

Una dirección escolar para la inclusión escolar

Educational Leadership for inclusion education

Inmaculada Gómez-Hurtado ()
Universidad de Huelva,
España.*

(*) Autor(a) para correspondencia:
Dra. Inmaculada Gómez-Hurtado
Profesora del Departamento de
Educación Facultad de Ciencias
de la Educación
Avda. Tres de Marzo s/n 21007
Huelva, España Correo de
contacto:
inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Resumen:

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa que ha tenido como objetivo analizar buenas prácticas directivas inclusivas que atiendan a la diversidad en diferentes escuelas¹. Se realiza un análisis descriptivo e interpretativo profundizado en diferentes categorías, concluyendo que la colaboración es un factor esencial para atender a la diversidad siendo la dirección escolar el motor para llevar prácticas inclusivas.

Palabras Clave: Inclusión Educativa, Dirección Escolar, Liderazgo Educativo, Diversidad, contexto desfavorecido

AbstrAct:

This paper presents results from a qualitative research that has aimed to analyze good practice inclusive policies that address the diversity that occurs in Primary Education and Compensatory Education schools in Andalusia. Thus, we have conducted an in depth, descriptive and interpretive study in different categories, concluding that collaboration is a key factor in dealing with diversity being the educational leadership the engine that helps develop inclusive practices.

Key words: Inclusion Education, Educational Leadership, Diversity, Difficult Contexts

1 Cuando hablamos de escuelas hacemos referencia a las escuelas de Educación Infantil y Primaria de Educación Compensatoria de Andalucía en España..

Andalucía es la comunidad autónoma de España más poblada y la segunda más extensa. El número de habitantes, según el Instituto de Estadística y Cartografía andaluz, es de 8.424.102 frente a los 47.190.493 que supone la población total española. De esta forma, según el Ministerio de Educación, Andalucía representa el 20% de alumnado en Educación Infantil y Primaria de el número total de alumnado en las escuelas españolas.

1. Introduction

Las investigaciones dedicadas a la atención a la diversidad son cada vez más numerosas. Los cambios en la sociedad afectan a las escuelas y éstas deben estar preparadas para poder gestionarlos en las mejores condiciones. Uno de los retos a los que se enfrenta la escuela desde siempre ha sido el modo de gestionar la diversidad de su alumnado. La llegada numerosa de inmigrantes, la visibilidad cada vez más del alumnado con discapacidad, el crecimiento del número de estudiantes con dificultades de aprendizaje, problemas emocionales o conductuales, la diferencia de niveles en una misma aula, la diversidad de religiones, culturas, la existencia de centros educativos guetificados que tienen una gran mayoría de alumnado gitano, inmigrante o con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, etc., representa, sin duda, un desafío para la escuela.

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

De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, raza, religión, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la organización y funcionamiento del centro, una transformación de todos los elementos curriculares dando lugar, por tanto, a un tipo de cultura escolar específica. En este trabajo analizamos las prácticas directivas para atender a la diversidad desde los principios de la inclusión educativa. Para ello, hemos analizado las respuestas que estos proponen desde la organización y funcionamiento del centro y la visión de los elementos curriculares para una cultura que promueva la inclusión escolar en sus centros, en las escuelas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

2. Revisión de la literatura.

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

En el caso de España, y a diferencia de otros contextos (Ainscow & West, 2006; Ainscow, 2010; Leithwood, 2005; Lumby & Coleman, 2010; Lumby & Morrison, 2010; Ryan, 2006, entre otros), sólo algunas investigaciones han mostrado la relación íntima entre liderazgo e inclusión escolar y, por tanto, la importancia de la gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos para promover prácticas inclusivas que den respuesta a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno/a (Antúnez, 2007; Essomba, 2006; González, 2008; León Guerrero, 2001; López López, 2001; Murillo & Hernández, 2011a, 2011b; Navarro Montaña, 2008). Además, en estos trabajos se expresa la necesidad de un cambio en las actitudes y en las prácticas de los equipos directivos y el profesorado para poder atender las necesidades de todo el alumnado sin hacer exclusiones.

De esta forma, este estudio surge y se justifica, en parte, en la escasez de investigaciones sobre la gestión de la diversidad de los equipos directivos, la influencia de sus actitudes en la dirección de un centro diverso y las buenas prácticas inclusivas directivas en centros de Educación Compensatoria².

Para ello debemos hablar de dirección escolar y liderazgo educativo. La palabra liderazgo suele ser nombrada habitualmente en los últimos años en todos los foros y jornadas sobre dirección escolar (Legorburu, 2009). Así, vemos como dirección escolar y liderazgo son dos palabras o términos que aparecen de la mano no sólo en congresos sino en múltiples investigaciones que se encuentran recogidas en la literatura actual. De esta forma, es necesario para nuestra investigación, hablar de la relación entre la dirección escolar y el liderazgo educativo con objeto de aclarar cuál es el papel del director o directora de un centro como líder del mismo.

