

ARTÍCULO ORIGINAL

# El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía<sup>1</sup>

Maximiliano Ritacco Real

*elrita@ugr.es*

Universidad de Granada

**RESUMEN:** En contextos de riesgo de exclusión social referimos a buenas prácticas en el liderazgo escolar se asocia a características como flexibilidad, autonomía, etc., apoyadas en valores democráticos y participativos en pos de contrarrestar el fracaso escolar y fomentando la cohesión social. Por ello, partiendo de una metodología cualitativa de investigación nos aproximamos a tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa, para identificar buenas prácticas educativas. Como resultado, identificamos y clasificamos buenas prácticas educativas reflejando actuaciones en todos los niveles y especialmente a nivel de liderazgo. Por último, establecimos conexiones entre las buenas prácticas identificadas permitiéndonos entenderlas como acciones convergentes en pos de objetivos comunes.

**PALABRAS CLAVE:** Exclusión social, Exclusión Educativa, Fracaso Escolar, Buenas Prácticas Educativas, Liderazgo Escolar.

## The leadership of schools and good practice to school failure and social exclusion in the region of Andalusia<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** In context of risk of social exclusion to refer to good educational practices in school leadership is associated with features such as flexibility, autonomy, etc. supported by democratic and participatory values towards countering school failure and promoting social cohesion. Thus, from a qualitative research methodology we approach three IES (IES) in public contexts socio risk of exclusion, to identify good practices. As a result, we identify and classify actions reflect good educational practices at all levels and especially at the leadership level. Finally, we established links between the identified good practices allow us to understand and undertake actions towards common goals.

**KEYWORDS:** Social Exclusion, Educational Exclusion, School Failure, Educational Practices, School Leadership.

---

Fecha de recepción 23/11/2010 · Fecha de aceptación 21/03/2011  
Dirección de contacto:  
Maximiliano Ritacco Real  
Departamento de Pedagogía  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario de Cartuja, s/n  
18071 - Granada

### 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las duras transformaciones económicas, sociales, etc., han causado nuevos patrones de división social asociados, fundamentalmente, con el empleo (y el desempleo), con las redes de seguridad del Estado

de Bienestar y con el acceso a los derechos y obligaciones civiles. Todo ello, ha tenido lugar dentro de un marco global que empodera y universaliza las posibilidades de competitividad y productividad segregando y marginalizando a aquellos que no encuentran las posibilidades de competir a esos niveles.

A nivel educativo, se está asignando un rol fundamental a la adquisición de competencias que permitan adaptarse a un mundo de rápidos cambios aceptándose las nuevas demandas neoliberales, a pesar de las restricciones y consecuencias que esto puede representar para los grupos sociales desaventajados.

En este sentido, y asociándonos con los valores del Estado de Bienestar, el concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo se refiere a medidas para reforzar las cualidades personales e individuales y así equilibrar el proceso de cohesión social, debilitando las tasas de fracaso escolar, abandono, y exclusión educativa.

Así pues, nuestra contribución se focalizará en tres centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en contextos de riesgo de exclusión educativa y social con el objetivo de analizar e identificar patrones pedagógicos y dinámicas de actuación en clave de buenas prácticas potenciadas por parte de los equipos directivos y los/as líderes de dichas organizaciones, en pos de favorecer el íntegro desarrollo del alumnado general y especialmente de aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Sin más, esperamos poder contribuir en la comprensión y análisis de éstas temáticas dejando una puerta abierta a futuras incursiones dentro de éste ámbito investigativo.

## 2. EXCLUSIÓN SOCIAL

A lo largo del último tercio del siglo XX hasta la actualidad los cambios socioeconómicos han virado hacia parámetros globales y fronteras difusas aumentando considerablemente las tasas de desempleo y la precarización laboral. Estos procesos sumados a otros fenómenos sociales (envejecimiento demográfico, diversidad étnica y racial, reestructuración del modelo familiar, etc.) han generado nuevas dinámicas de comportamiento individual y colectivo que alcanzan todas las dimensiones del

desarrollo humano (Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

A su vez y al tiempo que aumentaba hacia parámetros globales la complejidad para analizar dichas situaciones, fue consolidándose el estudio del término exclusión social como forma de definir y explicarlas (Castel, 1997; Sen, 2000; Luengo, 2004; Bolívar y López, 2009).

