

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL LIDERAZGO EN EL CENTRO ESCOLAR

Educational Inclusion and Diversity: Thoughts on Leadership in Schools

Ma. Teresa González González

Resumen

La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para un alumnado cada vez más diverso, constituyen un reto para los centros escolares, cuestiona muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ellos. Sobre esa idea, a lo largo de este artículo se comenta cómo las dinámicas educativas y organizativas del centro escolar pueden representar obstáculos para una adecuada atención educativa a todos los alumnos. Específicamente se aborda la cuestión del liderazgo. Se argumenta que su despliegue en el centro escolar ha de ser una responsabilidad de todos sus miembros y afectar a las facetas curriculares, organizativas y educativas del centro escolar. Por tanto, ha de articularse como un proceso democrático e inclusivo, no circunscrito únicamente a individuos particulares que ocupan puestos formales en la organización, aunque el papel de éstos sea relevante.

Palabras Claves: Diversidad, educación inclusiva, liderazgo, escuelas.

Abstract

Educational inclusion as well as the provision of rich and valuable teaching for increasingly diverse pupils are a new challenge for schools, as they put under scrutiny many of their traditional practices and demand from them an important cultural change. On that basis, the present paper is intended as a discussion of the way educational and organizational dynamics may hinder an adequate educational attention for all pupils. More specifically, it is argued that educational leadership has to be contemplated as a shared responsibility of all members of the school as it comprises curricular, organizational and educational dimensions. Leadership should therefore be articulated as a democratic and inclusive process, not limited only to those who occupy formal positions in the organization however relevant their role may be.

Key words: Diversity, educative inclusion, leasership, schools.

1. INTRODUCCIÓN

Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo, a su vez, de sociedades cada vez más diversas. El cuerpo de estudiantes es hoy más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos, etc., constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. A la complejidad que representan las metas múltiples y con frecuencia conflictivas de éstos, la realidad cambiante en la que están inmersos, las perspectivas diversas sobre los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los alumnos una educación adecuada y oportunidades para una vida digna.

En las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones sobre el tema. Se plantean desde una mirada que se focaliza en el centro escolar en su conjunto, como organización que no puede cerrar sus puertas a la formación y desarrollo de todos sus alumnos, y en el liderazgo necesario para caminar en esa dirección.

El primer apartado propone una breve referencia a la inclusión educativa en tanto que horizonte desde el que plantear la respuesta a las múltiples caras de la diversidad del alumnado. Seguidamente se argumenta que uno de los planos desde los que abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa es el organizativo. En efecto, los centros escolares pueden constituir un contexto organizativo poco propicio a la inclusión: en el tercer apartado se apuntan algunos de los aspectos que podrían estar contribuyendo a ello. Sobre uno de tales aspectos –el liderazgo desplegado en el centro escolar– se plantean algunas reflexiones en el cuarto apartado, básicamente articuladas sobre la noción del liderazgo como un proceso que ha de ser una responsabilidad de todos en el centro, y cuyo carácter democrático e inclusivo no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque éstos desempeñan en el centro un papel clave.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA: INCLUIR A TODOS

El interés por el fenómeno de la diversidad y sus implicaciones, tanto en el plano social, político y económico como, más específicamente, en el educativo y escolar –en lo que respecta al currículo y enseñanza a desarrollar en las escuelas, y en lo que se refiere a los aspectos y dinámicas organizativas–, es evidente en los últimos años. Múltiples experiencias, reflexiones e investigaciones han ido abordando el tema desde la óptica de la exclusión y riesgos de exclusión educativa que amenaza a un buen número de alumnos en nuestras escuelas, desde la perspectiva de la inclusión educativa, así como desde los planteamientos de la justicia social, particularmente en sus versiones más críticas.

Desde esos marcos teóricos se coincide, en general, en reclamar una visión amplia y comprensiva de la diversidad, en sus múltiples vertientes. Si la educación inclusiva estuvo en sus primeros momentos más focalizada en alumnos con “necesidades educativas especiales” pues se planteó como un paso más allá de la idea de integración de tales alumnos en aulas regulares, en la actualidad ha ampliado su mirada (Aiscow, 2001, 2004, 2005, 2007; Henze, 2000; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Ryan, 2006). En palabras de Parrilla (2004), la educación inclusiva *ha ido ganando terreno como movimiento que*

desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (p. 196). En términos similares se expresa Ainscow (2007) cuando señala: En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001). Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad (p. 3).

La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de los teóricos de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas y, en ese marco, se ha ido reconociendo que junto con la exclusión y marginación que opera en la sociedad en general y en los sistemas educativos en particular en torno a ejes como son los de raza/etnia, género, orientación sexual, religión o clase social, es preciso contemplar la exclusión basada en la capacidad de los alumnos, aunque éste ha sido un eje que dichos teóricos habitualmente han omitido en sus discursos (Doyle, 2005). Como ha señalado Theoharis (2004), hay una conexión necesaria entre justicia social e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que *la justicia social no puede ser una realidad en las escuelas donde los alumnos con déficit en capacidad son segregados, sacados de clases regulares, o reciben un currículo y enseñanza separado (p. 2).*

En definitiva, la problemática de la exclusión educativa y los mejores propósitos de inclusión no se circunscriben a unos u otros alumnos sino a todos ellos. En cualquier caso, las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión (Escudero, 2005); de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos, son notables. Tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares y organizativos que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él. Sobre ello se comentan algunas cuestiones en los apartados que siguen.

2. LA IMPORTANCIA DE FOCALIZARSE EN LAS DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN

La lucha contra la exclusión escolar y la defensa de enfoques amplios de inclusión traspasa los límites de las escuelas, pues no sólo atañe a éstas sino a las políticas sociales y educativas más amplias. Los planos a considerar son, pues, múltiples. Uno de ellos es el organizativo. A él aludiré seguidamente, sobre la idea de fondo de que la inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para todos los alumnos constituyen un reto para el centro escolar en su conjunto, cuestiona muchas de sus prácticas como tal y exige un cambio cultural importante en él.

