

# Educando en la diferencia: liderazgo educativo en espacios de exclusión multidimensional

## Educating in the difference: educational Leadership in spaces of multidimensional exclusion

---

J. Eliseo Valle Aparicio\*

**Resumen:** El artículo analiza la situación de determinados centros escolares de educación infantil y primaria españoles y de los estudiantes que a ellos acuden, absolutamente diversos, de lo que podríamos considerar el alumno medio, y cuyas diferencias vienen marcadas por dos ejes básicos: etnia y clase. En la práctica la totalidad del alumnado es de raza gitana y/o pertenece a un estrato socioeconómico y cultural muy deprimido, lo que convierte a estos centros escolares en ghettos educativos, que deben funcionar con planteamientos educativos absolutamente diversos al resto. Con tales condicionantes, y considerando la importancia esencial de la dirección en aspectos centrales de las instituciones educativas, este trabajo explora el papel del liderazgo en la consecución de logros académicos de tales estudiantes, en escenarios de exclusión social múltiple. Su propósito es conocer las problemáticas específicas del alumnado en riesgo de exclusión social y educativa y de las escuelas a las que acuden, analizando de qué modo resultan abordadas por los proyectos directivos, en su filosofía y en la práctica diaria.

A partir de investigaciones empíricas enmarcadas en la tradición cualitativa, se han sistematizado los principales campos de actuación de la dirección, en su objetivo de crear en estos centros una cultura inclusiva, soportada por una visión común acerca de la importancia de la equidad en la educación, por relaciones de apoyo mutuo en el profesorado y por prácticas de liderazgo distribuido. El estudio nos ha permitido concluir trayendo a primer plano la potencialidad del equipo directivo, pieza clave y catalizador de la estructura organizativa, en el ámbito de las responsabilidades de la educación en materia de equidad. **Palabras clave:** Liderazgo educativo, escuelas inclusivas, cultura organizacional, dirección de centros educativos, exclusión educativa.

**Abstract:** The paper analyzes the situation of certain Spanish schools and the students who attend them, quite different from what we might consider the average student, and whose differences are marked by two basic issues: ethnicity and class. Almost all students are gypsy and/ or belong to a very depressed socioeconomic and cultural environment, what makes these schools educational ghettos, which should work with educational approaches quite different from the rest. With such conditions, and considering the crucial importance of leadership in key aspects of educational institutions, this paper explores the role of leadership in achieving academic outcomes by students, in multiple social exclusion scenarios. It aims to explore and understand the specific problems of those students at risk of social and educational exclusion and of the schools that they attend, examining how

---

\* Doctor en Geografía e Historia, Diploma de Estudios Avanzados en Sociología. Profesor de la Universidad de Valencia (España), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Magisterio. Director de las Universidades de Virginia y Michigan (EEUU) en Valencia. Director Académico del *Hispanic Studies Program* de la Universidad de Virginia y director Residente del *Summer Program* de Michigan State University, en Valencia. Facultad de Magisterio, Universitat de València, Avda. Tarongers, 4, 46022 Valencia. Dirección postal: Apartado de Correos 22045, 46071 Valencia. Tel: 0034- 629354553 y fax: 0034- 963983787. Correo electrónico: escolano@uv.es

they are addressed by the institution management projects, in its philosophy and in everyday practice. Drawing on empirical research framed in the qualitative tradition, the article identifies the main fields of management action, in its aim to create an inclusive culture in these schools, supported by a common vision of the importance of equity in education, by relationships of mutual support in the teaching and practice of distributed leadership. The study allowed us to conclude by bringing to the fore the potential of the school management team, key and catalyst for the organizational structure, in the field of education responsibilities in equity. **Key words:** Educational leadership, inclusive schools, organizational culture, school management, educational exclusion.

## Introducción y planteamiento del problema

El logro de una educación de calidad para todos, es el principal objetivo de las leyes reguladoras del derecho de educación vigentes en España<sup>1</sup>, una meta cuya consecución pasa por garantizar una igualdad efectiva de oportunidades a todo el alumnado; y que es el fundamento de las políticas de educación compensatoria, como conjunto de programas específicos de atención educativa a poblaciones o sectores sociales socioculturalmente desiguales o desfavorecidos (Muñoz Sedano, A., 1986). Los principios de igualdad de oportunidades y de equidad en la educación, exigen que el sistema educativo adopte medidas para conseguir que las desventajas sociales y culturales con las que determinados alumnos parten, no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas. En este marco, las políticas de educación compensatoria están destinadas a reforzar la acción del sistema educativo, actuando sobre las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole; coadyuvando en su desarrollo y aplicación a la actuación, tanto preventiva como compensatoria que por mandato legal deben asegurar las Administraciones públicas.

Con objeto de facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión socioeconómica y cultural, existen toda una serie de apoyos destinados tanto a los estudiantes que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados. Con relación a estos últimos, la normativa valenciana distingue, en función del porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa escolarizado, entre centros que desarrollan Programas de Compensación Educativa (que poseen entre 20 y un 30 por ciento de estudiantes con tales características) y Centros de Educación Educativa Singular (CAES), con proporciones superiores al 30 por ciento.

En estas páginas se expone la situación existente en determinados centros, cuya alta concentración de alumnado con necesidades de compensación educativa los convierte en verdaderos *ghettos* educativos. Desde hace algún tiempo, diversos informes<sup>2</sup> han puesto de manifiesto el peligro de que ciertos centros educativos públicos sufran este proceso de *ghettización* escolar, aludiendo con

---

<sup>1</sup> Singularmente de la norma principal en la materia, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación —LOE—)

<sup>2</sup> Podemos destacar, en esta línea, Informes del Consejo de Europa —de su Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI)—, que alertan sobre la existencia de escuelas con un elevadísimo porcentaje de alumnado de minorías étnicas o de inmigrantes, con la problemática educativa y social y los riesgos que tal fenómeno genera.

tal concepto a centros docentes, la mayoría de ellos de titularidad pública, en los que se produce una elevadísima concentración de alumnado inmigrante y población autóctona desfavorecida, que llegan a copar en muchos casos el 80 por ciento o más de las plazas (Moreno, M<sup>a</sup> A., 2013).

Esta circunstancia es la consecuencia más clara de un fenómeno de segregación urbana y escolar, que conlleva a la concentración de alumnos de bajo nivel sociocultural en ciertos centros escolares, con la consiguiente ausencia de mezcla social, y que puede suponer un riesgo de fracaso escolar de hasta el 50 por ciento (Ballester, L., Vecina, G., 2011). Se entiende por segregación escolar la distribución desigual de estos grupos minoritarios, y en el caso de este estudio excluidos entre los diferentes centros educativos, un fenómeno que contraviene el sistema de derechos y garantías constitucionales y ponen en crisis el sistema educativo.

