumentos:

- *Entrevistas semiestructuradas*: Se realizó al director, a la jefa de estudios (Deputy headteacher), secretario (Assistant headteacher), maestros de Educación Primaria y personal de apoyo (monitores, maestros de educación Especial y otro tipo de personal). El número de entrevistas en total fue de 15.

- *Análisis de documentos*: Se analizaron aquellos documentos facilitados por los directores y sus webs en la ciudad de Manchester.

- *Registros observacionales*. Llevamos a cabo un diario observacional de cada una de las entrevistas y de algunas clases desarrolladas en las aulas de las escuelas en Manchester.

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Para la elaboración de dichas categorías se siguió un proceso de codificación recurrente, que ni es propiamente inductivo ni deductivo, sino un término intermedio entre ambos. A partir de dominios básicos, de forma inductiva, se han ido desarrollando las categorías. Llegamos a siete grandes categorías (el acceso a la dirección, las actitudes, el papel del

equipo directivo y la gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, el concepto de diversidad en el centro, la formación ante la diversidad y las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos) las cuales incluían múltiples subcategorías. Éstas nos ayudaron a realizar la descripción de los resultados contrastando la información sustraída a través de los diferentes instrumentos, llegando a las conclusiones del estudio que mostraremos más adelante.

Discusión

A partir de las categorías mencionadas, presentamos un informe de los resultados obtenidos explicando el acceso a la dirección, el concepto de diversidad, la formación ante la diversidad, las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos, haciendo especial hincapié en el papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad, las actitudes y la cultura escolar promovida por el equipo directivo.

De este modo, comenzaremos por el **acceso a la dirección** de los directores y directoras ingleses que hemos entrevistado en escuelas de Educación Infantil y Primaria (alguno también con Secundaria) de la ciudad de Manchester. Así, hemos visto que 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 (Gómez-Hurtado, 2012). 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 cargos

directivo 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 es más positivo 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 es representativo ver que uno de los directores ha permanecido 19 años y las otras dos 10 años cada una, 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 pro-

mover 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.

Pasando a las actitudes de los directores y directoras ingleses ante la diversidad, 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, celebrando las diferencias entre los seres humanos y considerando las mismas como fuente de enriquecimiento para todas las personas implicadas en el centro. Todos ellos muestran una visión altamente inclusiva de la educación y parecen tener una actitud naturalizada y espontánea 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 (Ainscow y West, 2006).

Además, desde la dirección existe una sola concepción de la diversidad del alumnado que deriva en una actitud ante la misma. Los líderes educativos ingleses que hemos entrevistado piensan que la diversidad no es una característica propia de las escuelas urbanas exclusivamente sino que es una característica propia de todos los centros (Ainscow, 2009a y b). Estos líderes 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 lleva claramente al enriquecimiento personal de los maestros y maestras que trabajan en estas escuelas.

En cuanto a la actitud de la dirección de los centros 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, considerando que es imprescindible que exista este personal en el centro para poder desarrollarse una cultura inclusiva en el mismo. 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 (Murillo y Hernández, 2009).

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, apoyadas en León (2001), que nos han parecido de gran interés para dar respuesta a 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. Estos 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 (Murillo y Hernández, 2011), 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 la dirección en estos centros 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, la dirección de los centros estudiados considera 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.

Estos 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, este considera que el peso mayor de las funciones pedagógicas de liderazgo debe estar repartido 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.

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 así 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 (Ainscow, 2009a). 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 (Ainscow y West, 2006). 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 la dirección y sus equipos. De este modo, la dirección de los centros considera que es importante promover el dialogo y llegar a acuerdos fomentando así ambientes favorables, de ayuda y colaboración entre la comunidad educativa (Ainscow, 2013a).

Todos estos directores/as apuestan por una dirección escolar llevada a cabo de forma colegiada (Ryan, 2003, 2006), 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 estos programan juntos. Sí 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, su principal ingrediente en la participación de las familias en las aulas.

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 que es conseguir los mejores resultados académicos para llegar altas puntuaciones en la escala nacional y obtener así un gran número de matrículas. Partiendo de este 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 a algunos alumnos/as. También he de decir que muchos de los alumnos/as que tienen problemas más serios están escolarizados en 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 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 en 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 estos 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.

Haciendo referencia al concepto de diversidad de los directores y directoras entrevistados podemos decir que estos 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 (Ainscow, 2000).

Así, todos 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 a 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 las diferencias por capacidad.

Haciendo referencia 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 (Ainscow, 2013), 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, la colaboración como ingrediente fundamental en las prácticas inclusivas

Para terminar, consideramos que la formación de los equipos directivos es un factor esencial en la atención a la diversidad (León, 2012; Murillo y Hernández, 2011; González, 2008), 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.

Los resultados obtenidos nos dan una perspectiva de la gestión de la diversidad en escuelas inclusivas de Manchester mostrándonos los aspectos fundamentales para el desarrollo de las mismas.