Cuando hablamos de escuela inclusiva la propia expresión nos remite a “escuela”, acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclu-

sión. Ésta no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. Ainscow (2001) lo expresa claramente cuando señala:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (p.2).

Considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y en general, sus condiciones organizativas. Todos y cada uno de estos aspectos pueden estar facilitando la inclusión o, por el contrario, representar barreras para la misma; en tal caso contribuirán, probablemente de modo sutil y no explícito, a acrecentar el riesgo de exclusión educativa de ciertos alumnos.

El análisis, la reflexión y cuestionamiento sobre lo que acontece en el centro, en qué medida está contribuyendo o dificultando una respuesta coherente a la diversidad y qué actuaciones de mejora se podrían emprender sobre el particular, no es una empresa sencilla. Sin duda la principal barrera –también la más infranqueable– para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados.

En nuestras mentalidades y prácticas está muy arraigada una visión, ampliamente cultivada también por teóricos e investigadores, según la cual las dificultades educativas se explican en términos de déficits de los alumnos, es decir como dificultades intrínsecas a ellos mismos (Allard y Cooper, 2001; Smyth et al., 2003; Shields, 2004; Ainscow, 2005). De ahí que se hable de “alumnos con necesidades educativas especiales”, y se catalogue como “problemáticos” a ciertos estudiantes en función de su condición económica, de etnia, lengua o género. Tal visión, como apunta Ainscow (2007) es una barrera para la escuela inclusiva en la medida en que *distrae la atención de cuestiones sobre por qué fracasan las escuelas en enseñar a tantos niños exitosamente (p. 3).*

Plantearse ese *por qué fracasan las escuelas* al que alude Ainscow, remite necesariamente a reflexionar sobre en qué medida el centro escolar y sus dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. Uno de los aspectos que *distrae la atención* es, precisamente, ese pensamiento de déficit, esa tendencia a patologizar (Delhi, 1996; Furman y Shields, 2003; Shields, 2006), es decir, a considerar, en base a ciertas características culturales, de etnia, clase social, que algunos alumnos o grupos son intrínsecamente menos capaces que otros. Cuando es así, se hace descansar la problemática de la diversidad del alumnado en riesgo de exclusión escolar sobre las características presumiblemente compartidas por individuos que no responden de manera “normal” a las relaciones y prácticas escolares. Pero al poner el acento en las características y peculiaridades de los alumnos y dejar fuera del análisis al escenario organizativo en el que éstos se desenvuelven (las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, las formas de participación y pertenencia que cultiva, los modos de hacer y de conducta a los que los alumnos

han de acomodarse) la lógica que subyace no es otra que la de considerar que las dificultades de los alumnos están ligadas a sus características personales, sociales y familiares (Nieto, 2004; Portela, 2004). No se tiene en cuenta a las organizaciones y las dinámicas educativas que articulan a través de sus estructuras, sus procesos y sus relaciones, como si lo que ocurre en ellas fuese neutro y careciera de incidencias mayores. Semejante lógica salvaguarda, y más de una vez solidifica, los esquemas pedagógicos y organizativos con los que funcionamos, que quedan protegidos de cualquier tipo de cuestionamiento y, por ende, de evolución (Natriello, 1986; Wehlage y Rutter, 1986; Bergenson et al., 2003; Lee y Burkan, 2003; Smyth et al., 2003).

Está también arraigado el supuesto, frecuentemente implícito, de que la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesionales particulares; se relega, así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro. Así lo revela, por ejemplo, los datos de una investigación realizada en Murcia sobre alumnos en riesgo de exclusión educativa en la ESO que se centró en los programas de Diversificación Curricular y los de Garantía Social (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004). Una de sus conclusiones hace referencia a que a pesar de que en los centros se está dedicando un tiempo y energía nada despreciable para llevar a cabo estas medidas de atención a alumnos en riesgo, es sin embargo escasa la capacidad organizativa para asumir una responsabilidad colectiva para con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, así como para considerarla como prioridad del centro. En su funcionamiento cotidiano, se tiende a asumir que la atención a estos alumnos es asunto que descansa en una estructura, el departamento de orientación, y en ciertos profesores o profesionales. La respuesta educativa a los alumnos en riesgo no es un atributo del centro en su conjunto: Ni la preocupación, ni el interés, ni la toma de decisiones sobre estos programas son vividos como una cuestión de centro, tendiendo a convertirse en algo marginal, en una faceta del centro (IES) que en última instancia se deriva a los márgenes de la organización (González, 2004).

Planteamientos y posturas como las comentadas contribuyen a que el centro escolar como organización educativa no siempre constituya un foco de atención a la hora de abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa. Evidentemente, son múltiples los planos a contemplar en una problemática como ésta, en la que se entretrejen muchas causas y factores, no todos ligados a los alumnos ni todos ligados al propio centro escolar. Pero sin duda, focalizarnos en éste no es sino un modo de advertir que sus condiciones organizativas pueden representar un entorno educativo poco propicio y estimulante para ciertos alumnos, pueden estar contribuyendo al desajuste cotidiano entre éstos y el funcionamiento de un cierto orden escolar. No olvidemos, en efecto, que es el centro escolar, en última instancia, quien a través de sus estructuras, sus relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. Si las condiciones y capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos –no sólo los que responden a un modelo ideal– puedan aprender lo que es justo y pertinente.

2.1. Ciertas condiciones organizativas constituyen una barrera para la inclusión

La organización, en palabras de Santos Guerra (2002) *es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es también, el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad.* Tal escenario puede generar condiciones y capacidades para acoger, dar una respuesta a un alumnado crecientemente diverso, propiciar y estimular el desarrollo de oportunidades educativas valiosas para todos ellos, o, por el contrario, representar un obstáculo para que así ocurra.