² Las escuelas españolas que se acogen a un Plan de Educación Compensatoria son aquellas que tienen alumnado que se encuentra en situación de desventaja sociocultural, que pertenece a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorecida para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización, que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares y que por cualquier otra circunstancia se encuentre en situación desfavorecida similar.

Así, consideramos, como Pascual e Immegart (1996) y English (2008), que tras décadas de numerosos esfuerzos para distinguir entre liderazgo y dirección, para separar estos dos términos, la investigación indica la conveniencia de unir los dos conceptos y considerar la dirección y el liderazgo como complementarios. Aunque, a nivel teórico, sea posible diferenciar entre ellos, ya que el liderazgo implica, fundamentalmente, toma de decisiones y la dirección se refiere, sobre todo, a funciones normativas y operativas, creemos que no es necesaria tal diferenciación.

En la literatura de habla inglesa existe el mismo dilema entre los términos *leadership* y *managment* (Busch, 2008; English, 2008). Cuban (1988, citado en Busch, 2008) proporcionó una de las más claras distinciones entre el liderazgo y la gestión. Él entiende el liderazgo relacionado al cambio mientras que la gestión la ve como una actividad de mantenimiento. También hace hincapié en la importancia de ambas dimensiones en la actividad de cualquier organización.

Es fácil caer en la trampa de percibir el liderazgo con una visión positiva, es decir, como algo agradable, necesario, y deseable y percibir la dirección con una visión negativa, como algo que controla, impersonal, burocrática y que mantiene el status quo, pero sin embargo, existe una gran coincidencia respecto a las habilidades, actitudes y conocimientos que necesitan los directores y los líderes, y realmente no es posible ejercer lo uno sin lo otro. Los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores deben superar grandes dificultades si no lideran.

“El tema que nos ocupa es, sin duda, complejo, pues ni existe consenso respecto a qué entendemos por liderazgo y cuál ha de ser la práctica más adecuada y eficaz del mismo en las escuelas, ni cabe pensarlo al margen de otros aspectos y cuestiones relacionados con los centros escolares, su funcionamiento y su mejora” (González González, 2003, p. 4).

Nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo Delgado, 2004). La investigación sobre dirección escolar y el liderazgo educativo como factor de mejora (Carrasco, 2002; Gómez Delgado, 2010; Muijs, 2006; Murillo et al., 1999; Murillo, 2006; Murillo & Hernández, 2011a; Reezigt & Creemers, 2005; Teixidó, 2011; Wong & Evers, 2001) ha generado una fuente de información muy importante sobre los principales problemas que se producen hoy en día en este campo, resaltando

por ejemplo, la situación de crisis de la propia actividad directiva, la formación y exigencias que demandan la sociedad, los perfiles que presentan los directores, etc. Sin embargo, encontramos una laguna en cuanto al ejercicio de la dirección escolar en el ámbito de gestión de la diversidad.

Otros trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (León Guerrero, 2001; López López, 2001; Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro Montaña, 2008; González, 2008; Murillo & Hernández, 2011a, 2011b) apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2004), distribuido y colaborativo (Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck & Goodall, 2010; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007; Spillane, Halverson & Kaplan, 2001; Timperley, 2005) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow, Fox & O’Kane, 2003; Ainscow & Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006) que tenga como propósito una escuela para todos desde la participación de todos, poniendo en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass & Ainscow, 2004; Murillo & Hernández, 2011a; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum & Gunter, 2008; Ryan, 2010, entre otros).

Según Hargreaves y Fink (2008) en el liderazgo sostenible

“El liderazgo y las mejoras educativas sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves & Fink, 2008, p. 28).

Ellos consideran que los siete principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son los de profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

Unido a este concepto, podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Essomba (2006) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro.

Esta idea nos lleva a la relación entre el liderazgo inclusivo y distribuido, ya que, como dice Ryan (2003, 2006), el liderazgo inclusivo hace referencia y apoya la idea de liderazgo distribuido, colaborativo o democrático, ya que lo entiende no como las tareas relacionadas directamente con un individuo sino como un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. Este autor indica que un error muy presente en nuestras escuelas que dificulta la inclusión en las mismas radica en una visión muy individualista del liderazgo, una tendencia ligada a entender que 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 esperan grandes cosas. Dicho autor, considera que esto es una visión heroica del liderazgo que pasa por alto que grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que 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.