Así pues, como fenómeno social, la exclusión lleva aparejada una secuencia de procesos de polarización que producen un distanciamiento entre las escalas sociales definiéndose de esta forma su carácter dual, es decir, el estar dentro o fuera, incluido o excluido (Castel, 1997, Cueto, 2006; Bolívar y Pereyra, 2006).

Otros aspectos que han sido resaltados a lo largo de su estudio hacen referencia a su carácter estructural (asocia a los individuos a un posicionamiento en la estructura social), dinámico (describe fluctuaciones en las trayectorias sociales), multifactorial-multidimensional (no asociado a una sola causa) y heterogéneo (afecta a varios grupos y colectivos) (Sen, 2000).

Estas cuestiones, anticiparon una perspectiva espacial en donde diversos autores establecieron cuatro zonas o niveles permeables que integran los innumerables itinerarios individuales dentro del proceso de inclusión y exclusión. Las mismas son: zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y zona de exclusión (Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

Dentro de ellas, es posible describir múltiples situaciones asociadas a tantos factores como dimensiones de desarrollo humano pueden ser representadas. Entre ellos podemos mencionar: situación laboral (desempleo, seguridad laboral, etc.), situación residencial (vivienda en propiedad, alquiler, etc.), situación de relación (fuertes lazos sociales, ausencia o pertenencia a redes sociales), situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política), situación sanitaria-asistencial (grado de accesibilidad a la atención sanitaria), situación cultural (pertenencia grupos estigmatizados o no, grado de formación cultural) y situación educativa-formativa (nivel de formación, grado de escolarización).

Respecto a éste último (situación educativa-formativa), a lo largo del próximo apartado desarrollaremos su relación e implicación con el ámbito educativo.

### 3. EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Como veníamos señalando, el ámbito educativo forma parte de los factores que pueden empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social.

A su vez, la tendencia a lo largo de las últimas décadas nos evidencia que el contexto educativo se encuentra en la mira de las políticas de reforma que se alinean con las demandas de los sistemas productivos ubicando a la educación como el elemento clave para garantizar mejores opciones individuales (Dubet, 2005).

Dentro de este marco, la realidad nos describe que en los sistemas educativos actuales están ingresando alumnos con un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades en comparación con los más integrados y, por ende, egresando individuos cada vez menos escolarizados siendo las tasas de abandono prematuro cada vez mayores, lo que provoca una gran dificultad para la inserción en el mundo laboral y la integración social (Carabaña, 2004).

Acercando la mirada hacia los centros escolares, se ha afirmado que los procesos de exclusión social se están incorporando progresivamente en los mismos, generando así mecanismos de segregación y/o exclusión educativa, manifestando por un lado, que la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro del ámbito escolar, y por otro, que “la búsqueda de resultados escolares” ha asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social (Luengo, 2004).

Al respecto, la situación en España no llega a ser una excepción dado que los datos reflejados por el MEC (2009) en referencia al alumnado en situación de riesgo de exclusión educativa muestran que el 42,3% de alumnos de quince años no se encuentran en el curso propio de la edad y que el 17% son repetidores en el segundo curso de la Educación Secundaria.

Así pues, se ha declarado que España posee un serio problema de escolares que abandonan la enseñanza obligatoria sin titulación, especialmente en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30%, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo (Consejo Económico y Social, 2009).

Esta problemática es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que se manifiestan en los primeros cursos de la ESO (UNESCO, 2004; EUROSAT, 2009).

En este sentido, autores como San Andrés (2004) han destacado cómo las prácticas escolares son un elemento potencialmente influyente, tanto en dejar fuera de las oportunidades a las personas (zonas de vulnerabilidad y exclusión), como de mantenerlas dentro de las zonas de integración social.

Por ello y como desarrollaremos en el próximo apartado, nos asociamos a la idea de buenas prácticas educativas como aquellas que forman parte de las políticas inclusivas de los centros educativos intentando reconstruir las relaciones diseñando marcos organizativos de intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, De Maya, Díaz, Giménez y Rosetti, 2003).

### 4. EL LIDERAZGO DE LOS CENTROS Y LAS “BUENAS PRÁCTICAS” EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Las demandas a los sistemas educativos actuales se concretan en el rendimiento académico, la productividad, la competitividad escolar, etc., sin tener en cuenta los condicionamientos sociales y económicos de los grupos sociales más desfavorecidos (The Roehrer Institute, 2003). En este caso, y especialmente desde el contexto anglosajón, dichos planteamientos van acompañados de actuaciones escolares que responden a tales demandas del mercado productivo introduciendo un tipo de buenas prácticas (*best practice*) vinculadas a cuestiones como la eficacia o la rendición de cuentas (Fenstermacher, 1989).