Diversas investigaciones y aportaciones sobre la problemática de la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo de manifiesto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros pueden contribuir a que éstos constituyan un *entorno de riesgo* (Escudero, 2005, 2005a; González, 2006) para ciertos alumnos. Aludiré brevemente a ellos:

2.1.1. Tendencia a homogeneizar y fragmentación del currículo

Las escuelas son organizaciones que tienden a la homogeneización. Como apunta Santos Guerra (2002) ello se refleja en prácticas que se asientan en el principio de *todos durante el mismo tiempo para hacer lo mismo con idéntica finalidad*, y que se articulan sobre una determinada concepción del alumno con el que se está trabajando: *Debería ser una escuela para todos (es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo. Concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante.*

La tendencia a la homogeneización es particularmente evidente en el currículo escolar formal (concebido generalmente como contenidos y exigencias incontestables a ser aprendidos e información objetiva a ser enseñada, Shields, 2006), el cual puede servir a unos alumnos pero representar para otros un escollo importante. Un currículo, por otra parte, caracterizado por un alto grado de abstracción del conocimiento, a su vez fragmentado en áreas o asignaturas. Éstas con frecuencia son desarrolladas en la práctica también fragmentadamente –según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos, de cada departamento o equipo de profesores–, aunque con fuertes dosis de homogeneidad: metodologías centradas más en el docente que en los alumnos, estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y otros materiales didácticos no siempre ajustados a las características y necesidades de los estudiantes; evaluaciones competitivas, etc.

No siempre el currículo dispuesto y el modo en que se despliega en las aulas es adecuado para promover aprendizajes valiosos para todos los alumnos (Escudero, 2007). El análisis de en qué medida promueve tales aprendizajes implica preguntarnos qué enseñamos y por qué y a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo. Es probable que debamos entonces suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado sobre los que se asientan las dinámicas curriculares y de enseñanza en el centro escolar.

2.1.2. Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo

Apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos requiere el compromiso y colaboración del conjunto de los miembros del centro. El trabajo con los estudiantes no puede ser planteado como una mera agregación de actuaciones dispersas, sin coordinación y, sobre todo, sin unidad de propósito;

de ahí que la colaboración y trabajo conjunto entre profesores y entre estos y otros profesionales sea imprescindible. Aunque ciertas estructuras organizativas (equipos de ciclo, departamentos, comisión de coordinación pedagógica, etc.) pueden ser potencialmente valiosas para hacerlo posible, éstas no siempre constituyen contextos de relación profesional en los que se trabaje conjuntamente sobre el currículum y enseñanza a desarrollar en las aulas, se exploren y desarrollen vías para satisfacer las necesidades únicas de cada alumno y se contribuya, en el marco del proyecto global del centro, al desarrollo de una oferta educativa coordinada.

Ofrecer un currículum coherente, coordinado y sin lagunas, que, a su vez, sea significativo para todos, no será posible si las estructuras de coordinación constituyen únicamente unidades administrativas formales. Menos aún si en el centro se sacraliza la autonomía y discrecionalidad docente, so pretexto de que la enseñanza y atención a los alumnos se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada profesor. Cuando el funcionamiento en el centro se articula sobre una lógica individualista, se corren muchos riesgos de ofrecer un currículum y enseñanza que a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. Se considerará como “lógico” que la enseñanza y atención a los alumnos sea un atributo no del centro en su conjunto sino de cada uno de los docentes, e, igualmente, que las problemáticas más específicamente relacionadas con la diversidad conciernen no al centro sino al departamento de Orientación, al profesor de apoyo o similar.

2.1.3. Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión

Las formas de agrupamiento no son sino modos de ordenar y clasificar la heterogeneidad de la población escolar. En nuestro sistema escolar, por ejemplo, las regulaciones y normativas determinan que bajo ciertas condiciones de diversidad los criterios de agrupamiento por edades y cursos han de complementarse con otros más específicos, ligados a la capacidad e incapacidad, interés o desinterés por los contenidos y tareas escolares, o expectativas altas o bajas respecto a sus rendimientos académicos. A través de su aplicación, ciertos alumnos quedan tipificados y catalogados como estudiantes que no se ajustan a la enseñanza y currículum regular. Así ocurre con medidas pedagógicas como los Programas de Diversificación Curricular, y Programas de Garantía Social (Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la nueva ordenación educativa establecida por la LOE, 2006).

Las posibilidades de agrupamiento de alumnos son múltiples. Sin embargo, ciertas decisiones sobre este particular que separan a los alumnos con mayores dificultades, problemas o desenganche –que también suelen ser quienes sufren mayores desventajas sociales y económicas– pueden resultar discriminatorias, aunque tal no sea la intención de quienes las promueven. Llevan emparejado el riesgo de etiquetaje de alumnos –lentos, inútiles, problemáticos, ...– y la anticipación de un rendimiento bajo. No es infrecuente que se les termine ofreciendo una educación para “mantenerlos ocupados” hasta que dejen el sistema escolar: trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante (Oakes, 1997; González, 2002; Lleras, 2001; Feito, 2002), lo cual, más de una vez, confirma el rendimiento bajo de dichos alumnos. Las formas de agrupamiento y sus implicaciones en lo que respecta a la atención que recibirán los alumnos, a la asignación de profesores a los grupos, o al clima de convivencia y aprendizaje en el centro justifican sobradamente la necesidad de reflexionar detenidamente sobre los significados y efectos –excluyentes o inclusivos, segregadores o integradores– de las mismas y sus posibilidades educativas y formativas.

2.1.4. Condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos

No siempre todos los estudiantes sienten que “pertenecen” al centro escolar. Las relaciones entre ellos y los que allí trabajan pueden contribuir a que lo vivan como un lugar ajeno, perteneciente a los adultos (Bergeson et al. 2003). Las reglas de funcionamiento del centro pueden ser familiares para unos alumnos –a los que implícitamente privilegian– y menos familiares para otros, representando para ellos barreras de poder que los silencian y marginan (Shields, 2004). El centro escolar puede ser un contexto despersonalizado, burocrático y de anonimato, un contexto que responda sólo “de puntillas” a las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumno, o no les ayude a estar incluidos y a participar como miembros del mismo. Shields (2004) es contundente a este respecto cuando señala:

...el diálogo sobre la diferencia no debe ser suprimido cuando ocurre naturalmente, sea en clase de matemáticas, en el gimnasio, en la sala de profesores. Si creamos condiciones bajo las cuales algunos niños sienten que deben ocultar quiénes son y cuáles son sus circunstancias, estamos rechazando la importancia de la participación democrática y las relaciones significativas (...) A no ser que todos los niños experimenten un sentido de pertenencia en nuestras escuelas, estarán siendo educados en instituciones que los excluyen y marginan, que perpetúan la desigualdad y la no-equidad más que la democracia y la justicia social (p. 122).

