

# Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación

## Leadership for school inclusion and social justice. Contributions of research

F. Javier Murillo T., Gabriela Krichesky, Adriana M. Castro Z.,  
Reyes Hernández C.

Universidad Autónoma de Madrid

### Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de las características de las escuelas inclusivas para la justicia social, prestando especial atención a los aspectos directamente relacionados con el liderazgo. Dicho análisis comienza por el estudio de las características de estas escuelas, entre las que sobresale el trabajo colaborativo y el desarrollo y práctica de valores compartidos. En la segunda parte se profundiza en el papel del líder de las escuelas para la justicia social. Allí se defiende que el estilo de liderazgo compartido y democrático, y una serie de prácticas entre las que destacan la creación de una cultura inclusiva o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, son los que caracterizan este liderazgo para la inclusión y la justicia social.

**Palabras claves:** Liderazgo, Educación Inclusiva, Justicia Social, Organización escolar.

### Abstract

This paper presents an analysis of the characteristics of inclusive schools for social justice, with particular attention to those aspects directly related to leadership. This analysis begins with the study of the characteristics of these schools, among which collaborative work and the development and practice of shared values. In the second part explores the role of leading schools for social justice. He also advocates that the style of shared leadership and democratic, and a number of practices among which the creation of an inclusive culture and the creation of professional learning communities are those that characterize this leadership for inclusion and social justice.

**Keywords:** Leadership, Inclusive Education, Social Justice, School organization.

En las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población de las escuelas, lo cual sin duda representa un reto importante para la educación actual. El principal problema radica en el hecho de que en general la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes. De esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría cultural o lingüística, que presentan una discapacidad física o intelectual, o que simplemente provienen de contextos socio-económicos desfavorecidos, suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de los resultados académicos conseguidos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta sus condiciones y diferencias de origen a la hora de llevar a cabo el proceso educativo. Y con ello se tiende a mantener y, en muchos casos, se agudizan las desigualdades educativas entre los estudiantes que plantean mayores retos de aprendizaje y el alumnado “privilegiado” que carece de tales dificultades (Ryan, 2006a).

El enfoque de la educación inclusiva, que subraya la necesidad de que el sistema escolar globalmente considerado se transforme en cuanto a sus aspectos físicos, curriculares, las expectativas y los estilos de los docentes y los roles de los líderes de modo que sea posible ofrecer una educación para todos, parece ser una primera aproximación adecuada para luchar contra esa brecha. Sin embargo, dicho enfoque se ha centrado en exceso, seguramente por sus orígenes, en los niños y niñas con discapacidades, a quienes se los categoriza dentro del conglomerado de alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que hay que seguir insistiendo en trabajar por superar las barreras a todas las formas de marginación, exclusión y de bajo rendimiento, independientemente de su origen (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006). El propósito de la educación inclusiva y, en particular, de una educación inclusiva para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003).

En este contexto, dar respuesta al derecho humano básico de recibir una educación de calidad se hace cada día más complejo, pero también más necesario. Planteamientos y enfoques que hasta hace poco habían resultado satisfactorios hoy se muestran inequitativos y, con ello, ineficaces. Así, frente a postulados que centrados en el trabajo del docente individual, del proceso de enseñanza y aprendizaje, cada día se reafirma más la necesidad de un abordaje conjunto por parte de toda la escuela bajo los supuestos del trabajo colaborativo. Y, con ello, se destaca el rol clave del liderazgo por conseguir una educación inclusiva para la justicia social.

En este artículo, tras analizar el rol de las escuelas para la inclusión y la justicia social se señalan las características que, a la luz de la investigación sobre el tema, parecen compartir las personas que lideren escuelas inclusivas exitosas.

La opción de partir de la investigación no es casual. La dificultad del reto con que nos enfrentamos hace que sea más importante que nunca buscar nuevos caminos y aportar novedosas ideas. En este sentido, la colaboración entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la enseñanza, parece ser el camino indicado para el logro de esta tarea.

## **Educación inclusiva para la justicia social**

Una educación equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables. Desde esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos.

La inclusión en educación ha sido tradicionalmente asociada al proceso de integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a la escuela común. Sin embargo, la inclusión tiene que ver con una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social.