El interés principal de esta investigación es el análisis de los efectos del liderazgo educativo, desarrollado por los directores y el resto del equipo directivo, así como de la cultura organizacional en contextos escolares fuertemente vulnerables, con un alto grado de exclusión social y educativa. Para abordarlo se analizará el tipo de problemática que enfrentan, determinada por las características del alumnado y la dinámica de los propios centros. La investigación se centrará asimismo en el conocimiento de los peculiares proyectos de dirección diseñados para este tipo de escuelas y en los planteamientos y medidas que los mismos contienen. Finalmente, se analizará la actitud del claustro de profesores en su implementación, con objeto de entender cómo asumen su actividad profesional, así como el balance que a su modo realizan todos los actores sociales de su experiencia educativa en tales centros. En definitiva, el objetivo es mostrar una realidad educativa diferente, rompedora con la idea de un sujeto universal de la educación y la de ésta como una actividad susceptible de experimentarse de un modo único, caracterizando una experiencia formativa ciertamente singular.

## Fundamentación teórica

Dos son los ejes que nos van a permitir la aproximación al objeto de estudio. El primero de ellos recorre longitudinalmente los conceptos de exclusión social y educativa, el riesgo y la vulnerabilidad, y permite establecer la relación entre las dificultades y desventajas escolares con factores sociales y culturales existentes en los entornos familiares y sociales de los alumnos. El segundo analiza el papel central del liderazgo educativo a la hora de abordar objetivos de equidad y de diversidad cultural, presentes tanto en la filosofía de los centros, como en el día a día de las prácticas educativas desarrolladas en los mismos.

Comenzando por las diferentes aproximaciones y lecturas que pueden hacerse de la exclusión social, aprovecharemos de forma central el sugerente planteamiento que del tema realiza M<sup>a</sup> Ángeles Moreno (op. cit.), cuando aboga por un esquema de interpretación del mismo relacional, desde el que se entiende el riesgo como un fenómeno complejo y cambiante, y la exclusión como un concepto dinámico, tanto en perspectivas de análisis como en situaciones reales de exclusión, que afec-

ta a individuos y grupos. Desde este marco, parece imprescindible conjugar diversas visiones de la exclusión social, que son complementarias<sup>3</sup>, como la que la presenta como la negación del derecho al desarrollo de las capacidades propias de la ciudadanía (Oppenheim, 1998); o la que subraya en tal concepto las dificultades de llevar a cabo la participación social, que derivan en procesos que hacen que las personas se marginen, desvinculándose de las principales corrientes de la sociedad (Klasen, 1999). La desventaja social se presenta así como la desigual distribución de recursos y oportunidades dentro de una misma sociedad o sociedades, que resulta en la *pérdida del acceso a las posibilidades de vida que una sociedad moderna ofrece* (Perri, 1997: 6). De este modo, determinadas personas y grupos excluidos pierden el acceso a un empleo, al derecho a la educación, al disfrute de un hogar, del ocio, de la participación, o incluso del control de la propia vida.

En definitiva, la exclusión es un concepto que conecta estrechamente con los de empobrecimiento y discriminación, que dificulta la participación social, las expectativas y proyectos vitales, que actúa minando la autoestima e impidiendo la realización de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos (Room, 1995), así como negando la realización de las capacidades básicas del individuo (Sen, 2000, 2001).

Finalmente, resulta interesante traer a colación el modelo de Castell (2004), que ha sido complementado por Tezanos (2001). Si el primero distinguía tres grados en un continuo en el que encontramos desde una *integración* social razonablemente aceptable, a *zonas de vulnerabilidad*, para concluir en otras de *exclusión severa*; el segundo autor añade una *zona de inserción*, en la que se situarían las personas que se benefician de medidas sociales tendentes a reducir sus posibilidades de ser arrojados a espacios de fuerte marginación social. En todos estos espacios, encontramos niveles diversos de desempleo o precariedad laboral, lugares de residencia inexistentes o en todo caso empobrecidos y segregados, niveles de formación escasos o nulos, ausencia de redes de respaldo social, así como otros elementos que hacen a quienes los padecen altamente vulnerables.

Estas son las características de los alumnos que acuden a los centros educativos analizados en esta investigación y de sus entornos familiares, en quienes la exclusión social disminuye sus posibilidades de desarrollar capacidades, traduciéndose en exclusión educativa y proyectándose en escasas o nulas las posibilidades presentes y futuras de participación social.

Existe por otra parte, una vasta literatura que destaca que los directores pueden influir en los logros académicos de los grupos social y económicamente desfavorecidos, que acusan graves desventajas de tipo material y cultural, creando una escuela mucho más inclusiva (Ross y Berger, 2009; Shin y Slatter, 2010).

El liderazgo educativo que ejercen los directores de centros ha sido frecuentemente abordado como una misión consistente en cambiar los comportamientos, creencias y acciones del grupo (Sinclair, 2007), centrándose muchas de las aproximaciones teóricas al fenómeno en el modo de

---

<sup>3</sup> Todas ellas pertenecientes a autores citados por la propia Moreno (2013).

liderar dicho cambio, y tratando de identificar los modelos que encarnaran las mejores prácticas para hacerlo. Subyace en muchos de estos planteamientos de algún modo la idea de que el liderazgo es la panacea para los problemas educativos (Gronn, 2003), y por supuesto son bien diversos los modos de describirlo, según se destaque una u otra faceta del mismo, presentándolo así como liderazgo distribuido (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999); transformacional (Bass, B., 2000; Leithwood, K, 1994; Pascual, R. et al., 1993); instruccional (Hallinger, 2003); moral (Fullan, 2003) y sostenible (Hargreaves y Fink, 2005). Resulta igualmente interesante, en el contexto del presente estudio, mencionar el liderazgo compasivo de Russell Swann (2000), que se desarrolla en contextos complicados de marginación social, y en el que destacan la interacción afectiva y el apoyo incondicional a los alumnos/as que presentan graves dificultades de aprendizaje por su extracción y características familiares y sociales.

Tales aproximaciones sin duda tienen importantes méritos; sin embargo, en este trabajo se destacarán dos planteamientos del liderazgo, útiles como marco teórico para la investigación. En primer lugar, el que presentan en un trabajo similar Niesche y Keddie (2011), quienes destacan dos elementos de la noción de liderazgo productivo de Hayes et al. (2004): por un lado, el compromiso con prácticas de distribución del liderazgo, así como con los procesos de toma de decisiones colaborativos, a la hora de construir una visión y unos objetivos comunes para el centro; y por otro la importancia de las relaciones sociales de apoyo mutuo entre todos los miembros de la plantilla de la escuela (docentes y otros). En segundo lugar, las coordenadas del liderazgo resultan sugerentemente ampliadas por el enfoque que apunta la conveniencia de ver al liderazgo menos como un estilo de conducta o técnica de gestión y más como expresión cultural de la organización (Sergiovanni T. y Corbally, J. 1986; citados en Coronel, J. M., 2005). Tal perspectiva incide en mucha mayor medida en su carácter social y cultural, y otorga al concepto una dimensionalidad mayor en el conjunto de la actividad organizativa (Coronel, J. M., 2005: 471).