El contexto social ha sido un factor importante en nuestra investigación, ya que la selección de las escuelas realizada por las autoridades educativas se ha centrado en escuelas situadas en contextos sociales, económicos y culturales desfavorecidos. En este sentido, existe un gran interés en la generación y mantenimiento de la mejora en escuelas con bajos rendimientos y una necesidad urgente de asegurar formas de mejorar el rendimiento de los estudiantes en este tipo de zonas (Gray, 2004; Harris & Chapman, 2004; Hechuan, Creemers & De Jong, 2007).

Así, hablar de gestión de la diversidad, supone hablar también de cultura de centro. La cultura nos permite obtener una idea del funcionamiento de la organización y, por tanto, saber cómo se gestiona la diversidad en los centros porque desde ella podemos analizar el sistema de significados compartidos, la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes y dentro de patrones más amplios de significado, además contribuye a expresar el rasgo diferencial de las organizaciones educativas y es junto al componente organizativo, el componente que nos permite hablar de la organización (Carrasco, Coronel, Fernández, González & Moreno, 2007).

Mejorar las escuelas y elevar el nivel de logro son los objetivos de la política en muchos países (Reynolds, Harris, A., Clarke, Harris, B. & James, 2006). En el informe del 2006 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE],

se señalan los esfuerzos realizados para mejorar los resultados de los estudiantes en relación con los niños de bajo nivel socio-económico. Igualmente, se expresa la necesidad de continuar con las políticas de intervención en las comunidades desfavorecidas a través de la creación de asociaciones y la promoción de la participación comunitaria en el proceso escolar (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007). Sin embargo, las escuelas en contextos desfavorecidos continúan presentando obstáculos importantes para conseguir el logro social y educativo.

Por otra parte, desde hace ya tiempo, la influencia de la dirección en los resultados académicos del alumnado ha sido un tema de permanente atención (Bamburg & Andrews, 1990; Goldring & Pasternak, 1994; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Hallinguer & Heck, 2011; Silins, 1994). Concretamente, en contextos desfavorecidos, algunas investigaciones muestran que el liderazgo influye en la atención a la diversidad del alumnado y en su rendimiento académico (Ainsow & West, 2006; Carrasco, 2002; Day, 2005; Harris & Chapman, 2004; León Guerrero, 2001; Muijs et al., 2004). Sin embargo, creemos que siguen siendo pocos los equipos directivos que luchan por llevar adelante políticas de gestión de la diversidad que atiendan las diferencias de todo el alumnado. En el caso de España además hay que subrayar que la función directiva no es tarea que agrade a los docentes, ya que tiene un escaso reconocimiento público y económico. Las tareas que se realizan desde la dirección no son ni atractivas, ni estimulantes, ni motivadoras. Se ha relegado la función directiva en muchos casos a garantizar el orden, representar al centro, cumplimentar la burocracia, etc., frente a lo que podía ser algo más rico, como generar compromiso, estimular la innovación, establecer relaciones y crear disposiciones para la mejora.

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

3. Metodología.

Se trata de una investigación cualitativa (Carrasco, 2002; Ainscow & West, 2006) en la que participaron escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria acogidas al Plan de Educación Compensatoria de Andalucía que se sitúan en zonas desfavorecidas. La investigación se trata de un proceso arduo y complejo relacionado íntima y exclusivamente con elementos cualitativos, buscando una adecuada comprensión del objeto de estudio.

La investigación parte de tres supuestos básicos:

- (a) La dirección escolar, actualmente, es considerada como un factor clave para la transformación de la escuela.
- (b) La diversidad es una realidad presente en la escuela. La llegada de alumnado inmigrante, la aparición de nuevas discapacidades y la consideración de que las características individuales de cada alumno o alumna lo hacen diferente, derivan en la necesidad de atender a las demandas de todo el alumnado y ofrecer respuesta educativa adecuada.
- (c) La dirección escolar cada vez tiene más responsabilidad relacionada con la atención a la diversidad.

Por ello, el foco de la investigación ha sido *analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria.*

3.1 Identificación y Selección de los casos.

En la investigación describimos e interpretamos la realidad de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria. La selección de los casos fue realizada por los representantes educativos de cada provincia (ocho³). Posteriormente, obtuvimos una muestra representativa con aquellos centros que estaban acogidos al Plan de Educación Compensatoria, eran

³ La comunidad autónoma de Andalucía se compone de ocho provincias: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla.

reconocidos por sus buenas prácticas y sus equipos directivos llevaban más de cuatro años en el centro. El número total de centros que han participado han sido 22.