Efectivamente, la inclusión se puede pensar de diferentes maneras: la de los estudiantes con discapacidades y con necesidades educativas especiales, como respuesta a la exclusión o segregación en escuelas y programas especiales; la de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos; o como el desarrollo de la escuela para todos (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006). La idea de la inclusión social (Byrne, 2005) formaría parte de lo que Ainscow y sus colaboradores llaman inclusión de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos. Desde esa perspectiva, la inclusión social o la inclusión para la justicia social se puede entender como la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro de la sociedad, sin importar sus antecedentes o sus circunstancias personales (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007).

En torno a esta problemática se enmarca el desarrollo de los conceptos de “inclusión” y “justicia social” en la escuela (Ryan, 2006a). Los promotores de la inclusión sostienen que la justicia social puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, los estudiantes pueden verse excluidos de los procesos de aprendizaje y de los ámbitos de participación escolar, fundamentalmente por cuestiones de habilidad, edad, raza, clase social, género u orientación sexual. Esto de alguna manera remarca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros, de modo que la exclusión de estos alumnos no obedece a cuestiones de índole individual, sino que la sola pertenencia a una minoría genera su propia segregación en los centros. En este sentido, el objetivo de la inclusión es asegurar que todos los alumnos puedan participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar. Resulta importante remarcar que esto implica un cambio en el sistema y no en las personas, ya que bajo las premisas de este enfoque, el sistema puede adquirir la capacidad para adaptarse a sus miembros de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris y Chapman, 2002; Muijs *et al.*, 2007):

- Integridad y honestidad.
- Justicia y equidad.
- La promoción del respeto por todos los individuos.
- El reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades.
- Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes.
- Todos los estudiantes pueden aprender.
- La escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante.
- El punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta.
- La diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

Es importante considerar a este planteamiento no como una mera respuesta educativa o didáctica, sino que la desborda y avanza hacia conceptos claramente situados en el entorno de la justicia social y no sólo de la inclusión escolar. La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001). Aquí está implícito el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, de ahí que ahora la escuela se plantea ser una institución más equitativa y más justa (Theoharis, 2007).

Sólo como breve apunte necesitado de una mayor atención, es interesante señalar que algunos autores relacionan estos conceptos de justicia social con planteamientos derivados de la Pedagogía Crítica y su compromiso por un mundo diferente (p.e. Gaetane, Normore y Brooks, 2008). Así, es posible encontrar una vuelta a los clásicos como Freire para remarcar el rol de la escuela en su rol de concientización crítica de la comunidad mediante una educación liberadora y promotora de cambios sociales.

## **Escuelas inclusivas para la justicia social**

Estudiar las escuelas inclusivas supone, no sólo abrir el foco respecto a las intervenciones referentes a la modificación del currículum o a las metodologías del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como es el organizativo. La inclusión no sólo, aunque también, se dirime en el aula. La inclusión debe estar presente en la planificación y

en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela. Aunque si bien es cierto que la lucha contra la exclusión trasciende los límites de la escuela pues atañe a políticas sociales y educativas más amplias.

Por lo general, la atención a la diversidad se refiere a la actuación de docentes individuales en sus aulas y raramente afectan al centro en su conjunto. Se tiende a adoptar medidas organizativas que son más una barrera para la inserción que una medida de inclusión como es la tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículo, la escasa utilización de las estructuras de coordinación y trabajo docente y la promoción de formas organizativas que promueven la segregación. Esto no sólo impide responder a las necesidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos, sino que además conlleva a que los alumnos y las familias no se sientan integrantes de la comunidad escolar del centro en el que están escolarizados, a pesar de que la implicación de las familias es un elemento crítico dentro de este proceso. Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva (justa socialmente) debe atender a que:

- La inclusión sea el núcleo que centre la atención en todo el alumnado.
- El discurso del profesor tenga en cuenta la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículum sea representativo en cuanto a género, clase, capacidad, etc.
- La rotación de papeles de acuerdo con el género se realice efectivamente durante la clase y en cualquier otra práctica escolar.
- La familia y los diferentes antecedentes de los estudiantes sean un referente para el centro.