Este estudio trae a primer plano la relevancia de un liderazgo desempeñado por los equipos directivos —con sus directores al frente— y diluido en toda la organización, comprometido en materia de equidad y diversidad; desempeñado por personas sensibles y capaces de inspirar a otras personas, que están preparadas para hacer frente a los problemas del día a día, al mismo tiempo que trabajan sobre cambios de mayor importancia en la cultura de la organización. Un liderazgo que se desarrolla en escuelas sumamente complejas, por la exclusión multidimensional que afecta al alumnado, basado en un discurso transformador de la diversidad, soportado por una visión común de la significatividad e importancia de la equidad en la educación, en sólidas relaciones de apoyo socioprofesional, y en una red de prácticas consolidadas de liderazgo distribuido.

## Metodología y objetivos del estudio

El estudio analiza tres colegios de educación infantil y primaria españoles, situados en la ciudad de Valencia, que poseen una elevadísima concentración de alumnos de bajo nivel económico y sociocultural, que los sitúan en unas condiciones de precariedad extremas. En dos de los casos se trata de un CAES, mientras que el otro es un centro ordinario, con un proyecto de compensación educativa, pero cuyas características en la práctica lo convierten en un centro altamente similar a los otros dos. Por otro lado, uno de los CAES que forman parte del estudio tiene un perfil especial, en cuanto que escolariza más de un 90 por cien de alumnado que no reside en el barrio en que se sitúa el colegio, sino que acude al mismo mediante servicio de transporte escolar, y reside precariamente en barracones y otros lugares similares, cambiando con frecuencia de domicilio.

La investigación parte del análisis de una importante documentación relativa a los centros (proyectos educativos de centro, programas de educación compensatoria...), así como de algunos de los proyectos de dirección presentados a la hora de acceder a sus cargos por las personas que están al frente de los mismos; todas estas fuentes nos han procurado una información valiosísima e indispensable para nuestro estudio.

Junto con ello, el objeto de estudio exigía la aproximación al mundo de significados intersubjetivos, perspectivas, interpretaciones y conceptos comprensivos del lenguaje simbólico de los actores sociales; tanto de quienes han concebido en cada caso el proyecto directivo y lideran el centro escolar, como de quienes tienen que coadyuvar y hacer posible la ejecución de una tarea que es colectiva. Necesitábamos conocer, entre otras cuestiones, sus concepciones en torno a la experiencia educativa en dichos contextos, su grado de compromiso para con el proyecto y el liderazgo del director, las dificultades del día a día y su percepción de los logros de la actividad profesional. Para lograrlo, la técnica de investigación cualitativa elegida fue la entrevista en profundidad.

Esta metodología se inserta en un paradigma cualitativo, y responde a una epistemología interpretativa, centrándose en la dimensión intersubjetiva, en el sujeto individual, en el mundo del significado, los motivos y las intenciones del individuo o del grupo social. Nos importa la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad, tal y como es concebida por los sujetos implicados, que son los que la viven e interpretan. Por ello hemos utilizado métodos de recogida de información altamente flexibles, en los que el desarrollo de la investigación marca el proceso, que es totalmente interactivo. El análisis de los datos obtenidos es de tipo interpretacional, sociolingüístico y semiológico; de modo que el mismo permita un alcance ideográfico de resultados, a través de la búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Se trata de entrevistas en profundidad semiestructuradas, de carácter individual, holístico y no directivo. Se realizaron en total 20 entrevistas, seleccionándose para ello a los directores y al profesorado de los equipos docentes y directivos de los tres centros escolares, así como, en algún caso, a determinado personal de los servicios sociales, que colabora en tales instituciones.

Una de las grandes virtudes de esta técnica de investigación cualitativa es, precisamente, que a través de la misma se crea un marco artificial de recogida de información, producto de la relación intensa que se establece —en el caso de alcanzarse un clima propicio—, entre investigador y actor social. Cuando ésta es del tipo no directivo, la situación cuenta con un diseño inicial, pero no puede estar constreñida a esquemas fijos, sino que su mayor riqueza le viene del aprovechamiento de las cuestiones, temas y circunstancias nuevas que surjan a lo largo de su desarrollo, fruto en ocasiones de las reacciones y respuestas de los entrevistados.

Los grandes propósitos de la investigación han sido los siguientes:

- Aproximación a situaciones socioescolares de exclusión y vulnerabilidad del alumnado, profundizando en los problemas que enfrentan desde una visión crítica en torno a la desigualdad y a la inequidad educativa.
- Describir, explicar y comprender la realidad de las organizaciones escolares que se encuentran inmersas en dinámicas de ghetización, que afectan a todos los componentes de la comunidad educativa.
- Análisis de los efectos del liderazgo educativo desarrollado por los directores y el resto del equipo directivo, y sus prácticas de distribución; así como de la cultura organizacional creada en tales contextos, y su contribución a la creación de un discurso transformador que pone el énfasis en las responsabilidades para con la equidad y diversidad asumidas por la escuela.
- En suma, caracterizar la forma en que la dirección y el resto del profesorado abordan la experiencia educativa singular que se vive en estos centros, muy diversa de la habitual en otros centros docentes, y que pone de manifiesto el hecho de que el proceso educativo se encuentra permeado por numerosas variables que lo convierten en un fenómeno complejo, alejado de un eje unilineal.

## Resultados

Como aspectos más característicos que distinguen al alumnado de este tipo de centros<sup>4</sup>, podrían señalarse los siguientes:

- Procedencia de entornos socioeconómicos altamente deprimidos y marginales, lo que lleva consigo un importante número de carencias de todo orden. Comenzando por las materiales, en muchos de los casos este alumnado carece de vivienda fija (ocupan bajos y naves en estado de ruina, o construyen barracones en el extrarradio de la ciudad), o vive en viviendas precarias. Esta situación genera también en algunos de ellos problemas de higiene corporal

---

<sup>4</sup> Tales características pueden proclamarse en general, aunque lógicamente no concurren en todos los casos, ni lo hacen con la misma intensidad.

y de la ropa que utilizan (ya que en ciertos casos no poseen ducha ni agua corriente en sus viviendas).