Implicaciones, limitaciones y conclusiones

A lo largo de la investigación que hemos presentado intentamos analizar la gestión de la diversidad por parte de los líderes educativos en escuelas que están participando en proyectos de Educación Inclusiva con la Universidad de Manchester.

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, 2013). 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 un 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, 2011a).

En este andamiaje encontramos que la dirección escolar es un factor clave para la mejora de la escuela (Murillo, 2006), 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, 2006), para un liderazgo inclusivo (Ryan, 2003, 2006), pueden gestionar la diversidad de los centros educativos.

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, 2006). 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, 2009a).

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 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, 2011a y b; 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 participa-

ción activa en la escuela y con otras escuelas e instituciones (Ainscow, 2009a y b).

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 o durante el cargo.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. (Ed.) (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.

AINSCOW, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

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. En: <http://santos.jaml.googlepages.com/DesarrollodeSistemasEducativosInclus.pdf> (Consultado el 19 de Octubre de 2009).

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.

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. (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. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.

AINSCOW, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.

AINSCOW, M. y WEST, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. London: Open University Press. Mc Graw-Hill Education.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

ÁLVAREZ, M. (2007). Los estilos de dirección. En VAELO, J. (Coord.). *Equipos directivos y autonomía de centros*, pp. 173-194. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

BOOTH, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. y DYSON, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system. En Booth, T. y Ainscow, M. (Eds). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.

CORONEL, J. M. (2007). Las culturas organizativas. En Carrasco, M. J. y otros. (2013). Organización de centros educativos. Una mirada a las cajas chinas. Madrid: Pirámide.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos Directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6 (2), 82-99.

GÓMEZ-HURTADO, I. (2012). Una dirección para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51 (2), 21-45.

- GUZMAN, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools: A study of principal behaviors. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 439-450.
- HALLIGUER, P. y HECK, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness & School Improvement*, 22 (2), 149-173.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JOHNSON, T. M. (2006). *Mission and inclusive leadership: An independent school principal examines mission with students, teachers, and alumnae*. Tesis doctoral inédita. University of Pennsylvania.
- KUGELMASS, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- LEITHWOOD, K. (2005). Understanding Successful Principals: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619-629.
- 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.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- LUMBY, J. y COLEMAN, M. (2010). Leadership and diversity (editorial). *School Leadership and Management*, 30 (1), 1-2.
- LUMBY, J. y MORRISON, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30 (1), 3-17.
- MUIJS, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 141-160.
- 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*, 4 (4), pp. 12-24.
- MURILLO, F. J. y HERNÁNDEZ, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- MURILLO, F. J.; BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, J. y HERNÁNDEZ, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- NAVARRO MONTAÑO, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- REEZIGT, G. y CREMERS, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness & School Improvement*, 16 (4), 407-424.
- RYAN, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: J. Wiley.
- SEASHORE, L. K.; DRETZKE, B. y WAHLSTROM, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness & School Improvement*, 21 (3), 315-336.
- TEIXIDÓ, J. (2011). Un modelo de formación para directivos escolares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19 (2), 20-24.
- WONG, K. y EVERS, C. (Eds) (2001). *Leadership for quality schooling*. London: Routledge.

ABSTRACT

Towards a school for all: leadership and collaboration.

This article presents the results of research on leadership and collaboration to manage diversity in urban schools in Manchester. Through qualitative research, a critical and reflective analysis was carried out, through an inductive category system, studying access to management, attitudes, the role and management of executive teams, the school culture they promote, their concept of diversity, training and those aspects highlighted as key to managing diversity. It was concluded that collaboration is the key to managing and addressing diversity through inclusive education being formal leaders responsible for promoting practices that will result in the development of inclusive culture.

KEYWORDS: *Education for all; Inclusive education; Collaboration and educational leadership.*

RÉSUMÉ

Vers une école pour tous: leadership et la collaboration.

Cet article présente les résultats d'une recherche sur la question du leadership et la collaboration pour la gestion de la diversité (mixité sociale, accessibilité, handicaps ...) dans les écoles urbaines de Manchester. À partir d'une recherche qualitative nous avons réalisé une analyse critique et réflexive du contexte anglais en utilisant un système de catégories élaboré de façon inductive. Nous avons étudié aussi l'accès à la direction de l'école, les attitudes, le rôle et la gestion des leaders, la culture scolaire qu'ils promeuvent, leur concept de la gestion de la diversité, leur formation et d'autres aspects essentiels qui concernent la gestion de la diversité. On conclut que la collaboration est le facteur clé pour gérer la diversité à travers l'éducation inclusive, étant donné que les leaders formels sont les responsables de la promotion des pratiques qui permettent le développement d'une culture inclusive.

MOTS CLÉ: *L'éducation pour tous; L'éducation inclusive; La collaboration et le leadership en éducation.*