También en este terreno, pues, pueden existir obstáculos que impidan hacer del centro escolar una “comunidad”, un contexto organizativo que ofrece una experiencia acogedora e inclusiva en el que cada individuo es conocido, reconocido y tratado como tal, y participa directamente en la actividad escolar.

2.1.5. La escasa conexión y trabajo con las familias

La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar. Éste las deja fuera, tal vez dando por sentado que la comunidad escolar ha de aceptar y ser asimilada por los valores, creencias, propósitos y formas de hacer definidas desde dentro del propio centro, por los que trabajan en él. La escuela inclusiva, por el contrario, construye puentes entre profesores, alumnos y familias, y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa.

2.1.6. Dinámicas de liderazgo

El apoyo decidido de los equipos directivos así como el liderazgo ejercido en las escuelas es la condición sine qua non para remover barreras que dificultan la inclusión en el centro escolar, para orientar un contexto organizativo en el que se asume una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del conjunto de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar. Como apunta Ryan (2006), *la inclusión de los alumnos en los procesos de aprendizaje es, de hecho, una parte importante de la práctica inclusiva. Pero el liderazgo también es un elemento crítico* (p. 16). Pero también aquí pueden erigirse obstáculos para la inclusión. Pensemos por ejemplo en directivos que resisten de manera activa y/o pasiva cualquier intento de reconocer la diversidad y la diferencia, que se muevan en el marco de la “cultura mayoritaria” y mantienen enfoques asimilacionistas, sin tomar en consideración la diversidad en sus centros. Ryan (2006) lo subraya claramente cuando dice:

Las personas pueden estar regular e injustamente excluidas de la escuela y la vida comunitaria en base a su posición económica, 'background' étnico, de género, orientación sexual, etc. También pueden estar excluidas por las prácticas de liderazgo en las escuelas, ya sea porque se les deja de lado en los propios procesos de influencia y liderazgo o porque sufren bajo prácticas de liderazgo que aprueban o trabajan hacia valores que no favorecen la inclusión (p. 46).

Las dinámicas de liderazgo desplegadas en el centro no son ajenas a las facetas curriculares, organizativas y educativas comentadas a lo largo de este apartado. Es preciso el liderazgo, y es preciso desarrollarlo en un sentido amplio. Sobre ello se aportan algunas reflexiones a continuación.

3. EL LIDERAZGO Y SU DESPLIEGUE EN EL CENTRO ESCOLAR

El planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la cultura escolar. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los acontecimientos y actuar en relación con ellos.

Las modificaciones culturales no se pueden imponer. No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo. Se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. En ese discurrir hacia otro modo de entender y ser escuela, el liderazgo es fundamental, y de él hablaremos en este apartado.

3.1. El liderazgo y la figura del director escolar

Al hablar de liderazgo en los centros escolares, invariablemente aparece en nuestros discursos la figura del director/a del centro y no es infrecuente que ambos (dirección, liderazgo) queden ligados. Buena parte de la reflexión teórica sobre los procesos de dirección escolar ha ido dejando claro en los últimos años que un director no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla (González, 2003, Murillo, 2006). Se ha insistido así en la importancia de que el director –“líder formal” de la organización– articule, promueva y cultive una visión de lo que debería ser el centro escolar que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas, la comunique a los profesores y logre de ellos asentimiento y compromiso; se ha insistido, igualmente, en que en el ejercicio de su liderazgo el director ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos (Leithwood y Jantzi, 2000).

La centralidad de la figura del director es evidente en buena parte de las aportaciones que se han ido haciendo en los últimos años sobre la inclusión educativa y el liderazgo (Guzmán, 1997; Bargerhuff, 2001; Bauer y Brown, 2001; Walter, 2005; Dimmock et al., 2005). Cabe citar, a título ilustrativo, la revisión de Rielh (2000) sobre el rol de los directores escolares en la respuesta a necesidades de un alumnado cada vez más diverso, o la realizada por Leithwood y Rielh (2005) sobre prácticas del liderazgo de directores exitosos entre las que incluyen las de aquellos que trabajan en contextos escolares en los que predomina la diversidad del alumnado. En ambos trabajos se subraya el importante papel del liderazgo del director para afrontar los retos que plantea la diversidad en el discurrir organizativo y educativo de sus centros escolares. Desempeñan un papel crucial al atender a aspectos como: promo-

ver y cultivar nuevos significados sobre la diversidad en el centro; cultivar un sentido compartido de comunidad inclusiva implicando a alumnos, familias, docentes, etc.; ejercer un liderazgo pedagógico centrado en la tarea nuclear de las escuelas, esto es, en los procesos de enseñanza–aprendizaje con vistas a promover prácticas inclusivas en las aulas así como la coherencia curricular en el centro en su conjunto; atender al desarrollo de comunidades profesionales de docentes que trabajan conjuntamente y en colaboración sobre la práctica curricular y de enseñanza; reforzar conexiones y relaciones entre la escuela y las comunidad, pues la creciente diversidad de estas últimas exige que se refuercen los recursos y capacidades de las familias para implicarse productivamente en la escuela y apoyar el aprendizaje de sus hijos, etc.