- Alto porcentaje de alumnos de cultura gitana (en casi todos los casos oscilan desde un tercio del total hasta prácticamente la totalidad), con todas las peculiaridades culturales que ello conlleva. Junto con ellos, existe una gran cantidad de alumnado inmigrante, de nacionalidades muy diversas, que requiere de una atención especial para procurar su integración cultural; y que en muchos casos presentan la dificultad añadida del desconocimiento de la lengua vehicular de enseñanza del centro, el castellano, así como de la lengua propia de la Comunidad Valenciana<sup>5</sup>. En determinados supuestos se unen ambas características, esto es, en alguno de estos centros hay un elevado porcentaje de gitanos procedentes de Rumanía o de otros lugares.
- Índices preocupantes de absentismo escolar, lo que dificulta el ritmo de aprendizaje, la capacidad de integración en el grupo clase y el desarrollo de actitudes participativas.
- Retraso académico con relación a la edad cronológica y progreso muy ralentizado en el aprendizaje, ocasionado sobre todo por un absentismo reincidente, agravado por el desinterés y el desánimo ante la lentitud de sus logros educativos, la ausencia de éxito y su exigencia de aprendizajes prácticos e inmediatos.
- Número elevado de nuevas matrículas cada año, que se combina con una dinámica de recepción de alumnos nuevos, de diferentes niveles educativos, a lo largo de todo el curso escolar. Elevado número de bajas a lo largo del curso, lo que unido al fenómeno anterior, provoca que los grupos por clase varíen mucho de un curso al siguiente, con las consiguientes dificultades para el profesorado.
- Se trata de alumnos procedentes de ambientes culturales familiares muy deprimidos, existiendo en las familias una casi total falta de cultura escolar, así como una desconfianza hacia las instituciones, y consecuentemente desatención del derecho y del deber de sus hijos hacia la escolaridad. Las familias en ocasiones carecen de registros y datos legales, lo que impide la tramitación por parte de los servicios ordinarios de matrículas y/o ayudas para libros y para comedor.
- Alumnado con una gran problemática familiar: familias monoparentales, desestructuradas, drogadicción, madres y padres en el paro, además de situaciones socioeconómicas muy precarias que impiden, en muchos casos, un desarrollo emocional adecuado, lo que interfiere en las relaciones con el resto de compañeros y profesores.
- Problemas de disciplina y convivencia entre los compañeros y con el profesorado.

---

<sup>5</sup> Para solucionar los problemas que ello plantea, el centro posee un programa de refuerzo orientado hacia las competencias lingüísticas, que realiza un tratamiento integrado de las lenguas —castellano y valenciano— que se manejan en el colegio, y que persigue la inmersión. Se presta a los alumnos participantes en el mismo una atención más individualizada, pero realizan las mismas actividades que el resto de los niños. Y además las personas entrevistadas señalan que cuando el alumnado sale del centro, sigue viendo la tele en castellano, y sigue hablando con los demás en castellano, con lo que se potencia lo aprendido.

- Desajustes entre los valores familiares y los valores educativos del centro (*“Ellos saben, y se trabaja desde pequeños —es un trabajo de valores, sobre todo—, que los valores pueden tener dos ámbitos diferentes. Son muy universales, pero hay un código, que es el de la casa, y hay un código que es el de la escuela”*)<sup>6</sup>.
- Falta de sensibilidad, recursos humanos y actitudes positivas por parte de muchos centros escolares ordinarios, hacia la escolarización de este tipo de alumnado en los mismos.

En definitiva, se trata de alumnos con una serie de rasgos caracterizadores, de un triple orden:

- Psicológicos: capacidades y motivaciones menos desarrolladas; retraso madurativo en un tanto por ciento elevado; desfases importantes relativos a las capacidades de aprendizaje, a los niveles de concentración y abstracción, o a las habilidades y destrezas; estructuras muy primarias de relación social, etc.;
- Sociológicos: condiciones precarias de alimentación y vivienda; grado de desocupación familiar elevadísimo, no muy alejado del cien por cien, a salvo de algún trabajo temporal o, en el mejor de los casos, dedicación a la venta ambulante; problemas familiares con la justicia, teniendo una proporción relevante del alumnado familiares en prisión, en busca y captura o en libertad vigilada; problemas familiares derivados del tráfico y consumo de alcohol o drogas; situación de las mujeres doblemente marginal, por ser mujer y vivir en estas condiciones, asumiendo responsabilidades como la educación de los hijos o la distribución de los escasos recursos económicos, siempre sometida al hombre; y
- Lingüísticos: desconocimiento de las lenguas oficiales, vocabulario escaso, sintaxis y fonética incorrectas, uso deficiente del lenguaje formal y abstracto, código lingüístico restringido, todo ello agravado por el analfabetismo de los padres.

Los equipos directivos de estos centros, liderados por sus directores, pretenden desarrollar una actividad de enseñanza-aprendizaje de calidad, lógicamente adaptada a las necesidades específicas de dicho alumnado, con el objetivo fundamental de garantizar su éxito escolar y, particularmente, favorecer su integración en una sociedad plural. Con este propósito, en sus proyectos de dirección explicitan objetivos relativos al alumnado, al profesorado y a las familias; y en todos los casos distinguiendo metas a corto plazo, junto con otras realizables a medio plazo. En dichos documentos se planifican estrategias diversas ante las necesidades detectadas, que se temporalizan, al tiempo que se diseñan e introducen indicadores a utilizar en los consiguientes procesos de seguimiento y de evaluación.

Como requisitos básicos para el logro de una educación de calidad, a partir de las condiciones del contexto a que se enfrentan, los proyectos de dirección apuntan un triángulo con tres vértices:

---

<sup>6</sup> Entrevista a directora del Colegio Público Juan Manuel Montoya, Entrevista nº 15, p.6.

un equipo humano eficaz de maestros, que lleve adelante el proyecto educativo del centro partiendo de la diversidad; un conjunto de estrategias organizativas que faciliten una gestión directiva funcional, eficaz y eficiente; y finalmente, el fomento de la mejora continua y la innovación.

En esta línea, varias son las funciones prioritarias a desarrollar por los equipos directivos. En primer lugar, se considera imprescindible el fomento de la calidad en las relaciones humanas del equipo docente. En el seno del mismo, así como de forma particular en el del equipo directivo, se apuesta por conjugar la experiencia acumulada de aquéllos que llevan más tiempo en el centro escolar, con el potencial que supone la formación y las nuevas ideas de las personas que han ido incorporándose con posterioridad. Resulta asimismo esencial el diseñar estrategias que ayuden a explicitar las expectativas y necesidades de los diversos miembros de la comunidad educativa, con sistemas de comunicación efectivos y prácticos.

Por supuesto, los proyectos directivos incluyen otras cuestiones, relativas al marco pedagógico que se desea construir (que debe ser adecuado a los rasgos definidores del alumnado); a la gestión de los recursos humanos y materiales (que dadas las importantes carencias y necesidades en los diversos ámbitos educativos, debe estar presidida por el pragmatismo y la eficacia); o a la realización eficiente de otras actividades que permitan al alumnado acceder a todas las ayudas socioeconómicas pertinentes.