Para ejemplificar este último punto, cabe mencionar aquí los resultados obtenidos a través de un estudio de casos que se basó en el análisis comparativo de tres centros localizados en Portugal, Reino Unido y Estados Unidos (Ainscow y Kugelmas, 2006), en el cual se encontró que en las tres escuelas se manifestaban una serie de características similares vinculadas con la promoción de la educación inclusiva. En primer lugar, en los tres centros la inclusión se entiende como un problema de raigambre político-social, que no se limita a los claustros escolares sino que obedece a una lógica de sociedad determinada. Asimismo, factores como la motivación inicial de la comunidad educativa para generar la inclusión en el centro (con el apoyo de agentes externos), el trabajo en equipos colaborativos entre los alumnos y entre el profesorado, y la voluntad de luchar en pos de sostener las prácticas inclusivas son firmes cualidades de cada uno de estas escuelas. Por último, cabe mencionar que en el interior de estas instituciones, las diferencias entre los estudiantes y el propio personal docente se perciben como un recurso que imprime un valor agregado a la comunidad escolar.

A su vez, y a partir de la revisión de estudios en los que se investigó el desarrollo de prácticas inclusivas en distintos centros, Ainscow (2001) pudo detectar algunas estrategias de centro que caracterizan el desarrollo de escuelas inclusivas, a saber:

1. *Retomar lo que los profesores y el centro ya saben, pero aún no articulan en la práctica.* En este sentido, se enfatiza la recuperación de la experiencia y el potencial creativo que los docentes portan a la hora de diseñar nuevas estrategias para optimizar, entre otras

cosas, la participación de todos los alumnos en las clases y en la mejora del vínculo entre docentes y alumnos.

2. *Potenciar un lenguaje común de práctica entre el profesorado.* Se estima como esencial el propiciar espacios en los cuales los profesores puedan compartir opiniones y reflexionar sobre sus estilos de trabajo, en particular mediante observaciones de clase. Asimismo, se recomienda sostener indefinidamente la reflexión y el apoyo entre el cuerpo docente, de modo que los profesores tengan la oportunidad de experimentar alternativas de clase y luego evaluarlas. Para poder comparar prácticas, ideas y experimentar, se sugiere crear un ambiente favorable a la toma de riesgos, ya que éstos se consideran esenciales en el camino que conduce hacia la innovación y el cambio escolar.
3. *Concebir a la diferencia como oportunidad para el aprendizaje.* Se retoma la idea de diseñar estrategias “innovadoras” para atender a situaciones de dificultad en clase, de modo que se pueda ajustar la organización de la misma sobre la base de las retroalimentaciones ofrecidas por el alumnado con dificultades.
4. *Optimizar los recursos, en especial los recursos humanos.* Se recomienda generar contextos de clase más cálidos en donde primen la contención, el apoyo, etc. Para el desarrollo de aulas más inclusivas se sugiere, además, favorecer la colaboración entre profesores, el trabajo con las familias y la cooperación entre los propios alumnos.
5. *Examinar con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.* En este caso, se sugiere analizar si la práctica tradicional de clase obstaculiza o impide la participación de todos los estudiantes, tomando en consideración los detalles de la interacción en la clase y los posibles mensajes que tal vez el profesorado envía sutilmente al alumnado e impide generar un sentimiento de valoración.

## **Líderes para la inclusión escolar y la justicia social**

El papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. De este modo, la inclusión debería poder expresarse tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción y actuación de todo el personal de la escuela.

Por ello, gestionar adecuadamente la organización es fundamental, aunque este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Groon, 2003). El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la inclusión y la justicia social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007). Sin contradecir necesariamente lo anterior, diferentes estudios empíricos han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo inclusivo.

En ese contexto, la profesora M<sup>a</sup> Teresa González (2008) hace una interesante distinción, separando dos facetas del liderazgo: los procesos y el contenido. Atendiendo a la naturaleza de los procesos de liderazgo se abordarían los modelos que facilitan la inclusión y la justicia social; mientras que revisando el contenido es posible hablar de una serie de prácticas directamente vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión y la justicia social.

## **Modelos de liderazgo facilitadores de la inclusión**

Desde sus orígenes la investigación sobre liderazgo educativo ha propuesto una buena cantidad de modelos o enfoques del liderazgo adecuados para conseguir una escuela de calidad. Sin embargo, es en esta primera década de siglo cuando estamos observando la formulación de interesantes propuestas de liderazgo asociadas a los nuevos desafíos con que se enfrentan las escuelas en la actualidad (Murillo, 2006). Así, tras las propuestas “clásicas” de liderazgo instructivo (Blase y Blase, 1998), surgido de la línea de Eficacia Escolar, o liderazgo transformacional (Bass, 1998), ligado al movimiento de Mejora de la Escuela, se han propuesto formulaciones tales como las de Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006), Sistémico (Higham, Hopkins y Matthews, 2009), Distribuido (Spillane, 2006), Para el aprendizaje (McBeath y Dempster, 2008) o Inclusivo (Ryan, 2006b). Todas ellas, aun enfatizando en diversos aspectos, destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas inclusivas para la justicia social.