En contraposición a ello, desde el contexto de la inclusión, se otorga relevancia a las buenas prácticas con la pretensión de: “ayudar a que los

alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábitos de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo y logren de ese modo éxito escolar y en la vida” (Cole, 2008: 3).

Así pues, la búsqueda de buenas prácticas educativas se relaciona directamente con los actuales planteamientos sobre los criterios de calidad de la intervención social, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social.

Para ello, nos hemos interesado en varios acercamientos específicos realizados por Ballart (2007), Bolívar y Escudero (2008) y Escudero (2009), entre otros, los cuales entienden las buenas prácticas educativas como intervenciones apoyadas en una serie de valores (participación, cooperación, equidad, colaboración, etc.) y experiencias dirigidas hacia objetivos formativos y aprendizajes relacionados con un buen hacer didáctico y pedagógico de toda la comunidad de enseñanza, buscando prevenir y elaborar medidas de respuesta asociadas, en nuestro caso, a la exclusión educativa y el fracaso escolar.

Dentro de este marco, y a la hora de señalar los elementos que pueden potenciar las buenas prácticas en los centros educativos, han sido numerosos los autores que han dirigido su mirada hacia aquellos que se ocupan de llevar las riendas de la escuela ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Antúnez, 1999; Bolívar, 2005).

Por ello, desde nuestra perspectiva, el liderazgo al que nos referimos y su posición formal ocupada en la organización del centro no son sinónimos, su función va más allá de la gestión siendo una forma especial de influencia sobre otros hacia el cambio voluntario de las preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes dirigidos hacia la cooperación profesional, la innovación en prácticas alternativas, etc. (Bolívar y López, 2009; Luzón, Porto, Ritacco y Torres, 2009).

En este sentido, autores como Blase (2002) o Johnson y Rudolph (2001) han ajustado las características anteriores en lo que se ha

denominado como “liderazgo facilitador”, conteniendo en sí mismo una visión compartida del centro, un alto grado de descentralización de las responsabilidades y autonomía de los profesores y una cultura colaborativa de trabajo.

Entendiendo estas características y otras de relevancia, en clave de dinámicas que potencian o son en sí mismas buenas prácticas dentro del ámbito educativo, avanzaremos hacia la identificación, selección y análisis de las mismas a partir de un proceso metodológico que reflejamos a continuación.

## 5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO, seleccionamos<sup>2</sup> tres centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía), bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión, y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar.

Nuestro diseño metodológico se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, permitiéndonos conocer las interpretaciones que se realizan acerca de la exclusión y de las dinámicas que subyacen a generar buenas prácticas, entre ellas cuestiones vinculadas con el liderazgo de los centros educativos.

Para el análisis y la interpretación de los datos, tomamos como referencia el concepto de buenas prácticas y la aplicación de unos criterios específicos de identificación de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa et al, 2003; Ballart, 2007).

En relación con ello, utilizamos los siguientes instrumentos de recogida de información:

- a) Análisis de datos y documentos oficiales<sup>3</sup> (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros –tasa de fracaso, índices de repetición, etc.–).

- b) Buscando identificar buenas prácticas, hemos realizado 34 entrevistas en profundidad con el objeto de indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un muestreo por conveniencia<sup>4</sup>, seleccionando a aquellos profesionales en los ámbitos de interés para la investigación (dirección, departamento de orientación, docentes, etc.).
- c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)<sup>5</sup>: nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

El proceso de categorización comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En un primer momento<sup>6</sup> la utilización de esquemas de relación fue útil para establecer indicadores y pre-categorías. Se continuó con la reducción de los datos<sup>7</sup> aplicando los criterios de identificación de buenas prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, emergieron categorías más generales y comprensivas con las cuales establecimos un orden de frecuencia individual.

Entre ellas, surge como una de las más resaltadas la categoría o ámbito de las buenas prácticas relacionadas con el liderazgo del centro educativo, permitiéndonos enfocar nuestro trabajo hacia su análisis individual.

Su caracterización y análisis desarrollado a continuación, se ha dispuesto en una serie de ejes que simbolizan algunas de las dimensiones del liderazgo educativo: optimizar la organización en sí misma, la del alumnado y del profesorado; incentivar el desarrollo profesional del profesorado; ir más allá de los propósitos inmediatos; establecer una cultura de colaboración; potenciar las relaciones interpersonales, entre otras.