En varios de los testimonios de las personas entrevistadas se advierte el interés de crear de algún modo una *marca* del centro y de la forma de trabajar en el mismo; un *estilo propio* marcado por el compromiso y por una manera de afrontar los problemas, que facilite la convivencia y fortalezca el sentimiento de pertenencia a un colectivo educador muy particular; una tendencia en íntima relación con la voluntad de los equipos directivos de estos centros de ofrecer y mantener un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad y crítico con las discriminaciones por cualquier circunstancia personal o social.

Finalmente, los equipos directivos de estos centros pretenden ejercer la dirección de todo el personal adscrito al centro, asesorando y ayudando a los miembros de la comunidad escolar con efectividad, tolerancia y sensibilidad. Para realizar todas las funciones mencionadas, se exigen a sí mismos actuar con profesionalidad, procurando ser fieles a sus principios éticos y morales; saber priorizar, perseverar a pesar de las frustraciones y compartir los éxitos; y aspiran en definitiva a disfrutar de su trabajo.

Los proyectos directivos se plantean objetivos diversos en varios ejes de actuación. El primero de ellos es el relativo al alumnado, que a medio plazo buscan garantizar los recursos necesarios para un desarrollo integral y equilibrado de su personalidad (en los ámbitos afectivo, físico, intelectual y social); fomentando en ellos valores como la justicia, la bondad, la responsabilidad y la cooperación, y haciendo posible su integración social. A corto plazo, los planes de los equipos directivos persiguen objetivos más inmediatos, como son el erradicar el absentismo y fomentar la asistencia a la escuela por motivaciones personales; compensar sus deficiencias de alimentación,

higiene y salud (“*En el horario ordinario lectivo, existe la posibilidad de un programa de duchas, que selecciona a los niños que lo necesitan*”<sup>7</sup>), así como la adquisición de hábitos saludables y correctos; paliar su importante desfase escolar, incrementando sus niveles intelectuales y mejorando sus competencias; desarrollar con los mismos metodologías de trabajo y estrategias que fomenten su autoestima y su autonomía, así como un espíritu de superación, esfuerzo personal y responsabilidad; y finalmente, garantizar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y a los retos que plantea la atención a la diversidad.

Con respecto al profesorado, la dirección de los centros objeto de nuestro estudio persigue conseguir un equipo docente lo más estable posible, formado profesionalmente para desarrollar una enseñanza de calidad, adaptada a las necesidades singulares y diversas del alumnado, y comprometido con el proyecto del centro. La creación y mantenimiento de un ambiente de trabajo orientado a su mejora intelectual, su desarrollo moral y ético y la realización profesional de cada miembro del claustro, en el desarrollo de un proyecto común; así como el estímulo de la responsabilidad, la autonomía, la creatividad y la iniciativa del profesorado, se consideran condiciones básicas para el logro de las metas previstas.

A corto plazo, los planes de una dirección inclusiva plantean mejorar la participación del profesorado, el trabajo en equipo y la cohesión del grupo, de cara a establecer intercambios eficaces de información y facilitar la toma de decisiones. También se otorga importancia a la mediación, como modo de resolver problemas desde del diálogo, la empatía y el respeto mutuo. Es importante favorecer tanto expectativas positivas con respecto al alumnado, como criterios realistas de éxito, que aumenten la autoestima y generen satisfacción por el trabajo realizado. Se considera esencial poner en práctica, propiciados desde la dirección, estrategias, tiempos y espacios de reflexión y evaluación dirigidos al cambio, así como mecanismos de planificación y seguimiento, en torno a un plan de mejora de la calidad de la enseñanza. El equipo directivo se implicará asimismo en el diseño de proyectos de formación para el profesorado. También se entiende como requerimiento básico asegurar que todos los maestros conozcan de cerca el entorno social y familiar del alumnado; para ello, los equipos de dirección elaborarán un programa de acogida y orientación del profesorado de nueva incorporación del centro.

Las familias también centran gran parte de las metas perseguidas en los proyectos directivos. La idea es lograr que lleguen a reconocer la escuela como un medio de crecimiento personal y de integración social; y para ello es necesario conseguir su cooperación en la educación de sus hijos, como principales responsables de su progreso, así como su reconocimiento tanto del trabajo de los maestros como de los propios alumnos:

---

<sup>7</sup> Entrevista a profesora del Colegio Público Juan Manuel Montoya, entrevista n° 4, p. 2.

Nosotros convocamos a los padres para diversas cosas, y ellos vienen, yo creo que cada vez más. A lo mejor no entienden nada de lo que les estás diciendo, pero vienen, tú les enseñas el trabajo de sus hijos, entran en la clase, ven lo que hacen, y lo valoran; y se van contentos. Y ya es un primer paso<sup>8</sup>.

A corto plazo, la dirección de estos centros trabaja por establecer los mecanismos necesarios para que los progenitores conozcan de cerca al profesorado, como modo de establecer relaciones de afecto, satisfacción y respeto, que den apoyo y autoridad a los tutores, y que contribuyan a la creación en las familias de hábitos de cultura escolar. La dirección se postula además como mediadora o nexo entre las familias y los servicios sociales, para aportar soluciones efectivas a las situaciones de necesidad. Finalmente, es una constante en las organizaciones escolares analizadas la voluntad de mantener con los antiguos alumnos relaciones de afecto, que les permitan continuar asesorándolos y favoreciendo su integración social.

Los proyectos directivos se plantean ordinariamente para un periodo de cuatro años, aunque las diversas estrategias y planes de mejora se priorizan y temporalizan cada curso en la Programación General Anual (PGA).

Para la consecución de los objetivos anteriores, comunes en los proyectos de dirección de los centros escolares analizados, son básicas las diversas necesidades detectadas a partir de una evaluación inicial llevada a cabo en los diversos ámbitos, diseñando en consecuencia planes y estrategias de mejora.

Podemos hablar, en términos generales, de cuatro áreas de actuación. La primera de ellas es la que concierne al gobierno del centro, dentro de la cual se analizan y plantean medidas relativas al funcionamiento de los diversos órganos unipersonales y colegiados de gobierno, así como de los de coordinación. Destacan como planes la explicitación de los procesos del equipo directivo en la toma de decisiones, así como la priorización de sus tareas fundamentales, o el impulso de las comisiones de trabajo interciclos; la necesaria dinamización de la participación de los padres en el Consejo Escolar; o el refuerzo de la colaboración y la solidaridad entre tutores y especialistas.