Las investigaciones empíricas que han intentado determinar el modelo o estilo de liderazgo predominante en las escuelas con una gran heterogeneidad en sus estudiantes consideradas exitosas, han ofrecido resultados no siempre coincidentes.

Efectivamente, mientras que David Hopkins (2001) señala que el liderazgo educativo y transformacional son centrales para lograr el éxito en las escuelas en contextos desafiantes; otras investigaciones indican que estos líderes se caracterizan por ejercer el un estilo autocrático en la escuelas con medidas especiales o con serios problemas, principalmente en las primeras fases del proceso de mejora, aunque también se encuentra que estos directores no son adecuados para sostener dicho proceso (Chapman, 2005; Muijs *et al.*, 2007). Otros trabajos han insistido en la importancia del liderazgo distribuido como mejor forma de iniciar, pero sobre todo, sostener el cambio en escuelas heterogéneas (p.e. Harris y Chapman, 2002). De esta forma, parecería adecuado afirmar que los directores y directoras adoptan formas de liderazgo de acuerdo con el contexto de la escuela y sus necesidades, lo que llevaría a la vuelta a la Teoría de la Contingencia, en tanto se caería en la imposibilidad de reconocer un estilo directivo predominante en estas escuelas.

Sin embargo, hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo. O, siguiendo las palabras de M<sup>o</sup> Teresa González González:

*un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral (2008: 92).*

En una interesante reflexión, Doyle y Doyle (2005) invitan a pensar en la inclusión de los alumnos con discapacidad como un buen camino para que los líderes democráticos logren desarrollar escuelas equitativas y con una fuerte impronta de justicia social, es decir, democráticas. Desde esta perspectiva, la inclusión no sólo sería un fin en sí mismo, sino que además aparece entendida como un medio para alcanzar el desarrollo de un liderazgo (y una escuela) democrática.

Sin embargo, es importante destacar dos elementos: por un lado, que un liderazgo democrático por sí solo no es necesariamente inclusivo, ni está ligado a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Y, por otro, debe subrayarse que el liderazgo democrático no puede entenderse sólo como un proceso, sino también en relación con sus resultados.

Efectivamente, el liderazgo democrático implica tanto un proceso como una meta, dado que ambos, aunque a menudo pueden parecer contradictorios, no pueden estar separados. Como señalan estos autores “*procesos democráticos no justifican nunca fines no democráticos*” (Doyle y Doyle, 2005: 3). De esta forma, el liderazgo para la inclusión y la justicia social parte del sentido



más amplio de liderazgo democrático: los fines y los medios deben ser siempre coherentes con los objetivos perseguidos, es decir, que un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

## **Prácticas del liderazgo para la inclusión y la justicia social**

Es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M<sup>a</sup> Teresa González González (2008: 94), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliega en el centro escolar.”

Furman y Shields (2003) unen el concepto de práctica del liderazgo con conceptos de Justicia Social y Comunidad Democrática. Para ellas, la agencia moral se sitúa en la comunidad escolar, en el sentido de entender el lugar donde se asumen “valores compartidos” y la “toma de decisiones” es también compartida. Las autoras incluyen tres tipos de procesos: a) comprender y valorar a los individuos diversos, b) participación plena (espacios, órganos, etc.), y c) trabajar para el bien común. Por otra parte, Walter, Dimmock, Stevenson, Bignold, Shah y Middlewood (2005), realizaron un estudio de casos en el que describieron, de manera exhaustiva, las características de cinco directores que habían establecido previamente una notable reputación como ‘buenos líderes’ de escuelas multiétnicas. El estudio dio a conocer algunas de las cualidades más importantes de una dirección escolar eficaz para la inclusión de alumnos provenientes de minorías étnicas. Los directores implicados en esta investigación se caracterizaron por ejercer su función de manera proactiva y todos ellos estaban firmemente convencidos de sus creencias personales acerca de lo que ellos y sus escuelas estaban tratando de implementar. Sabían expresar abiertamente sus valores e intentaban difundirlos usando una serie de estrategias cuidadosamente elaboradas. Los autores definen a estos líderes como verdaderos transformadores que demandaban y exigían de la comunidad acción y compromiso constante.