Los referidos autores se sitúan en coordenadas diferentes a las nuestras, y no conviene hacer una lectura lineal de sus aportaciones. El trabajo del director en este terreno es complejo y desde luego no se desarrolla al margen de los marcos sociales, políticos y escolares en los que se mueve. Una muestra de ello queda patente en los artículos incluidos en el primer número del año 2007 de la revista “School leadership and management”, referidos a un proyecto de investigación en el que participaron 7 países. Se trataba de determinar en qué medida los directores facilitan o impiden el acceso a las escuelas a niños de grupos minoritarios o marginados (Goddard y Hart, 2007; Trnavcevic, 2007; Saiti, 2007; Mahieu y Clic, 2007; Leeman, 2007; Johansson, Davis y Geijer, 2007). Ponen de manifiesto cómo las políticas educativas condicionan las actuaciones directivas, pero también la ruptura entre lo que se establece en las normativas y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las escuelas. En dichas rupturas los directores juegan un papel nada desdeñable, y no siempre en línea con la idea de una mayor inclusión educativa.

Como decía, son todas ellas aportaciones que se localizan en contextos diferentes al nuestro, pero ilustrativas del grado en que la práctica de los directores constituye un elemento crucial en la promoción de escuelas no excluyentes. No obstante la centralidad de las actuaciones del director de un centro merece algunas matizaciones, como veremos a continuación.

3.2. Liderazgo y dirección: una equiparación problemática

La equiparación dirección y liderazgo, que como se señaló antes ha venido siendo habitual entre los teóricos e investigadores de la dirección escolar, es cuestionada por algunos estudiosos que subrayan que éste no reside necesariamente en los cargos jerárquicos o posiciones formales: también otros miembros, ya sea formal o informalmente, pueden influir en la orientación y dinámicas organizativas y educativas del centro escolar y contribuir a promover (o también a sabotear) cambios y mejoras. En este caso, el liderazgo es concebido no tanto como ejercicio de influencia unilateral sobre creencias, valores, y acciones de otros en la organización, sino como la “energía” que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas (Gron, 2003; Spillane, 2006). Está ligado a formas compartidas de llevar a cabo el trabajo escolar y a la acción convergente que se forja 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 la capacidad de cualquier individuo o individuos aislados. Aunque no necesariamente sinónimas, expresiones utilizadas por los estudiosos del liderazgo escolar, tales como ‘liderazgo distribuido’, ‘liderazgo compartido’ y ‘liderazgo democrático’ remiten a esa consideración del mismo como proceso que no está ligado a una sola y única persona, sino incardinado en la comunidad escolar como un todo.

En relación con el tema que nos ocupa –el liderazgo en contextos escolares de diversidad– también junto con 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 sus actuaciones (o no-actuaciones). No sólo porque éste no es el único que lo puede desplegar, sino también porque las ideas e ideales que puedan contribuir a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas, inclusivas e innovadoras en la organización no están ligadas únicamente a quien ocupa un rol formal, ni “pertenecen” a un individuo particular.

Esta es una idea importante cuando hablamos de escuelas que no excluyan. Ryan (2003, 2006) por ejemplo, la desarrolla extensamente cuando habla de liderazgo inclusivo, entendido no en términos de posiciones o individuos que hacen ciertas tareas sino en el sentido de un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. El mencionado autor señala que un obstáculo para que la escuela sea más inclusiva radica en la visión individualista del liderazgo, esa tendencia a admitir que éste 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 espera que hagan grandes cosas. Es una concepción “heroica” del liderazgo que, no obstante, señala el mencionado autor, pasa por alto que grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurre 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 por qué confiar en individuos extraordinariamente 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 por qué llevar el peso del mundo sobre sus espaldas: ellos pueden y deberían compartir liderazgo con otros. (Ryan, 2003: 9)

Reflexiones en esta misma línea, desde un planteamiento más focalizado en la justicia social, nos las ofrecen los trabajos de Furman (2003), Furman y Shields (2003), Shields (s.f) y Shields y Sayani (2005) cuando defienden la importancia de desarrollar un ‘liderazgo democrático’ en contextos escolares caracterizados por la diversidad del alumnado. Las mencionadas autoras –en su interesante propuesta de ligar la práctica de liderazgo educativo con los conceptos normativos de Justicia Social y Comunidad Democrática–, argumentan que, desarrollado democráticamente, el liderazgo escolar puede contribuir a afianzar propósitos valiosos como la justicia social, la equidad y el aprendizaje para todos. Éstos constituyen propósitos morales a perseguir en las escuelas, que remiten, por tanto, a la necesidad de un liderazgo moral. Pero así como los discursos más habituales sobre liderazgo moral (Sergiovanni, 2000; Evans, 2000; Greenfield, 2004) se han centrado en el individuo (el líder, por ejemplo, el director) y en los valores y ética mantenidos por él, las referidas autoras entienden que el locus de agencia moral en la escuela se sitúa en la comunidad escolar, más que en una persona aisladamente considerada. Defienden, en tal sentido, la necesidad de que la práctica del liderazgo esté basada en un marco ético más amplio que denomina “ética de la comunidad”. La definen del siguiente modo:

En sus términos más simples, una ética de comunidad significa que directores, profesores, personal escolar, padres y otros miembros de la comunidad interesados por las escuelas, ‘se comprometen’

meten con el proceso de comunidad'; en otros términos, que se sienten moralmente responsables de implicarse en procesos comunales cuando persiguen los propósitos morales de la escuela y abordan los desafíos continuos de la vida y trabajo cotidiano en las escuelas (Furman, 2004: 221–222).

Su propuesta se asienta sobre una concepción de la comunidad como un proceso o una manera de “vida ética” en una sociedad diversa (Furman y Shields, 2003:6). Comunidad, pues, no como entidad o producto, sino como un proceso y, al tiempo, un propósito, siempre inacabado, hacia el que dirigirse: El sentido de comunidad, de conexión con otros, se basa en relaciones, que a su vez dependen de los procesos continuos de comunicación, diálogo, y colaboración y no de un conjunto discreto de indicadores tales como ‘valores compartidos’ y ‘toma de decisión compartida’ (Furman, 2003: 4).