El clima del centro es una parcela esencial, destacándose en los colegios analizados la dificultad que supone la falta de estabilidad de la plantilla y la incorporación de nuevo profesorado, dada la singularidad de los proyectos, la importancia de la experiencia y los acuerdos tácitos existentes. De ahí que, pese a la buena disposición de las personas, el normal desarrollo de la organización del centro se vea afectado en aspectos como la disciplina del alumnado, la metodología y el propio desarrollo de los proyectos. En esta área podemos destacar estrategias como el programa de acogida al nuevo profesorado; el propiciar espacios diferentes para la *terapia de grupo* (muy necesaria en estos centros) y el trabajo pedagógico; la creación de canales de comunicación ágiles y eficaces, tanto en sentido vertical —ascendente y descendente— como horizontal; la evaluación

---

<sup>8</sup> Entrevista a Jefe de Estudios Colegio Público Magisterio Español, entrevista n° 6, p. 16.

de procesos, y no solo de resultados; o, finalmente, la necesidad de programar de forma realista, estableciendo plazos adecuados y con garantías de éxito.

La convivencia y la disciplina es otro de los ámbitos esenciales de acción de los equipos directivos, que destacan la carga en tiempo y esfuerzo que consume esta cuestión, que minora la dedicación a lo estrictamente pedagógico. Existen en estos centros problemas de relación graves, que muchas veces se prolongan más allá de sus puertas, en parte provocados por la concentración del alumnado con problemas afectivos, baja autoestima y poca tolerancia a la frustración. Tampoco es fácil para el profesorado adquirir autoridad con los alumnos; se trata de una tarea que requiere tiempo y aceptación mutua, y que en ocasiones provoca en los docentes agotamiento profesional.

Como estrategias de mejora adoptadas en este terreno, destacan la dinamización de la comisión de convivencia; la voluntad de aprovechar los conflictos para crecer, abordándolos con una perspectiva pedagógica; el diseño de campañas que incentiven el buen comportamiento; la actuación para resolver problemas de disciplina, solucionándolos en los tiempos y espacios adecuados; el análisis de los conflictos, para prevenir aquellos aspectos del contexto que puedan favorecer la disciplina; la implementación de programas de mediación; la dinamización de la acción de tutoría como espacio privilegiado de trabajo para la resolución positiva de conflictos; el fomento de la formación del claustro en técnicas de comunicación e inteligencia emocional, así como de resolución de conflictos, ofreciendo refuerzo moral y emocional desde la dirección; la promoción de actividades informativas, de orientación y de convivencia entre escuela y familia; y en definitiva, la necesaria consecución de un equilibrio entre autoridad y afecto.

La organización y el funcionamiento de estos centros, es otro de los ámbitos de actuación que concentran los planes de mejora de los equipos directivos, en el que se resalta la dificultad de adecuar las políticas que requieren estos centros tan peculiares a las previsiones de la legislación educativa, incluso a la de educación compensatoria. De ahí que se subraye la necesidad de colaboración entre instituciones, y particularmente del centro escolar con los servicios sociales, los ayuntamientos y los centros de salud, con objeto de poder adaptar los protocolos de intervención a las características de esta población tan específica. En esta materia, en los colegios de nuestra selección se prevén medidas que afectan a los requerimientos de la atención a la diversidad, a la prevención de las dificultades de aprendizaje y al establecimiento de mecanismos de refuerzo; a la redacción de los documentos institucionales en términos realistas, con un enfoque correctivo y prospectivo, especificando recursos; a la programación de procedimientos de estructura cooperativa: grupos reducidos, equipos de trabajo, grupos flexibles, ayuda entre compañeros, talleres; al aprovechamiento de todo el tiempo que el alumno permanezca en el centro para fomentar la convivencia, formándolo en hábitos positivos e incorporando de forma efectiva el currículum no formal.

La relación con las familias centra gran parte de la preocupación de los equipos directivos de estos centros, intentando neutralizar sus bajas expectativas con respecto a la institución escolar, con estrategias tales como acercamiento de la escuela a los barrios, establecimiento de escuelas de

padres y madres —con objetivos y actividades apropiadas al contexto de estos centros—; coordinación con los trabajadores sociales, para establecer unos protocolos mínimos de compromiso, en aspectos como asistencia, higiene o alimentación.

El ámbito de los recursos por supuesto es esencial en estos centros, debido a las múltiples necesidades de su alumnado en todos los ámbitos, requieren saber priorizar y optimizar. Presiden la gestión criterios de urgencia, rentabilidad, necesidad y posibilidad; la planificación y los presupuestos realistas.

Finalmente, en el ámbito didáctico y pedagógico, los programas de dirección en estos centros priorizan el aprendizaje de competencias básicas en comprensión lectora, expresión oral y escrita, y matemáticas. Es fundamental en esta área mantener la continuidad de las programaciones del aula en todo el ciclo, para lo cual resulta imprescindible consensuar dinámicas compartidas, establecer una línea de trabajo común y adecuarse al estilo pedagógico del centro. También es importante trabajar con metodologías que faciliten la atención a los diferentes niveles, intereses y capacidades del alumnado, seleccionando tareas motivadoras y bien contextualizadas, que faciliten la adquisición de competencias básicas. Y por supuesto resulta clave el tratamiento de la diversidad, distribuyendo adecuadamente los apoyos según el número de alumnado y la complejidad del grupo; propiciar la formación de los tutores; y finalmente, acordar criterios y procedimientos de evaluación comunes, para comprobar y eventualmente reajustar las adaptaciones curriculares individualizadas.

El último aspecto de la investigación tenía por objeto entender cómo asume su experiencia educativa el profesorado, así como conocer su actitud y nivel de compromiso en el desarrollo efectivo de los proyectos directivos. Los tres casos analizados nos permiten resaltar una serie de características coincidentes en los discursos de los actores sociales:

- Difícil desempeño docente: los testimonios hacen referencia al mayor esfuerzo del profesorado, por ejemplo, para adaptarse a los distintos niveles existentes en el alumnado.
- Existencia de dos grupos de profesores, aquéllos que poseen bajas expectativas en el progreso del alumnado, junto con otros que destacan su satisfacción por el logro de resultados parciales y el cumplimiento de sus expectativas, que son ajustadas y realistas.
- Visión y consideración comedida del éxito de las labores docentes y en general del cumplimiento de los objetivos del centro, centrado en general en la adquisición por parte del alumnado de competencias básicas, así como en el cultivo de valores democráticos y de interacción social. En la misma línea, subyace en sus discursos la creencia de que es difícil que el alumnado consiga salir del círculo de exclusión social y económica en el que se mueven, al tiempo que confían en la importancia de conseguir con ellos resultados tangibles, aunque limitados, en el ámbito educativo.
- Esfuerzo por tener un conocimiento lo más preciso posible de la realidad social y familiar del menor y de su entorno; considerando que dicho conocimiento es esencial para el éxito del proyecto educativo.