Por otra parte, el profesor canadiense Keneth Leithwood (2005), revisando las últimas evidencias empíricas disponibles, defiende que hay una serie de prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, de tal forma que deben considerarse como un componente necesario, pero no suficiente, de un buen líder escolar. Junto a ellos, este influyente autor defiende que hay otras prácticas que se han demostrado más adecuadas para aquellas escuelas que atienden a alumnos con diferentes orígenes y características sociales: estudiantes que viven en situación de pobreza o aquellos cuya etnia, características físicas, mentales, antecedentes culturales o habilidades en su lengua natal se salen del cauce cultural ordinario. De esta forma, cualquier consideración de los líderes para la escuela inclusiva y la justicia social deberá beber de las lecciones aprendidas de las investigaciones que aportan datos sobre las características de los líderes eficaces en cualquier

contexto, así como otras que se centren en escuelas de alumnado heterogéneo. Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y consiguen una escuela inclusiva son las siguientes (Leithwood, 2005).

*a) Identificar y articular la visión de la escuela*

Este tema es de especial interés para lograr escuelas inclusivas, dado que un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene esta visión y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad. En ese sentido, resulta especialmente interesante la perspectiva de algunos autores como Foster (1989) o Moore *et al.* (2002) que defienden que un elemento clave en el desarrollo de una visión en educación es tener una visión crítica respecto a la escolarización, de tal forma que esta perspectiva permite a los líderes identificar prácticas escolares que ayudan a superar la injusticia y la inequidad.

La incorporación de medidas y estrategias globales de trabajo es esencial para hacer de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. De esta manera, se entiende que deben considerarse las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ryan, 2006a). Desde una lectura muy similar, autores como Ainscow y Kugelmass (2005) también advierten sobre la importancia del desarrollo de estructuras más amplias y flexibles en las escuelas para que éstas den cuenta y representen a todos las voces de la comunidad.

Ryan (2006a) sugiere a su vez que los líderes de estos centros deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, bajo la premisa de que los procesos de deliberación política tienen que ser, en sí mismos, inclusivos: todos los miembros de la comunidad educativa deberían poder participar en estos espacios políticos, para garantizar que los intereses de todos los segmentos de la comunidad educativa estén representados en ellos.

*b) Desarrollar a las personas*

La investigación ha determinado con claridad que una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes. Esta es la idea básica del denominado “liderazgo pedagógico” con tanta influencia en nuestros sistemas educativos. Así, algunos de los elementos que fomentan el desarrollo profesional de los docentes son:

- Generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.
- Dar apoyo individualizado a los docentes. La investigación apunta que la atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el rendimiento de los estudiantes (p.e. McColl-Kennedy y Anderson, 2002)
- Aportar un referente adecuado. El líder debe ser el primero en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional.

Otra característica importante del líder para la inclusión social es su capacidad para motivar a la comunidad, dado que en las escuelas situadas en contextos difíciles es necesario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunas de las estrategias de motivación consisten en convencer con el ejemplo que da el director y estimular, reconocer y premiar el buen trabajo de los profesores y demás miembros de la comunidad.

En esta línea, los líderes de las escuelas para la inclusión social se caracterizan por utilizar una gran variedad de estrategias tales como (Harris y Chapman, 2002):

- Oportunidades de desarrollo profesional.
- El poder de los elogios.
- Involucrar a todos en la toma de decisiones.
- Dar autonomía profesional.
- Se usa el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación de los profesores.

### *c) Fortalecer la cultura escolar inclusiva*

Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos. En escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura inclusiva ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos.

Son varios los autores que confieren especial importancia a la construcción consciente e intencionada de una cultura escolar inclusiva (Walker *et al.*, 2005; Ainscow, 2001). El rol del director es clave en este sentido, en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo, tales como: los consejos estudiantiles, espacios de desarrollo profesional, entre otros. En definitiva, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro.

Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece la inclusión es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje (Kugelmass, 2003). Dentro de la cultura para la inclusión es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita dichos procesos de cambio y mejora.

Otros autores como Ainscow y Kugelmass (2005) o Ryan (2006a) entienden también que es fundamental que los directores defiendan sin descanso la inclusión desde lo discursivo y desde la práctica, sobre todo frente a la resistencia de ciertos profesores y profesionales de la administración. Al parecer, es bastante común encontrar resistencias y presiones que se oponen a la inclusión real y efectiva en las escuelas, en particular desde ciertas iniciativas políticas o determinados sectores de la administración pública.