## 6. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación posibilitó el surgimiento de una serie de sub-categorías<sup>6</sup> vinculadas cada una de ellas a una frecuencia de buenas prácticas en el ámbito del liderazgo educativo. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (Gráfico 1).



Gráfico 1.

Índices de frecuencia y sub-categorías de buenas prácticas identificadas en el ámbito del liderazgo educativo

Como es posible observar en el Gráfico 1, el valor otorgado a aspectos relacionados con ciertas

competencias necesarias para liderar organizaciones educativas en este tipo de

contextos o el establecimiento de criterios organizativos flexibles fundamentados en una perspectiva global del centro, entre otros, conforman parte de las dimensiones a que prestaremos atención a lo largo de este apartado.

Los aires de descentralización, autonomía y desregulación están haciendo viejos los roles del “director/a heroico”, burocrático y supervisor. Ahora se postula por un talante más flexible, inclusivo, comunitario y democrático que se empeña en crear nuevos roles, la mayoría informales, y estructuras que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas. Así es como lo expresan los entrevistados:

*“...la directiva lo es todo en este centro, gente que se preocupa, yo vengo a trabajar a gusto, tu puedes contar con la gente que hay aquí, los jefes de estudios implicados, el director, yo no he visto como él hasta ahora mismo, humanamente, mucha implicación persona a persona, además ahora mismo hay muy buen clima por parte del equipo directivo transmitido a todo el centro”. (O.1)<sup>8</sup> [...] “...aquí se interesan por todo, y el director está siempre en el pasillo, además que reconocen y confían en tu labor al nivel particular de tu y yo” (PDC.3).*

Como podemos observar, lo manifestado conforma los pilares de un proyecto educativo general y compartido que intenta ir *más allá de los propósitos inmediatos* orientando las actuaciones del propio centro a partir de un compromiso conjunto en el que el director/a estimula para proporcionar nuevas ideas y enfoques. Así se contempla cuando uno de los directores de los centros presentó su proyecto de dirección:

*“Cuando Antonio (director) se presentó, yo no tenía la más mínima gana de estar en el equipo directivo [...] lo ha conseguido. [Nos] presentó un proyecto ilusionante y ése era su objetivo [...] luego habría muchos objetivos más que se han ido cumpliendo” (JE.1).*

Como se manifiesta por los entrevistados, el proyecto presentado por la dirección es una pieza clave. Ahora bien, dicha propuesta sería obsoleta, entre otras cuestiones, sin una *cultura profesional de colaboración* entre los implicados que facilite los cambios y modificaciones para la mejora del centro y en especial para las prácticas que apuntan al alumnado en riesgo de exclusión (espacios flexibles y versátiles, intercambio de

información, adaptaciones, etc.). Con respecto a ello, así se expresaba un profesor de uno de los centros:

*“Cuando salió elegido democráticamente el proyecto que presentamos como alternativa a la continuidad de lo que había, yo quería algún cambio. Estamos hablando de un proyecto distinto en donde nosotros no imponemos, nosotros discutimos sobre las cuestiones y cambiamos las prácticas y vamos modificando aspectos a lo largo del proceso en pos de todos y sin dar la espalda a los padres y que comprendan que aquí se les escucha” (D.1).*

Para poder llevar a cabo cuestiones como las señaladas, el director/a de los centros educativos actuales debe convertirse en un *gestor de las relaciones personales* que acontecen en el centro, sintiéndose uno más del grupo, pero prestando especial atención a las tareas de dinamización, de apoyo y de animación. Una de sus mejores bazas se sitúa en la delegación a otros miembros (compañeros/as, padres, madres...) de aquellas responsabilidades que permiten lograr los objetivos propuestos. Así se entrevisté en esta manifestación:

*“Esa ilusión que ha tenido [el director] [...] pues a todo el que tiene ilusión se le ofrecen los cauces, se potencia que haya programas, proyectos, que venga gente de fuera, que las familias participen. Todo el que quiera hacer algo aquí es bienvenido (PDC.2). [...] “Aquí el equipo directivo es muy bueno, tienen mucha unión. Tienen un planteamiento que no excluye a nadie, nos incluye a todos: alumnos y profesores. Están por la labor de que esto funcione, a toda costa. Proponen con el ejemplo, el modelo, es decir, son los primeros que se parten la cara por esto [...] Es muy fácil engancharse en una dinámica como esa” (AyR.3).*