- Importancia de que el alumnado tenga cubiertas las necesidades básicas, para el desempeño de una vida digna, en un entorno social mínimamente desarrollado. De ahí que gran parte del esfuerzo del centro, de la dirección y de su profesorado, se dirija a cubrirlas, en lugar de centrarse, como ocurre en los centros escolares convencionales, en lo estrictamente educativo.
- Se resalta en los testimonios la existencia de dos órdenes culturales y de valores, el que se cultiva en el centro y el vigente en los círculos familiares y en los entornos del alumnado. Esta circunstancia, sin embargo, resulta fácilmente manejada por los equipos directivos y docentes.
- Consideración en los discursos tanto de los problemas de enseñanza como de los de aprendizaje. Junto con ellos, desde los equipos directivos se hace asimismo hincapié en las opciones de cambio organizativo, en las respuestas que deben darse desde el centro, provenientes de su mejor organización.
- Existencia en términos generales de una perspectiva amplia, no estereotipada, y crítica de análisis de la realidad social del alumnado, así como de ideas claras y —en general— positivas y compartidas sobre la interculturalidad.
- Acuerdo amplio sobre la importancia de la colaboración del centro escolar con otras instituciones —servicios sociales, ayuntamientos, centros de salud—. En algunos testimonios aparecen quejas sobre el hecho de que, desde tales instancias, en ocasiones no se comprende la realidad de estos estudiantes, y que sus diagnósticos y/o respuestas no son los más adecuados a las situaciones que se producen.
- Mantenimiento desde el profesorado del centro de una visión constructiva y crítica del entorno, hacia el que existe una actitud de apertura: mantenimiento de relaciones con el barrio, servicios sociales, etc. Realización de actividades (talleres, escuela de padres y madres...) que fomentan la mutua interacción.
- Actitud por parte del equipo docente tradicional de colaboración con el profesorado de nueva incorporación, y de sensibilización del mismo ante la problemática y características peculiares del alumnado y del centro, así como sobre las dificultades del ejercicio docente en tales ámbitos.
- Identificación de la falta de estabilidad del profesorado como uno de los principales hándicaps de funcionamiento, en un centro en el que la experiencia ante un contexto de enseñanza-aprendizaje y ante un alumnado con circunstancias muy peculiares, es esencial.
- Necesidad absoluta de la flexibilidad para el ejercicio de la dirección, en todos los ámbitos en que ésta actúa.
- Importancia fundamental de la relación con las familias, de ganarse su aprobación y superar con ello su escasa confianza en las instituciones en general y en la institución escolar en particular. La relación con las mismas se plantea como un toma y daca, en el que el equipo

directivo obtiene en muchas ocasiones su colaboración a cambio de ventajas materiales. Mezcla de lo educativo y lo asistencial.

- Las personas entrevistadas estiman que existe una doble tipología de profesorado, en cuanto a su actitud ante el desempeño profesional en tales centros, así como en cuanto a su satisfacción por el ejercicio en tales ambientes (“*En este colegio los retos son continuos; y a la gente que le gustan los retos, pues eso le va. Pero todo eso, a quien no le gusta, le agobia*”)<sup>9</sup>. En este sentido, la mayoría coincide en que no hay término medio, sino que trabajar en tales centros o te desagrada profundamente, o te apasiona, en ambos casos debido a las peculiares circunstancias que los definen, que pueden ser asumidas por los maestros como dificultades o como retos.
- Importancia absoluta de que la escuela tenga un proyecto directivo definido, realista, conocido y aceptado por todos, y de una visión clara de hacia dónde va el centro y qué objetivos pretende conseguir, elaborado desde la convicción en el valor de la equidad, la diversidad y la igualdad de oportunidades:

Y es muy importante el liderazgo del equipo directivo; es decir, que haya un equipo directivo que quiera estar aquí, que sepa lo que quiere hacer, que tenga perspectiva y que tenga pasado, que sepa hacia dónde va, y sobre todo que sepa manejar estas circunstancias, las que configuran este tipo de centros en todos los frentes<sup>10</sup>.

En los testimonios ha quedado claro que el grupo mantiene importantes convicciones acerca de la esencial significación del objetivo de la equidad educativa, como guía de sus cometidos. La visión de la escuela apoya claramente la consecución de una participación plena del alumnado en la sociedad, y lo hace mediante su contribución en los logros educativos, que permitan remover barreras en dicho recorrido. Estudiantes diversos pueden requerir respuestas compensatorias de sus desventajas diferentes, en tipo y nivel, pero todas ellas orquestadas desde un discurso de liderazgo transformacional.

- En este tipo de centros, el liderazgo permea la organización, distribuyéndose o compartiéndose entre los diversos miembros del centro, y se percibe en los testimonios como una filosofía y un conjunto de prácticas diseñado en gran medida por el equipo directivo, que parte del mismo, pero que se distribuye y ejercita por todo el personal. El liderazgo en este modelo no depende de una cúspide o primera cadena de mando, sino que se encuentra ampliamente distribuido, lo que resulta lógico dadas las dificultades que entraña la educación en un entorno de exclusión multidimensional, un escenario que demanda que se precisen

---

<sup>9</sup> Entrevista a profesora Colegio Público Magisterio Español, entrevista n° 3 p. 7.

<sup>10</sup> Jefe de Estudios Colegio Público Magisterio Español, entrevista n° 6, p. 18.

más personas que el director para que el centro funcione bien. El nivel de compromiso que explicitan los testimonios de las personas entrevistadas con el proyecto educativo del centro, el proyecto de dirección y los objetivos asumidos por todos, es extraordinariamente importante.

- Finalmente se detecta el predominio de una cultura de la colaboración entre toda la plantilla (personal docente y no docente), un aspecto que se considera crucial y que se califica no sólo de *conditio sine qua non* para el logro de objetivos de dichos centros, sino también de importante fortaleza de cara al éxito del proyecto educativo de tales escuelas (“*Mira, en estos colegios yo creo que es muy importante el equipo pedagógico. Aquí la gente trabaja muy en equipo*”)<sup>11</sup>. En los discursos se destaca que es esencial el tener una visión compartida de la importancia de la equidad y la diversidad en la educación; de los problemas existentes en dichas escuelas, y de la mejor forma de abordarlos; así como de adoptar patrones únicos de comportamiento frente al alumnado. La calidad de las relaciones y del soporte mutuo entre el personal se ha subrayado en todos los testimonios, modelándose la unión en el grupo de profesionales, liderados por el equipo directivo, a través del énfasis que desarrolla como colectivo en una ideas y un aprendizaje común.