3.2 Recogida y análisis de los datos.

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

“el conocimiento de las Ciencias Sociales no puede ser más que una peculiar interpretación, indudablemente más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional de una realidad que también cambia” (Pérez Gómez, 1998, pp. 61-62)

Por tanto, el carácter etnográfico de la investigación determinó el uso de los siguientes instrumentos:

- *Entrevistas semiestructuradas:* Se realizaron al equipo directivo (entrevista grupal), al maestro de Educación Compensatoria y al maestro de Educación Especial en Andalucía. El número de entrevistas fue de 66.
- *Análisis de documentos:* Se analizaron los Planes de Centro y las páginas webs de cada centro en el caso de Andalucía.

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

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Para la elaboración de dichas categorías se siguió un proceso de codificación recurrente, que ni es propiamente inductivo ni deductivo, sino un término intermedio entre ambos. A partir de dominios básicos, de forma inductiva, se han ido desarrollando las categorías. Llegamos a siete grandes categorías (el acceso a la dirección, las actitudes, el papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, el concepto de diversidad en el centro, la formación ante la diversidad y las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos) las cuales incluían múltiples subcategorías. Éstas nos ayudaron a realizar la descripción de los resultados contrastando la información abstraída a través de los diferentes instrumentos, llegando a las conclusiones del estudio que mostraremos más adelante.

4. Discusión de los resultados.

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

4.1 El acceso a la dirección en escuelas de Educación Infantil y Primaria

La mayoría de los equipos directivos andaluces, con los cuales hemos hablado, acceden a la dirección porque anteriormente han formado parte de otros equipos directivos y tienen inquietudes por seguir en él, en algunos casos en el mismo cargo y en otros cambiando de cargo. Además, algunos de ellos no sólo acceden a la dirección por su experiencia en equipos directivos sino también por su trayectoria en centros con unas características específicas como son los centros de Educación Compensatoria.

De esta forma, en Andalucía, se percibe poco interés por parte del profesorado en

acceder a la dirección y, particularmente, en centros desfavorecidos, los cuales presentan mayores problemas para su gestión.

Por otra parte, tal y como refleja la siguiente tabla, los equipos directivos andaluces de centros de Educación Compensatoria se mantienen durante largos periodos de tiempo en el cargo, siendo, en el caso de Andalucía, más estable la figura del director/a y quizás más cambiante los roles de jefe de estudios y secretario/a.

Tabla 1. Permanencia de los directores/as andaluces en el cargo directivo

PAÍS	PROVINCIAS	CENTROS	NÚMERO DE AÑOS EN LA DIRECCIÓN
ESPAÑA (ANDALUCÍA)	ALMERÍA	CEIP "La Autoridad"	4 años
		CEIP "La Tranquilidad"	4 años
	CÁDIZ	CEIP "Paso a paso"	4 años
		CEIP "Todo está hecho"	5 años
		CEIP "Todo es posible"	5 años
	CÓRDOBA	CEIP "Los Cambios"	5 años
		CEIP "El Sueño"	20 años
		CEIP "La Rutina"	9 años
	GRANADA	CEIP "La Calma"	17 años
		CEIP "El Agobio"	16 años
		CEIP "La Constancia"	4 años
	HUELVA	CEIP "La Lucha"	18 años
		CEIP "La Ilusión"	5 años
	JAÉN	CEIP "La Innovación"	5 años
		CEIP "La Perseverancia"	25 años
	MÁLAGA	CEIP "El Derrotismo"	20 años
		CEIP: "La Esperanza"	18 años
		CEIP "Toque de Ilusión"	8 años
	SEVILLA	CEIP "La Pasión"	6 años
		CEIP "Todos juntos".	12 años
CEIP "Tradicional"		20 años	
CEIP "Por los niños"		6 años	

Como puede observarse, gran parte de los directores entrevistados superan los cinco años en la dirección y tienen intenciones de proseguir en el equipo directivo al menos 4 años más, y lo que es aún más significativo: casi la mitad perduran en la dirección más de diez años. En la Figura 1, realizada por rangos, podemos verlo más claro.

Figura 1. Gráfico permanencia en la dirección de los directores/as andaluces



Por otro lado, muchos directores son propuestos por la Administración ante la ausencia de candidatos.

4.2 Actitudes de los equipos directivos ante la diversidad del alumnado

Como uno de los aspectos básicos para el análisis, podemos decir que los equipos directivos entrevistados, muestran una actitud ante la dirección sobre todo de lucha y compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado.

En los participantes existen diferentes concepciones sobre la diversidad del alumnado que derivan en una actitud ante la misma. La mayoría de los equipos directivos consideran que la diversidad no es una característica de estos centros puesto que el alumnado tiene gran cantidad de características homogéneas a nivel social, cultural y económico. Pero a la vez, asumen las diferencias individuales del alumnado. En este sentido, se ha observado un gran compromiso por conseguir la justicia social y educativa para este alumnado. La dirección cree en la riqueza de la diversidad, aunque en algunos momentos se sientan frustrados e impotentes ante la realidad de estos centros convertidos en auténticos guetos. En el otro lado, encontramos algunos equipos directivos con actitudes segregadoras ante las diferencias del alumnado. Asocian la diversidad sólo con el alumnado que tiene necesidades educativas especiales. Además consideran que esta situación es un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y un inconveniente para aquellos alumnos con mayores niveles de capacidad.