Debido a este tipo de manifestaciones es que en ocasiones se habla del centro educativo como un lugar de aprendizaje en el que el profesorado debe tomar iniciativas para fomentar su capacitación. De ahí la importancia que tiene el *incentivar el desarrollo profesional* desde una perspectiva compartida por parte de los *líderes escolares*. Uno de los entrevistados se refiere a estas cuestiones en los siguientes términos:

*“... [El director] ha conseguido, generar [...], rodearse de un grupo que [...], las ganas de trabajar y de perfeccionarse que tiene la gente ha aumentado” (A y R. 3).*

Otra de las cuestiones fundamentales que se ha destacado en el contexto investigado es la que se refiere a *optimizar la organización* por parte del equipo directivo en pos de las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión. En este sentido, construir un clima de cooperación y de colaboración es considerado como uno de los pilares fundamentales de la vida organizativa del centro:

*“... [Antes] había otra dinámica. [...] Ahora es importante [porque] hay gente alegre. Este es un instituto alegre” (JE.1). [...] “La valoración es bastante positiva. Ves como ha cambiado todo y por parte del equipo directivo hay muy buen clima y se ha transmitido a todo el centro y llega a todos los departamentos” (OT.3).*

Ahora bien, respecto a cómo gestiona la dirección la *estructura organizativa en referencia al profesorado a cargo del alumnado en riesgo de fracaso escolar*, se refleja un alto grado de autonomía delegada hacia los profesionales y un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad en donde el director/a rompe con la rigidez de la estructura formal y jerárquica de la organización. Dentro de este marco, la negociación y el compromiso son aspectos clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro. Así lo manifiestan los implicados:

*“Pero es que este centro es matemática pura [...] luego el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así cuadra” (D.1). [...] “Hago grupos interactivos con otro compañero del departamento de matemáticas y nos ha salido bien, este año yo le he dejado elegir el grupo que quisiera, a mí no me importaba” (T. 3).*

Otra de las cuestiones mencionadas es alto grado de flexibilidad y responsabilidad de los implicados. Así pues, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas hacia la asunción de nuevos roles, más difusos y variados, aunque comprometiéndose con metas educativas de mayor nivel, porque le da significado a su trabajo, a la capacidad y al conocimiento. Así es valorado por los entrevistados:

*“Tenemos que tirar entre todos y el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. Creo que es un razonamiento lógico [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer*

*ciclo y dividir la tarea” (D.2). [...] “Luego hacemos todos los programas que la Junta publica [...], hay que traer a gente, dividir la tarea de forma equitativa, cubrirnos, organizarnos, [...] y todo eso gracias a que desde la dirección nos dan esa libertad” (A y R. 1).*

Como podemos apreciar, en estos contextos, la asignación de tareas por parte del director/a se lleva a cabo a través del consenso mutuo y el acuerdo, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado a nivel comunitario. Por ello, el profesorado comparte libremente los objetivos organizativos de los proyectos en los que está implicado el centro:

*“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica” (D.1) [...] “este año yo tenía doce alumnos, y algunos grupos estaban descompensados, entre los profesores tutores creíamos necesario realizar cambios y hacer grupos más homogéneos y así poder trabajar académicamente a más nivel, y así lo hicimos [...] el director nos dio total libertad” (C. 3).*

Asimismo, y en referencia al modo de gestionar por parte de la dirección la *estructura organizativa en referencia al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar*, las tareas a las que más relevancia se le otorga apuntan a la organización de los espacios y tiempos, a la adaptación de los recursos (humanos y materiales) y a la organización del currículum. Tal aspecto ocupa mucho esfuerzo e interés sobre todo a principio de curso para establecer los agrupamientos teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes. En los siguientes fragmentos podemos observar estas cuestiones:

*“Los alumnos están organizados en grupos flexibles, de manera que salen de la clase dependiendo del ámbito y están atendidos aparte y luego van a las asignaturas no instrumentales con el resto del grupo [...] poco a poco vamos consiguiendo que vayan integrándose, lo primero es elevarles el nivel y arbitrar algunas estrategias específicas” (JE.1) [...] “Sí, hay grupos flexibles y esto funciona que al principio*

*de curso se hace una prueba inicial que es común para todos los niños y con esta prueba se reúne el departamento y hacemos grupos por competencias; así es cómo se distribuyen los alumnos” (JE. 2).*