Por otra parte, diferentes estudios sobre el liderazgo en escuelas multi-étnicas (Walter *et al.*, 2005; Muijs *et al.*, 2007) coinciden en que el hecho de que los directores y profesores posean unos antecedentes culturales y étnicos similares a los de los miembros de las comunidades a las que sirven, tiene un efecto muy positivo sobre el éxito de las escuelas inclusivas. De cualquier manera, queda probado que el líder de las escuelas inclusivas tiene que estar comprometido con la cultura de la escuela a la que sirve y debe adaptar el currículo de tal manera que incluya los aspectos más relevantes de dicha cultura (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2006; Garrison-Wade, *et al.*, 2007).

Otro elemento básico en la creación de la cultura escolar inclusiva es la necesidad de tener, demostrar y generar altas expectativas. Al igual que los estudiantes rendirán en la medida en que los docentes confíen en ellos, las altas expectativas de los líderes definen la actuación de los que trabajan con ellos. De esta forma, por ejemplo, las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la comunidad escolar a asumir que las expectativas prefijadas son alcanzables y a comprometerse con las mismas.

#### *d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Los directores más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo. Desde esta mirada, se confiere especial relevancia a la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los alumnos puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, se sugiere permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. En esta misma línea, Walker *et al.* (2005), comentan incluso que en determinados casos, y a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados a distintas culturas.

#### *e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje*

Otro elemento característico de los líderes eficaces en contextos heterogéneos es su énfasis en promover un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela: estudiantes, docentes y familias. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Diferentes estudiosos como Ainscow y Kugelmass (2005), Walter *et al.* (2005) o Ryan, (2006a), destacan la importancia de educar a todos los participantes de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos e incluso a la propia administración), de modo que estos puedan aprender a acercarse y a conocer más sobre el otro, desarrollando así la comprensión, la empatía y demás actitudes favorables frente a la problemática de la inclusión. En este sentido, es importante que el líder consiga que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y las realidades de los alumnos que la conforman.

Asimismo, los líderes de las escuelas inclusivas deben promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan la inclusión de todos los alumnos. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza y respeto (Ryan, 2006).

*f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias*

La investigación ha sido consistente en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos. Así, los supuestos, las normas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de lazos sólidos y fructíferos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar.

Walker *et al.*, (2005), por su parte, insisten en la importancia de sostener lazos sólidos con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos por fuera del edificio escolar.

Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la educación inclusiva y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con los estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad. De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Chapman, 2002), en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales y forman parte de la cultura común.

*g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas*

El capital social se entiende como los “activos” (conocimientos, información, normas, valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela,

algunos alumnos tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. La investigación señala que los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico.

Theoharis (2007) define a los líderes para la justicia social como aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación. Esta definición se centra en el logro de la eliminación de la marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articule los principios éticos en la toma de decisiones. Su trabajo implica un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

Desde otra perspectiva, también es interesante destacar qué elementos parecen tener que ver, según la investigación, con los directores que lideren escuelas inclusivas (Villa, Thousand, Stainback y Stainback, 1992; Salisbury y McGregor, 2002, 2005):

1. *Asumen riesgos*: no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras a los problemas que excluyen a los alumnos con diferentes habilidades, culturas, idiomas o etnias. Actúan como defensores de prácticas integradoras dentro de sus escuelas.
2. *Invierten en las relaciones*: los directivos de escuelas inclusivas hacen un esfuerzo adicional para trabajar con los docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
3. *Son accesibles*: los líderes escolares eficaces en escuelas heterogéneas bajan a la arena, se implican con los estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
4. *Son reflexivos*: los directivos de las escuelas inclusivas utilizan la información obtenida a partir de informes, profesores, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
5. *Son colaborativos*: los directivos eficaces comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas

que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

6. *Son intencionales*: los directivos de escuelas inclusivas tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en su escuela. El ritmo y el número de cambios deben ser cuidadosamente planificados para evitar saturar al personal docente.

## Conclusiones

Ante un mundo de permanentes cambios y profundas desigualdades, el valor de la justicia social ocupa un pilar importante en la reconfiguración de las sociedades actuales. El rol de la escuela en tanto institución debe asumir un papel preponderante en la reelaboración y en la transmisión de dicho valor, procurando garantizar la igualdad y la equidad en los accesos al conocimiento y en la participación de todos los sujetos en la vida social y cultural de la comunidad educativa.