En cuanto a la actitud de los equipos directivos andaluces ante el profesorado de Educación Especial y Educación Compensatoria, se observa una actitud positiva

ante dichos profesionales y los consideran punto clave en el engranaje del centro. Es el propio profesorado además, quienes manifiestan sentirse apoyados por el equipo directivo, algo que consideran fundamental para su actividad profesional. Es más, piensan que el estilo de trabajo del equipo directivo determina el modo en que ellos llevan a cabo dicha actividad. Así, hemos observado que en aquellos centros donde el equipo directivo no presta la atención debida a la diversidad dentro de sus políticas de gestión, el profesorado encargado de atender de modo particular al alumnado con dificultades no siente el apoyo deseable de la dirección.

Todos los equipos directivos participantes en la investigación coinciden en que su actitud ante la diversidad ejerce un efecto sobre el profesorado de la escuela y su actitud ante el alumnado. La dirección debe contribuir por tanto al desarrollo del trabajo conjunto y en colaboración entre el profesorado. Dicha colaboración sólo se puede conseguir si existe una misma actitud ante las diferencias y una misma línea de trabajo para atenderlas.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de estos centros cuentan con un profesorado 'receptivo' a las demandas y requerimientos del alumnado. El profesorado considera necesario disponer de estabilidad y voluntariedad para poder enseñar en estos centros. Los centros desfavorecidos requieren de una plantilla de profesionales estables que hayan elegido trabajar en ellos. Esta condición puede al menos suprimir algunos de los muchos problemas que a diario se suscitan.

4.3 El papel del equipo directivo en el centro y la gestión de la diversidad del alumnado.

En relación a esta cuestión, podríamos identificar claramente dos perspectivas:

- a) Equipos Directivos o directores comprometidos (Mayoría).

El equipo directivo dinamiza y crea las disposiciones organizativas para la gestión de la diversidad. Entre sus *funciones* destacan: la promoción de la convivencia escolar, el aumento de la participación de toda la comunidad social y educativa, y la lucha contra el absentismo escolar. Por otra parte, entienden la gestión como un ejercicio de democracia participativa en la toma de decisiones escolares en la que

ellos ejercen la máxima responsabilidad. El equipo directivo favorece la implicación del profesorado en el conjunto de la actividad escolar, atiende preferentemente las demandas y necesidades del alumnado e implica a la comunidad en la vida de la escuela.

Como equipo tienen una identidad manifiesta en el ejercicio de sus funciones directivas, en sus modos de hacer, en el reparto de tareas y la toma de decisiones escolares. En Andalucía, utilizan como eje central en su política de gestión la atención a la diversidad expresada en los Planes Escolares. El profesorado participa activamente en una planificación educativa diseñada para atender al alumnado y la dirección crea las disposiciones organizativas (horarios, recursos, personal, etc.) para ofrecer y garantizar esta atención.

Desde la dirección se insiste en tener clara la misión de la escuela y que ésta sea compartida y asumida por el profesorado. A este fin, el equipo directivo debe estar en estrecha sintonía con el profesorado: “todos debemos trabajar a una”. Por esta razón estos equipos directivos se asocian a un *estilo de liderazgo* democrático, distribuido, inclusivo y sostenible donde la toma de decisiones es compartida y consensuada con el profesorado y el director como líder de la escuela se ocupa de gestionar y dinamizar la actividad educativa.

b) Equipos directivos o Directores Cumplidores (Minoría).

En estos centros la dirección deja claramente establecida la división de tareas entre los miembros de la escuela (profesores y gestores). Así, la gestión económica es llevada a cabo por el secretario, las funciones más pedagógicas son realizadas por el jefe de estudios, y el director (headteacher) se encarga más de las funciones relacionadas con el establecimiento de relaciones con organismos, diferentes entidades, otros colegios, asociaciones, etc.

Dentro de esta gestión general del centro, la mayoría de estos equipos remarcan la promoción de la convivencia en el centro y la función de líder ejercida por el director. Se trata más bien de un estilo de liderazgo autoritario liderado claramente por el director/a del centro. Además conciben la función de la dirección escolar como exclusiva del equipo directivo, lo que conlleva la escasa participación del profesorado en la toma de decisiones escolares.