Otro tipo de estrategias se utilizan en otro de los centros con el mismo objetivo pero ahora son los profesores los que adaptan algunas de sus funciones para facilitar la tarea docente en el aula:

*“Yo me juntaba con un montón de niños en la clase y era imposible atenderlos bien. ¿Qué dijo el director? A los grupos de PGS los juntamos por áreas específicas. El profesor que da lengua les da a los de electricidad y a los de administrativo. La de matemáticas, la que da matemáticas pues también los junta” (AyR.3) [...] “Una de las cuestiones que nos resulta más difícil es que la escuela sea inclusiva; que los niños no estén separados; y hay que tener muchas herramientas y estrategias [...] hay que ser creativos, en este caso elaboramos un programa de actuación y de organización del profesorado con los grupos” (D. 2).*

Hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas* identificadas y organizadas dentro del ámbito del *liderazgo educativo en relación con el alumnado en situación de vulnerabilidad ante el fracaso escolar y la exclusión socioeducativa*. Su clasificación y análisis permitió que avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

Así pues, indagaremos acerca de cómo la relación entre la forma de llevar el liderazgo de los centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* definen una serie de características comunes y transversales que nos permiten entender dichas *buenas prácticas* como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

## **7. A MODO DE CONCLUSIÓN. LA HORIZONTALIDAD Y FLEXIBILIDAD COMO CUALIDADES DEL LIDERAZGO ESCOLAR**

Las dinámicas que comprenden el desempeño del liderazgo escolar nos han focalizado hacia el análisis de las dinámicas de los centros educativos, al tiempo que favorecen el surgimiento de *buenas prácticas* en los contextos analizados. Lo que potencian tales dinámicas, así como las características de las mismas las hemos

asociado a dos conceptos clave: horizontalidad y flexibilidad. Estos aportes teóricos vienen avalados por autores como Antúnez (1999), Fullan (2002), Miranda (2002), Bolívar (2005), Domingo (2005) y López (2006).

La *flexibilidad* se refiere a la conformación de estructuras organizativas propuestas por los/as líderes del centro a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del mismo. Estas cuestiones se han reflejado en la adopción de una serie de criterios en: la agrupación del alumnado (ordenación, movilidad, rotación, nivelación, teniendo en cuenta el número de alumnos, necesidades, expectativas, etc.), en la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc., en cuestiones metodológicas (mayor individualización), en la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica), y en la rotación de los docentes entre las medidas de atención y los grupos de referencia (Murillo, 2002). Así pues, estas prácticas han dado paso a la asunción de nuevos roles por parte del profesorado en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas de prevención valorándose el trabajo del equipo directivo en el momento de adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones.

Cuando hacemos referencia al concepto de *horizontalidad*, nos referimos a aquellas prácticas que facilitan el consenso y el logro de equidad. Éstas se han manifestado en la proximidad en las relaciones y en el liderazgo participativo en la toma de decisiones, apoyada desde procesos democráticos y de colaboración. Las mismas se han expresado en las siguientes dimensiones: *liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes*. Los *objetivos y criterios comunes* apuntan a las propuestas organizativas por parte de la dirección del centro consensuadas por la mayoría de los implicados en relación con los tiempos, los espacios, el currículum (adaptaciones), la programación de las asignaturas (modificaciones y adaptaciones en la planificación) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.) que acuden a las medidas de prevención (Murillo, 2002; Bolívar, 2005). Estas cuestiones también han sido manifestadas en la *distribución de los recursos* hacia las medidas de prevención, no solo refiriéndonos a los de

carácter material y tangibles, sino también a los que incluyen la distribución de las tareas (cesión, negociación consensuada, rotaciones, etc.), la gestión y personalización de los espacios (identificación con un lugar y horario propio), y el desarrollo de proyectos conjuntos con asociaciones locales, entre otras (Johnson y Rudolph, 2001). Para que estas prácticas puedan llevarse a cabo se ha precisado un *liderazgo compartido* expresado en *prácticas* que fomentan la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones.