Una escuela socialmente justa busca y favorece la reducción de toda forma de discriminación y exclusión, a fin de conseguir la plena participación y el aprendizaje de todos y todas, independientemente de la raza, del género, de la clase social, de la orientación sexual, lengua materna, pertenencia a un grupo social o cultural o capacidad. Este concepto de justicia social marca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros. Trabajar por esa meta requiere de una serie de intervenciones específicas que se basen, ante todo, en una nueva concepción del centro desde un plano estructural y organizativo. Estos nuevos enfoques no pueden pensarse sin el desarrollo de una cultura escolar que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio para la inclusión de todos los alumnos.

Tal como se ha comentado con anterioridad, el concepto de inclusión para la justicia social parece ser el camino más idóneo para desarrollar los valores de equidad y justicia en las escuelas, en tanto apela a la transformación de los centros en pos de la integración social, cultural y académica de todos los miembros de la comunidad escolar. Frente a este panorama, el rol del líder o de los líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos de inclusión; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad. Resulta, por ello, de especial relevancia conocer cuáles son las características principales de las escuelas inclusivas eficaces y los líderes que las dirigen.

A pesar de la incesante búsqueda de los estudiosos por encontrar cuál es la naturaleza del liderazgo exitoso en escuelas altamente heterogéneas, no se ha llegado a tener una imagen coherente del mismo. Aunque quizá es posible determinar que es el estilo de liderazgo democrático o participativo

el más adecuado, no sólo en los modos de elección sino en los procedimientos de llevarlo a cabo de manera que sean coherentes los fines y los medios perseguidos.

Analizando las prácticas del liderazgo para la inclusión y la justicia social es posible encontrar actuaciones que articulan la escuela desde una visión realista de ella en la que se incorporan estrategias globales para la inclusión y la justicia social que fortalecen la cultura escolar inclusiva. Esta visión estratégica de la escuela no vela el interés por centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyen estrategias curriculares específicamente diseñadas para ello, sino que le dota de una mayor relevancia situando estos procesos en el contexto de la escuela en un marco de colaboración.

Este liderazgo fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los miembros, profesores, alumnos y familias. La implicación de éstas coayuda a la generación de una cultura diversa e inclusiva que potencia el capital social de los estudiantes valorizado por la propia escuela. Finalmente, son líderes que son capaces de asumir riesgos, son accesibles a los diferentes miembros de la comunidad educativa, son reflexivos e intencionales y comparten el liderazgo con otros niveles de la organización, sabiendo que el hecho de compartir los objetivos inclusivos les convierte en líderes que promueven eficazmente la justicia social.

Pero no es posible quedarse aquí, ya que la radical importancia del líder para conseguir una escuela más inclusiva que trabaje por la justicia social y la escasa investigación al respecto animan a seguir indagando acerca de cómo trabajan, cómo piensan y qué estrategias suelen adoptar estos directores para poder dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas.

Este artículo no puede acabar sino con una reflexión acerca del largo camino que nos queda por recorrer, pero sólo trabajando por hacer que la utopía se convierta en realidad, desde la práctica y desde la investigación, conseguiremos una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 3-12.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blase, J. y Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.



- Byrne, D. (2005). *Social exclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Chapman, C. (2005). Leadership in Schools facing Challenging Circumstances. *London Review of Education*, 2(2), 95-108.
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). *Inclusion: The Context for Democratic Leadership*. Comunicación presentada en el University Council of Educational Administration, Annual Convention, Nashville, Tennessee 10 a 13 de noviembre.
- Foster, W.P. (1989). *Toward a critical practice of leadership*. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. New York: Falmer Press
- Furman, C.G. (2003) Moral Leadership and the ethic of community. *Values and Ethics in Educational Administration*, 2(1).
- Furman, G. C. y Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, Abril.
- Gaetane, J.-M., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2008). *Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York, March 24 –28.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. y Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- González González, M<sup>a</sup> T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009) *System Leadership in practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: DFES.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 35- 49.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- McColl-Kennedy, J.R. y Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly* (Special Issue on Leadership Style and Emotions), 13(5), 545-559.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Ryan, J. (2006a). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, pp. 3–17.
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute for Urban School Improvement.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Educational Leadership*, 61(2), 25-28.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Theoharis, G.T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. y Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).