La práctica de liderazgo, por tanto, habría de estar orientada por una ética de comunidad, más específicamente de comunidad democrática. Una comunidad que abrace los ideales, valores y procesos de la democracia profunda, entre ellos:

- Procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven (conocerlos como individuos únicos que son y como miembros de grupos culturales).
- Procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva, creando “espacios” (desde pequeños grupos en el aula hasta reuniones de todo el claustro) para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos.
- Procesos comunales para trabajar hacia el bien común, tratando de conectar las ideas y significados generados en el diálogo, con proyectos y acciones específicas (Furman, 2004: 224–227).

Planteamientos como los escuetamente referidos que insisten en que el liderazgo para una escuela más inclusiva no descansa únicamente en quienes desempeñan puestos formales, sino también en los demás integrantes de la organización escolar y en los procesos democráticos de reflexión y acción en los que se impliquen, son, sin duda, valiosos y sugerentes. La transformación de las culturas escolares, a la que aludía más arriba, es un proceso complejo que no puede ser manejado por una sola persona. Requiere el compromiso y trabajo conjunto de reflexión, diálogo, indagación y acción que implica a todos los miembros del centro.

3.3. Dos facetas del Liderazgo: procesos y contenido

A la luz de lo comentado hasta aquí, conviene distinguir, cuando hablamos de liderazgo, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan, mutuamente necesarios e interrelacionados: 1) la naturaleza del proceso en sí, y 2) el contenido o finalidad del mismo.

3.3.1. La naturaleza del proceso en sí

Por lo que respecta a la naturaleza del liderazgo, estamos hablando de un proceso que habrá de ser tan democrático como sea posible. En primer lugar, ha de proporcionar a todos la posibilidad de influir en el establecimiento de las señas de identidad y grandes líneas de actuación del centro, en las decisiones y en las prácticas escolares. Un proceso, pues, inclusivo (Ryan, 2006), que incluye a tantos individuos y grupos y tantos valores y perspectivas como sea posible en tales actividades. En segundo lugar, ha

de posibilitar la exploración libre de ideas y prácticas, el intercambio honesto, y la discusión, deliberación, negociación y análisis crítico de las mismas. Como señalan Mvkenzie y Scheurincch (cit. en Cambron–McCabe y McCarthy, 2005:215) se trata de mantener una perspectiva crítica, de vigilancia constante, que siempre plantea las cuestiones *¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Qué valoramos? ¿Por qué valoramos eso? ¿En qué medida son evidentes o no nuestros valores en la práctica? ¿Cómo lo que estamos haciendo afecta a todos los alumnos? ¿Lo que estamos haciendo privilegia a un grupo sobre otro? ¿Funciona para todos los alumnos, por qué y por qué no? ¿Son transparentes nuestras prácticas? ¿Es transparente nuestro liderazgo?*

Por tanto, 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. Estaríamos, así, ante un proceso en el que las dinámicas interpersonales y de grupo son clave: escuchar con respeto, preocuparse por conocer y comprender a los otros, comunicar eficazmente, trabajar en equipo, implicarse en el diálogo continuo, crear foros en los que sean oídas las voces de todos, etc. Lo son porque en un liderazgo de naturaleza democrática los procesos participativos y las relaciones comunicativas constituyen la vía privilegiada para sacar a la luz los supuestos que subyacen a cómo construimos la inclusión en el centro escolar, y para construir, a través del diálogo, significados y propósitos compartidos sobre la misma.

3.3.2. Contenido o finalidad

El segundo aspecto al que me refería antes tiene que ver con el “contenido” de estos procesos. En efecto, también es crucial sobre qué versa el liderazgo, cuáles son los valores, creencias concepciones y convicciones que se pretenden cultivar en el centro y qué propuestas pedagógicas sustentan. Como señalé en párrafos anteriores, los propósitos morales de la inclusión, la justicia social, la equidad y la educación para todos exigen moverse en un marco ético. Pero como apuntan acertadamente Stefkovich y Begley (2007) *‘utilizar éticas no siempre es necesariamente ‘ético’ (...)* Cuando valores no examinados se aplican de forma arbitraria justificada en nombre de procesos democráticos, pueden ser cualquier cosa menos democráticos (p. 211).

En un contexto de liderazgo formalmente democrático, es posible acordar y consensuar creencias, valores, principios orientadores de las prácticas y funcionamiento escolar que sin embargo apunten oportunidades de aprendizaje desiguales para los estudiantes; den cobertura a procesos y prácticas educativas injustas; sustenten el individualismo profesional e impidan la reflexión crítica sobre la práctica en el centro y en las aulas, y contribuyan a perpetuar la creencia de que el cómo se están haciendo las cosas en el centro y en sus aulas es el mejor y único modo. Como advierte Rielh (2000: 61), el discurso democrático no está automáticamente ligado a cuestiones de justicia social y equidad; los directores y profesores pueden implicarse en intercambios discursivos libres y honestos que de hecho no cuestionen nunca temas de justicia e igualdad.

La democracia planteada únicamente en términos formales no es una democracia real y efectiva. No basta, pues, con que unos y otros estén incluidos y participen. Es además menester que las dinámicas de participación constituyan el contexto y ocasión para el diálogo, esto es para la reflexión, la clarifi-

cación y asunción de los valores y principios que han de orientar e impregnar ese centro escolar, así como la educación no excluyente, justa y equitativa que se pretende. Valores y principios de inclusión que habrán de dar sentido a las decisiones, prioridades y actuaciones en el centro escolar a lo largo del tiempo, y asegurar un mínimo de coherencia entre ellas:

Si el liderazgo va a ser verdaderamente inclusivo, debe promover los ideales de inclusión, democracia y justicia social más generalmente. No sólo deben los procesos de liderazgo escolar inclusivo practicar la inclusión, sino que deben también defenderla en sus escuelas, comunidades y el mundo como parte de perseguir de forma amplia la inclusión, democracia y justicia social a lo largo de las escuelas y comunidades (Ryan, 2006:14).