La *respuesta* de estos equipos directivos ante la diversidad suele ser segregadora. El trabajo específico con el alumnado que requiere atención se lleva a cabo fuera del aula y de sus compañeros. No se integra al alumnado con el resto en la actividad cotidiana de la clase. Este trabajo profesional puede llevarse a cabo, según los centros, por una persona o por distintas personas dependiendo del problema.

Como conclusión final en este punto, debemos señalar que existen entre los equipos directivos entrevistados dos “tipos” de equipos directivos muy diferenciados en cuanto a sus estilos de gestión. A pesar de encontrar estilos de gestión más burocráticos y autoritarios, la mayoría de los centros se asocian, por las características de los mismos, a un liderazgo más democrático donde el profesorado y el equipo directivo comparten objetivos y metas escolares y trabajan en colaboración en la gestión de la diversidad.

4.4 La cultura escolar como clave para la atención a la diversidad del alumnado.

En relación a la gestión de la diversidad, ¿qué tipo de cultura se promueve desde la dirección escolar? De forma general, podemos llegar a la conclusión de que en Andalucía existen dos “tipos” de culturas ligadas a dos tipos de equipos directivos.

a) Cultura favorecedora de la inclusión escolar.

En estos centros, desde el equipo directivo, se pueden identificar los siguientes indicadores: a) Participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones; b) buenas relaciones entre el profesorado y la dirección del centro; c) organización y desarrollo del currículo alejadas de modelos tradicionales de enseñanza (p.ej: no emplean libros de texto); d) materiales y recursos innovadores; e) organización de espacios y tiempos para la enseñanza en función del alumnado que favorecen el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

El objetivo de la dirección es dinamizar la organización, el currículum, la participación y todos los elementos de la actividad educativa para llegar a conseguir una mejora en la calidad de vida del alumnado y en los rendimientos escolares de los mismos. Por otra parte, el profesorado que trabaja más cerca y más tiempo con el alumnado

con dificultades es una parte fundamental dentro de la vida del centro. Tratan de trabajar y apoyarse mutuamente y consideran necesario, en este sentido, la presencia de dos profesores en el aula durante el mayor tiempo posible. Tanto profesores como directivos aman su profesión y están comprometidos en conseguir un desarrollo del alumnado académico y personal. Es un auténtico reto al que se enfrentan cada día en la escuela.

b) Cultura poco favorecedora de la inclusión escolar.

Esta cultura promovida desde la dirección segrega y excluye al alumnado. A pesar de que el objetivo es conseguir mejorar el rendimiento del alumnado, los procedimientos son diferentes. En este caso, los indicadores de este tipo de cultura son: a) La dirección escolar pertenece exclusivamente al equipo directivo y las decisiones deben ser tomadas por el mismo, informando tan sólo al profesorado de ello; b) Las metodologías, materiales y la distribución del aula suelen ser elegidas por los propios profesores. Estos suelen decantarse por metodologías tradicionales donde el libro de texto es el recurso predominante y la distribución del aula es individual o por parejas. A pesar de considerar relevante el papel de los maestros que están más tiempo con el alumnado con dificultades, la dirección les encomienda tareas que básicamente no favorecen la interacción entre el alumnado. Se trata de un trabajo individualizado y particular, necesario en algunos casos, pero no suficiente para promover la inclusión escolar.

El concepto de centro, de escuela y de esta profesión suele tener connotaciones negativas y se asocia inmediatamente a problemáticas. No obstante reconocen el gran reto que tiene su labor de gestión.

Estas dos culturas descritas se despliegan en centros y contextos con las siguientes características comunes:

Tabla 2. Características de los centros educativos andaluces investigados.

SOCIALES	COGNITIVAS	PSICOEMOCIONALES	EDUCATIVAS
Bajo nivel sociocultural y desajustes económicos.	Escasa motivación	Falta de tolerancia y valores solidarios	Alto índice de fracaso escolar
Desestructuración familiar	Desinterés por los aprendizajes y en la ejecución de las tareas.	Malos modos en la relación entre iguales.	Desventaja en el ámbito educativo
Pérdida de valores	Impulsividad y falta de control	Desmotivación y desinterés por temas culturales	Niveles de aprendizaje insuficiente
Alto índice de paro	Atención dispersa con poca persistencia en las tareas	Poca tolerancia a la frustración.	Problemas de integración en el ámbito escolar
Hábitos de riesgo para la salud y tendentes al consumo de alcohol, tabaco, drogas, etc.	Pobreza en aspectos comunicativos y verbales	Carencias afectivas	Alta tasa de conflictividad escolar
Hábitos higiénico-dietéticos deficientes	Estructuras lingüísticas mal aprendidas	Bajo nivel de autoestima.	Nivel elevado de absentismo escolar
Inadaptación social en un ambiente de marginalidad	Escasa capacidad de análisis y de organización de tareas.	Carencia de recursos personales e iniciativas para obtener logros.	Escasa participación de las familias
En algunos, alto índice de inmigrantes, con desconocimiento del idioma.	Dificultades en actividades instrumentales	Labilidad emocional.	
Desinterés escolar y absentismo elevado	Falta de hábitos de trabajo	Hipermotricidad y conductas agresivas	
Analfabetismo			
Acomodación a pautas desarrolladas por los padre			
Convencimiento de que es imposible "salir a otra sociedad"			