## Conclusiones

Los centros docentes analizados constituyen escenarios de grave exclusión y riesgo, que escolarizan al alumnado en circunstancias de extrema vulnerabilidad, con una problemática múltiple, que observan importantes desventajas y falta de oportunidades para llevar una vida en condiciones de igualdad con el resto de la ciudadanía. Por el contrario, sus circunstancias socioeconómicas y sistema de valores los abocan a una marginalidad que se retroalimenta.

En este contexto, los colegios analizados explicitan un importante compromiso con los valores de equidad, diversidad e igualdad de oportunidades, para los que trabajan desde el ámbito educativo, fijándose metas asequibles y realistas, a partir de la filosofía y práctica diaria de sus proyectos educativos y de dirección. Huyendo de visiones utópicas del valor de la educación, y enfrentando problemas importantes, lo cierto es que poseen una visión transformadora de la realidad y trabajan por una escuela inclusiva. El liderazgo que se ejerce en tales centros se distribuye y permea toda la organización escolar, al tiempo que en sus discursos se destaca el valor del apoyo colaborativo entre todos los miembros de sus plantillas.

Como señala la Comisión Europea en su comunicación *Eficiencia y Equidad en los sistemas de educación y formación europeos* (2006: 2), ocurre muy a menudo que los sistemas educativos actuales reproducen o incluso refuerzan la inequidad y desigualdades existentes. De ahí que estilos

<sup>11</sup> Entrevista a director Colegio Público Magisterio Español, entrevista nº 2, p. 13.

y experiencias de liderazgo, como las aquí descritas, tengan un enorme potencial transformador en términos de quebrar culturas organizacionales, discursos y prácticas en las escuelas que perpetúan la marginalidad de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. & Sandill, A., (2010) “Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership” en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 4, 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903.
- Ballester, L., Vecina, G., (2011) “Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela”. *Prisma Social, Revista de ciencias sociales*, 1 (6), pp. 1- 29.
- Bass, B., (2000) “Liderazgo y organizaciones que aprenden” en *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros educativos*. Bilbao, ICE Deusto.
- Castell, R., (2004) *Encuadre de la exclusión. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Coordinado por Karsz, S. Barcelona, Gedisa.
- Cea, M<sup>a</sup> A., (1997) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- Comision Europea, (2010) “European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) Report on Spain” [En línea]. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ENG.pdf> [Accesado el 24 de febrero de 2013]
- Commission of the European Communities, (2006) “Efficiency and equity in european education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament” [En línea]. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf) [Accesado el 20 de enero de 2013]
- Coronel, J. M., (2005) “El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación” en: *Revista española de pedagogía*, pp. 471-490. [En línea] España, disponible en: <http://revistadepedagogia.org/2007060262/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/el-liderazgo-del-profesorado-en-las-organizaciones-educativas-tematicas-para-su-analisis-e-investigacion.html> [Accesado el 14 de febrero de 2013]
- Cuevas, M., (2008) “School management in multicultural contexts” en *International Journal of Leadership in Education*, 11 (1), 63-82. doi: 10.1080/13603120701308439.
- Fullan, M., (2003) *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- García, M; García, D.; Blencinto, C. H. y Asensio, I., (2006) “Medidas eficaces de atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva” en *Revista de Educación* 358, pp. 258-282.

- Gronn, P., (2003). "Leadership: Who needs it?" en *School Leadership & Management* 23 (3), pp. 267-290.
- Hallinger, P., (2003) "Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformative leadership" en *Cambridge Journal of Education* 33 (3), pp. 329-351. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hargreaves, A. y Fink, D., (2005) *Sustainable leadership*. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Hayes, D.; Christie, P.; Mills, M. y Lingard, R., (2004) "Productive leaders and productive leadership" en *Journal of Educational Administration* 42 (5), pp. 520-538. doi: 10.1108/09578230410554043
- Klasen, S., (1999). "Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues" [En línea] Paris: OEDC, disponible en: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/1856923.pdf> [Accesado el 3 de abril de 2013]
- Leithwood, K., (1994) "Liderazgo para la restructuración de la escuelas" en *Revista de Educación* 304, pp. 31-60.
- ; Jantzi, D. y Steinbach, R., (1999) *Changing leaders for changing times*. Maidenhead, Open University Press.
- Moreno, M<sup>a</sup> A., (2013) "La ghetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa" en *Revista de educación* 316, mayo-agosto 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/articulos-prensa.html> [Accesado el 17 de octubre de 2012]
- Moya, A. y García-Moro, J. M<sup>a</sup>, (2001) "Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales?" en *Educación* 28, pp. 205-212.
- Muñoz-Sedano, A., (1986) "Panorama Internacional de la Educación Compensatoria" en *Bordón*, 264, pp. 677-692.
- Murakami, E.; Garza, E. y Merchant, B., (2010). "Successful School Leadership in Socioeconomically Challenging Contexts: School Principals Creating and Sustaining Successful School Improvement" en *ISEA*, 38 (3), pp. 35-56.
- Niesche, R. y Keddle, A., (2011) "Foregrounding issues of equity and diversity in educational leadership" en *School Leadership and Management* 31 (1), pp. 65-77. doi:10.1080/13632434.2010.545381
- Oppenheim, C., (1998) "Poverty and social exclusion: An overview" En Oppenheim, C. (ed.): *An inclusive society: strategies for tackling poverty*. London, Institute for Public Policy Research.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E., (1993) *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- Perri, G., (1997) *Escaping Poverty: From Safety Nets to Networks of Opportunity*. London, Demos.
- Precey, R., (2011) "Inclusive leadership for inclusive education –the Utopia worth working towards" en *Contemporary Management Quarterly*, 2, pp. 35-44.

- Room, G., (1995) *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol, Polity Press.
- Ross, J. A. y Berger, M., (2009). Equity and leadership: Research based strategies for school leaders. *School Leadership & Management* 29 (5), 463-476. doi: 10.1080/13632430903152310
- Sen, A., (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- , (2001) *El nivel de vida*. Madrid, Complutense.
- Sergiovanni, T. y Corbally, J., (eds.) (1986) *Leadership and organizational culture*. Illinois, University Illinois Press.
- Shin, S. y Slater, C. L., (2010) “Principal leadership and mathematics achievement: An international comparative study” en *School Leadership & Management* 30 (4), pp. 317-334.
- Sinclair, A., (2007) *Leadership for the disillusioned*. Crows Nest, Allen and Unwin.
- Swann, R., (2000) “El liderazgo compasivo en la escuela” en *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 4, pp. 17-31.
- Tezanos, J. F., (2001) *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Biblioteca nueva.
- Valle, J. E., (2012) *Los directores de CEIPS ante el espejo. El liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Barcelona, Anthropos Editorial.

**Recibido:** 14/05/13

**Dictaminado:** 07/06/13

**Corrección:** 23/06/13

**Aceptado:** 24/07/13