El “contenido” sobre el que articular el liderazgo tiene que ver con la inclusión y los valores y principios ligados a la misma: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, etc. Pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. Porque no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas. El liderazgo ha de contemplar ineludiblemente las facetas curriculares y de enseñanza–aprendizaje. Ello significa entrar en dinámicas que posibiliten indagar, reflexionar, debatir, revisar conjuntamente la práctica docente: qué se está haciendo en las aulas, con qué propósitos, en qué situaciones y cómo, qué funciona y por qué, qué aspectos resultan problemáticos, qué formación se está ofreciendo a los alumnos, qué actividades y modos de evaluación se propician, en qué medida se está posibilitando una enseñanza adaptada a las características y peculiaridades de cada uno, etc. Si es preciso, se deberá cuestionar tal o cual actuación a la luz de aquellos valores y principios que se pretenden cultivar en el centro. Y se deberá explorar algunas vías para desarrollar actividades educativas amplias, flexibles, variadas, diversificadas, que favorezcan la adaptación curricular a los diversos intereses y necesidades de los alumnos.

El currículo y la enseñanza constituyen el núcleo y razón de ser del centro escolar. Valores, principios, propósitos conjuntamente acordados y debatidos han de reflejarse en condiciones organizativas que faciliten un currículo y enseñanza atenta a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos (formas de agrupamiento, horarios, dinámicas de coordinación docente, etc.) y en prácticas de aula que posibiliten aprendizajes valiosos y ricos para todos ellos.

Distintos autores que ya he ido citando a lo largo de este artículo insisten en ello: Leitwood y Rielh (2005) recogen esta faceta pedagógica como un elemento clave del liderazgo exitoso de directores en contextos de diversidad; Ryan (2006) por su parte subraya que un liderazgo inclusivo, significará muy poco si esa participación no se ve reflejada en el aula (p. 91). Por su parte, Furman y Shields (2003), insisten en que los propósitos morales de la justicia social y la comunidad democrática no pueden ser considerados al margen o como aspectos desconectados del aprendizaje de los alumnos: *Crear comunidades socialmente justas y democráticas y enfatizar lo académico y el desarrollo intelectual no son necesariamente metas opuestas.*

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.

4. ¿QUÉ PAPEL PARA LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EN EL PROCESO DE LIDERAZGO?

La complejidad y multiplicidad de aspectos organizativos y curriculares que entraña la adecuada respuesta educativa a un alumnado cada vez más diverso personal, social, culturalmente, hace que sea improbable que una única persona (por ejemplo, un director) pueda proporcionar liderazgo para todo y en todas las situaciones, máxime en lo que respecta a cuestiones curriculares y de enseñanza. El liderazgo ha de ser una responsabilidad de todos en el centro. En estas coordenadas cabría preguntarse qué función le corresponde desempeñar al director, puesto que se le reclama un papel de liderazgo y no sólo de gestión.

Se trata, en primer lugar, como se ha comentado anteriormente, de desplegar un liderazgo organizado alrededor de un propósito común y valores comunes democráticamente acordados –los que corresponden a una escuela y currículo no–excluyente, democrático, equitativo y justo–. Un importante papel del director será facilitar aquellas condiciones que hagan posible que la visión del centro y la educación que se pretende construir sean debatidas por el conjunto de los miembros, con sus distintas voces, interpretaciones e intereses, en procesos de deliberación y negociación. En segundo lugar, es preciso mantener ligadas a las personas, estructuras y recursos en torno a esos valores y principios básicos. Eso implica para un director o directora potenciar el liderazgo de otros miembros de la organización: liderazgo efectivo puesto que deberá garantizar que tomen parte activa en las consecuentes decisiones y actuaciones sobre cuestiones organizativas, educativas, curriculares y de enseñanza.

El papel del director o directora es básico para que los miembros tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas no–democráticas e injustas, así como de la necesidad de transformarlas. En tal sentido, el director, por ejemplo, habrá de hacer accesible a los miembros de la comunidad escolar información sistematizada sobre la que analizar y discutir lo que está sucediendo en el centro (pensemos por ejemplo, en la que se puede ofrecer a partir de la valoración de los resultados del centro aportada por las evaluaciones de diagnóstico previstas en la LOE, 2006). Promover dinámicas de análisis conjunto de la realidad del centro, qué educación se está proveyendo, qué alumnos se benefician de ella o quiénes están quedando fuera y por qué..., constituye un prerrequisito con vistas a clarificar, negociar y acordar colectivamente qué valores, principios, significados y compromisos han de orientar las actuaciones organizativas, curriculares y de enseñanza en el centro, y cómo se traducirán en el trabajo entre los docentes, con los alumnos, con las familias y con la comunidad.

En tales coordenadas, será imprescindible una actuación directiva que propicie y apoye procesos de colaboración profesional entre profesores, entre éstos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar que hagan posible el liderazgo pedagógico. Porque, como ya se señaló, el individualismo y la sacralización de la autonomía y discrecionalidad docente no es sino una barrera en el camino hacia una escuela no–excluyente. El desarrollo de relaciones profesionales de colaboración, constituye una condición y proceso organizativo sine qua non si se quiere que los valores, principios y propósitos, que se acuerden como vertebradores del funcionamiento del centro, no se queden en simples declaraciones de intenciones y puedan materializarse en actuaciones concretas en el centro, en las aulas y en la comunidad educativa.

En esta misma línea de promoción de la colaboración y el trabajo conjunto, la acción directiva puede jugar un papel crucial a la hora de cultivar las relaciones con las familias, la comunidad y diversos

agentes sociales. Porque también el centro escolar ha de desarrollar la capacidad de generar confianza y sostener redes externas e internas de apoyo.