4.5 El concepto de diversidad de los equipos directivos y directores

Sobre el concepto de diversidad hay diferentes opiniones al respecto, encontramos algunos erróneos en la adquisición y asimilación de dicho término. Así, cuando hablamos de diversidad del alumnado podemos identificar tres acepciones del término diversidad relacionada con: a) la conjunción de diferencias culturales (alumnado inmigrante) y de capacidad en el alumnado; b) las diferencias que existen entre las personas, las características individuales de cada uno; y c) diferencias culturales (alumnado inmigrante) o bien, el alumnado con diferentes niveles de capacidad.

La mayoría se enmarca en la relación de diversidad con necesidades educativas especiales y la minoritaria aquella que hace referencia a la individualidad y a las diferencias que hacen que cada ser humano sea único.

Así, todos ellos entienden la diversidad del alumnado englobando en el término las diferencias entre las personas, aunque su concepto subconsciente esté ligado totalmente a las diferencias culturales y étnicas y a las diferencias por capacidad.

4.6 Factores clave para responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de la dirección

La mayoría de los entrevistados coinciden en considerar que el factor clave para atender a todo el alumnado es la presencia en la escuela en su conjunto de una actitud positiva ante las diferencias, donde se aspire a luchar por responder a las necesidades de los alumnos y alumnas.

Asimismo, en Andalucía se considera necesario por algunos una reducción en el número de alumnos por clase (25 alumnos), pero sobre todo un mayor número de recursos humanos más que de recursos materiales.

4.7 La formación de los equipos directivos y directores como aspecto importante para atender a la diversidad

Finalmente, consideramos que la formación de los equipos directivos es un factor esencial en la atención a la diversidad. En el caso de Andalucía los directores manifiestan que no han recibido formación en temas relacionados con la atención a la diversidad y gestión educativa para centros desfavorecidos, etc. La formación en este caso, se focaliza sobre la legislación y la organización de los centros y consideran necesario que se establezcan temas más relacionados con habilidades sociales y capacidades para liderar una escuela. Algunos proponen que exista un tutor cercano, es decir, que acompañe a los equipos directivos en horario de jornada escolar durante el periodo de un año.

5. Conclusiones y limitaciones

Tras este análisis sobresalen características que pueden ser interesantes para una atención de la diversidad basada en la inclusión escolar. Destacamos la adquisición adecuada del concepto de diversidad, la actitud de los directores ante la misma y la cultura de colaboración asimilada por algunas de las escuelas estudiadas.

La gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos en Andalucía aparece como una cuestión prioritaria. En este contexto, intentan y tienen como prioridad dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. De esta forma consideran la

necesidad de tener suficientes recursos, una dirección que apueste por una educación para la justicia social con directores que adquieran un compromiso y luchen por una educación basada en la igualdad y equidad. Asimismo, ponen especial énfasis en la colaboración de toda la comunidad educativa como eje principal de la organización, funcionamiento y cultura del centro para gestionar la diversidad. Piensan que el concepto y la actitud de diversidad que tienen afectan directamente la gestión y las prácticas que se llevan a cabo en el centro. La dirección escolar es entendida como motor para mejorar la acción educativa y los rendimientos académicos.

Por tanto, las prácticas inclusivas son una característica de la mayoría de las escuelas estudiadas. Los equipos directivos coinciden y tienen especial preocupación en responder a las necesidades de todo su alumnado llevando a cabo una cultura de centro que reconozca la individualidad de la enseñanza a través del trabajo colaborativo con todas las personas que de alguna manera u otra tienen relación con la escuela, llegando así a la obtención de mejores resultados académicos.

Por otra parte, consideran la formación permanente como uno de los puntos más importantes para mejorar la función directiva y así mejorar a su vez la gestión de la diversidad en los centros.

Coinciden a su vez en exponer como clave fundamental para atender y gestionar la diversidad, las actitudes de los equipos directivos, los maestros y todas las personas que participan en el centro (comunidad educativa). Nuestro estudio muestra que existen actitudes en su mayoría de compromiso para atender a la diversidad y lograr una educación para la justicia social. No obstante, por otra parte, encontramos directores que muestran actitudes aún segregadoras y conciben la diversidad como un obstáculo para obtener rendimientos académicos altos.