## 8. ADVERTENCIAS, CAUTELAS Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN

Hablar hoy de calidad de la educación se refiere a que los niveles de aprendizaje de todos los escolares sean equiparables, en el sentido de que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias. El sentido democrático y de equidad se refiere a estos términos. Es por ello por lo que los mejores esfuerzos de quienes lideran las organizaciones escolares se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

Al respecto, a lo largo del trabajo de campo realizado en esta investigación se ha detectado que la metodología de trabajo que se emplea es de corte “tradicional” puesto que emplea parámetros transmisivos de información, utiliza el libro de texto como herramienta principal, la figura del profesor es la portadora del conocimiento, etc. Así pues, podemos afirmar que aunque los planteamientos organizativos propuestos por parte del equipo directivo se encaminan, en muchas ocasiones, a la mejora de los aprendizajes, los diseños didácticos del aula deben avanzar hacia planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes.

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos por parte de la dirección para dinamizar la organización de los centros para que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo, es un hecho que los IES investigados no constituyen en sí mismos unidades totalmente cohesionadas de trabajo ya que son los departamentos los que asumen el protagonismo. El profesorado está adscrito a ellos

siendo quizás los estamentos de la organización con los que sienten más identificados profesionalmente, por lo que es difícil hablar de comunidad en sentido pleno.

En este sentido, al proponer la dirección del centro diferentes proyectos educativos partiendo de los intereses de la comunidad, por una parte, se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro y, por otra, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual puede ir construyendo el tipo de organización que los nuevos tiempos están reclamando.

En conexión con el anterior apunte debemos destacar que la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro, aunque no todo el profesorado está vinculado al proyecto e incluso hay sectores que están en contra de este tipo de prácticas. Ello nos pone en alerta de que la autonomía y la descentralización que opera en los IES deben estar enfocadas a unos criterios y objetivos explícitos y de los que se debe “dar cuenta”, no sólo a la administración, sino más bien a la propia comunidad escolar. Por ello, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho.

A la vista de los resultados de la investigación se han abierto diversas posibilidades para seguir indagando: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

## NOTAS

1. Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

2. Grupo de investigación HUM 308: “Políticas y Reformas Educativas”, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
  3. Según Vallés (2009), esta estrategia permite un bajo coste y la obtención de una gran cantidad de material informativo y la no reactividad del mismo.
  4. Las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo” resultando en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía* (Vallés, 2009).
  5. Para más información acerca del NVIVO 8 consultar: [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)
  6. Destacamos dos vuelcos de información (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores) en donde las unidades de análisis se clasifican en las primeras pre-categorías de las que se extraen las prácticas sobresalientes.
  7. Fase de síntesis y selección de los resultados para su posterior interpretación (Vallés, 2009).
  8. La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3; **C**= Compensatoria; **AR**= Apoyo y Refuerzo; **PGS**= Programas de Garantía Social; **PDC**= Programas de Diversificación Curricular; **TAR**= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); **O**= Orientación; **D**= Directores/as; **JE**= Jefes/as de Estudio; **OT**= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)
- BIBLIOGRAFÍA**
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*. 24, 89- 110.
- Badosa, J; De Maya, S.; Díaz, L., Giménez, M. y Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). *La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local: Guía de buenas prácticas*”. Barcelona: Consell Comarcal de L’Alt Empordà. Universidad Autónoma de Barcelona y Urbal (Red mujer y ciudad).
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo.” *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (1–2), 24-54.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista Educación Social*. 26 (92), 859-888.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y la exclusión educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 52- 80.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información económica*. 180, 131- 140.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós
- Colas, P. y Buendía, I. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody’s Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America: USCD.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>
- Cueto, B. (2006). Autoempleo, autónomos y economía social en España. *Perspectivas del Sistema Financiero*. 86, 35-48.
- Dubet, F. (2005). Exclusión Social, Exclusión Escolar. En J, Luengo (Coord.) *Paradigmas de gobernanza y de exclusión social en educación*, (pp. 93- 115). México: Ediciones Pomares.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1), 33- 55.
- Escudero, (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 3-10.
- EUROSAT (2008). *Early school leavers*. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M, Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 33- 54). Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, M. (2007). *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: edit.Um.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 10 (2), 34- 75.
- Luengo, J (2004). *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona- México: Pomares (Orig. 2001).
- Luzón, A; Porto, M., Ritacco, M. y Torres, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 216-238.
- MEC (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Miranda, M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (1-2) 34- 47.
- Murillo, J. (2002). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2), 20- 43.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables*. Buenas Prácticas en la Inclusión Social. Madrid: Cruz Roja Española.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines: Asian Development Bank.
- Tezanos, F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.
- The Roeher Institute (2003). *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. Canadá: The Roeher Institute.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.