Estas líneas que enmarcan la actuación directiva en el centro son, desde luego, muy genéricas. Más fáciles de expresar por escrito que de desplegar en la práctica. En este plano entran en juego múltiples condicionantes, entre otros: las políticas sociales y educativas, los recursos materiales y personales en los centros, las peculiaridades concretas de cada contexto escolar, la formación de los directivos así como su propio posicionamiento, más o menos activo y crítico, en medio de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allard, A. y Cooper, M. (2001). Critically interrogating classroom constructions of 'community' and 'difference': a case study. Recuperado el 20 de junio, 2005 de <http://www.aare.edu.au/01pap/all01522.htm>
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 10 de marzo 2007 de http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_226.htm
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp.125–132.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero. Recuperado el 26 de febrero 2007 de http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3–7.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva. Una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Bargerhuff, M.E. (2001). Inclusive Elementary schools and those who lead them. Recuperado el 22 de junio, 2006 de http://www.ed.wright.edu/~prenick/article_bargerhuff.htm
- Bauer, A. M. y Brown, G.M. (2001). Principal leadership in an inclusive school. Recuperado el 20 de junio de 2005 de <http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/staff/bauer.htm>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Recuperado el 16 de septiembre, 2004 de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Cambren–McCabe, N. y McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19, pp. 201–222.
- Delhi, K.(1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp.7–29). New York: Teachers College Press.
- Dimmock, C., Stevenson, H; Bignold, B; Shah, S. y Middlewood, D. (2005). Part II: School community perspectives and their leadership Implications. En: *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Recuperado el 13 de marzo, 2007 de <http://www.ncsl.org/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. Recuperado el 22 junio, 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/DoyleUCEA2005.pdf>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Escudero M., J.M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En J.G. Molina (Coord.): *Exclusión social, exclusión educativa* (pp. 83–108). Xátiva: Diálogos.
- Escudero M., J.M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero M., J.M. (2007). Contenidos, formas y dinámicas de exclusión educativa: una lectura del fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía* (en prensa).

- Evans, R. (2000). The authentic leader. En AA.VV: The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 287–308). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feito, A. R. (2002). Una educación de calidad para todos. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Furman, G. C. (2003). Moral leadership and the ethic of community. Values and ethics in educational administration, 2(1), recuperado el 10 de junio 2005 de http://www.ed.psu.edu/uceacsle/VEEA/VEEA_Vol2Num1.pdf
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community. Journal of educational administration, 42(2), pp. 215–23.
- Furman, G.C. y Shields, C.M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Recuperado el 2 de junio, 2005 de <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/division%20A%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf>
- Goddard, J. T. y Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. School Leadership and Management, 27(1), pp. 7–20.
- González G., M^a T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. Educar, 29, pp. 167–182.
- González G., M^a T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. Organización y Gestión educativa, 6, pp. 4–8.
- González, G., M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 273–281). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- González G., M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4 (1), pp.1–15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. Journal of Educational Administration, 42 (2), pp. 174–196.
- Groon, P. (2003). The new work of Educational Leaders. Londres: Paul Chapman.
- Guzmán, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviours. Journal of educational administration, 35 (5), pp. 439–450.
- Henze, R.C. (2000). Leading for Diversity: How School Leaders Achieve Racial and Ethnic Harmony. Recuperado el 10 de marzo 2007 de <http://crede.berkeley.edu/research/pdd/rb6.shtml>
- Johansson, O, Davis, A. y Geijer, L. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. School Leadership and Management, 27 (1), pp.21–33.
- Lee, V. E. y Burkam, D.T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Leeman, I. (2007). School leadership and equity: Dutch Experiences. School Leadership and Management, 27 (1), 51–63
- Leithwood, K.; Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools. Journal of Educational Administration, 38(2), pp.112–119.
- Leithwood, K.A. y Rielh, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Recuperado el 15 de febrero 2005 de http://www.cepa.gse.rutgers.edu/What%20We%20Know%20_long_%202003.pdf
- Lesko, N. (1996). The dependency of Independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving (pp. 44–59). New York: Teachers College Press
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E.4–05–2006.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. School Leadership and Management, 27 (1) pp. 35– 49.

- Martínez S., F., Escudero M., J.M., González G., M^a T., García N., R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo Transformacional al liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11–24. Recuperado el 2 de febrero 2007 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Natriello, G., Pallas, A. M. y McDill, E.L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87 (3), pp. 430–440.
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281–289). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Oakes, J. et al. (1997): *Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform*, *Teachers Collage Record*, 98(3), pp. 483–51.
- Parrilla Latas, A. y Susinos Rada, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 195–200). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Portela Pruaño, A. (2004). La situación de exclusión escolar: Los alumnos y su perspectiva. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 290–298). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Rielh, C.J. (2000). The principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critique literatures on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 55–81.
- Ryan, J. (2003). *Leading Diverse Schools*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27 (1), pp.65 –7.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* 311, pp. 76–80.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Leadership as Stewardship. En AA.VV: *The Jossey–Bass reader on educational leadership* (pp. 269–286) San Francisco: Jossey–Bass.
- Shields, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), pp. 11–134.
- Shields, C.M (2006). Creating spaces for values–based conversations: The role of school leaders in the 21st century. *International Journal of Educational Administration*, 34 (2).
- Shields, C.M. y Sayani, A. (2005). Leading g in the midst of Diversity. En F.W. English (Ed): *The Sage Handbook of Educational leadership. Advances in Theory, research, and Practice* (pp. 380–402) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smyth, J. McNerney, P. y Hattmam, R.(2003). Tackling School Leaving at its Source: A case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 177–193.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Stefkovich, J. y Begley, P.T (2007). Ethical school leadership: Defining the best interest of students. *Educational management Administration & Leadership*, 35 (2), pp. 205–224.
- Theoharis, G.T. (2004). *Toward a Theory of Social Justice Educational Leadership*. Presentado en el University Council of Educational Administration. Recuperado el 22 junio 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2004/04ucea09.pdf>

Trnavcevic, A. (2007). School leadership and equity: Slovenian Elements School Leadership and Management, 27 (1), pp. 79–90.

Walker, A. (2005). Part I: Priorities, Strategies and Challenges. En: Effective Leadership in Multi–Ethnic Schools. NCSL. Recuperado el 13 de marzo 2007 de <http://www.ncsl.org/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>

Wehlage G.G. y Rutter, R.A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? Teacher College record, 27(3), pp. 374–392.