No obstante, existen pequeñas diferencias entre las diferentes escuelas que se relacionan con las características más específicas de cada contexto.

Finalmente, son necesarias políticas educativas que apuesten por la mejora escolar reconociendo el papel decisivo de la dirección. Por ello, la formación de directores aparece como pieza clave dada la posición privilegiada que ocupan en la organización como agentes dinamizadores de la actividad educativa de cara a una adecuada gestión y atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ainscow, M. (marzo, 2010) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92.
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2004). Leadership for inclusion: overcoming barriers to progress. Trabajo presentado en *The Australian Association for Research in Education International Conference, Melbourne*. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf>
- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. London: Open University Press. Mc Graw-Hill Education.
- Ainscow, M. Fox, S., & O’Kane, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Antúnez, S. (2007). Dirigir centros escolares inclusivos. En M. Lorenzo (Ed.) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 79-88). Granada: Ediciones Adhara.
- Bamburg, J., & Andrews, R. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: exploring the relationship between means and ends*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the AERA, Boston.
- Busch, T. (abril, 2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 271-288.
- Carrasco, M. (2002): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos* (Tesis Doctoral). Universidad Huelva, Huelva.
- Carrasco, M., Coronel, J., Fernández, M., González, S., & Moreno, E. (2007).

Organización escolar. Aspectos básicos para docentes. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (marzo, 2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 53-74.

Day, C. (sin fecha, 2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290.

English, F. (2008). *The Art of Educational Leadership. Balancing Performance and Accountability.* London: Sage Publications.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Goldring, H., & Pasternak, R. (sin fecha, 1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239-253.

Gómez Delgado, A. (2010). *La formación Inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía.* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

González González, M. (noviembre, 2003). El liderazgo en tiempos de cambio y de reforma. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 11(6), 4-8.

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

Gray, J. (sin fecha, 2004). Frames of reference and traditions of interpretation: Some issues in the identification of 'under-achieving' schools. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 293-309.

- Hallinguer, P., & Heck, R. (junio, 2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, A. & Chapman, C. (sin fecha, 2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A. (febrero, 2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008) *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge and Falmer Press.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging
- Hartley, D. (julio, 2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hechuan, S., Creemers, B., & De Jong, R. (marzo, 2007). Contextual factor and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-102
- Heck, R., Larsen, T., & Marcoulides, G. (mayo, 1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (sin fecha, 2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Legorburu, A. (2009). Líderes en la implantación de las TICs. *Comunidad Escolar*. Recuperado de <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/849/info6.html>

- Leithwood, K. (sin fecha, 2005). Understanding Successful Principals: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- León Guerrero, M. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- López López, M. (2001): “La función directiva y la escuela como institución socioculturalmente diversa”. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 381-398). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Lorenzo Delgado, M. (sin fecha, 2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lumby, J., & Coleman, M. (enero, 2010). Leadership and diversity (Editorial). *School Leadership and Management*. 30(1), 1-2.
- Lumby, J., & Morrison, M. (enero, 2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Datos básicos de la educación en España 2007-2008*. Recuperado de <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>
- Muijs, D. (octubre, 2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F. (sin fecha, 2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana de*

Calidad, Eficacia y Cambio en la educación, 4(4), 12-24.

Murillo, F., Barrio, R., & Pérez-albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.

Murillo, F. & Hernández, R. (enero, 2011a). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa, 1(s/n), 17-21.*

Murillo, F. & Hernández, R. (sin fecha, 2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación, 4, 19-28.*

Navarro Montaña, M. (septiembre, diciembre, 2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación, 347, 319-341.*

Pascual, R., & Immegart, G. (1996): Formación y desarrollo de directores y líderes. En D. [Stufflebeam](#) (Ed.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 579-593). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Reezigt, G., & Creemers, B. (sin fecha, 2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness & School Improvement, 16(4), 407-424.*

Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B., & James, S. (sin fecha, 2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness & School Improvement, 17(4), 425-439.*

Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.

Ryan, J. (agosto, 2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools, 5(1), 3-17.*

Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies.

International Journal of Leadership in Education, 13(4), 357-376.

- Seashore, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (septiembre, 2010). How does leadership affect student achievement? Results from anational US survey. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Silins, H. (sin fecha, 1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Spillane, J., Halverson, R., & Kaplan, C. (abril, 2001). Investigations school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stevenson, H. (sin fecha, 2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- Taysum, A., & Gunter, H. (julio, 2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Teixidó, J. (marzo, 2011). Un modelo de formación para directivos escolares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.
- Theoharis, G. (abril, 2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258
- Timperley, H. (agosto, 2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Wong, K., & Evers, C. (Eds) (2001). *Leadership for quality schooling*. London.:Routledge.