



Revista de Ciencias Sociales (RCS)
Vol. XXII, No. 3, Julio - Septiembre 2016, pp. 22-34
FCES - LUZ • ISSN 2477-9431

Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España

Rodríguez - Izquierdo, Rosa María*

Resumen

El artículo tiene por objetivo comprender la concepción que sobre la educación inclusiva tienen los directores de centros escolares en Andalucía, España. Se asumió una metodología cualitativa, realizando un estudio de casos múltiples a diez centros de educación primaria y secundaria de Andalucía (España). La técnica utilizada ha sido la entrevista en profundidad. Los principales resultados indican que existen diferencias en las concepciones de educación inclusiva en función del nivel educativo (primaria y secundaria) y de las características contextuales del centro (mayor o menor concentración de diversidad). Asimismo, que los directores de centros de primaria, caracterizados por una alta diversidad, tienen una concepción de educación inclusiva más global o sistémica; mientras que los directores de secundaria, con menor diversidad, muestran una postura más parcial y normativa, centrandose sus preocupaciones más en el rendimiento académico. En general, los directores de centros de primaria son más entusiastas sobre las posibilidades de la educación inclusiva, mientras los directores de secundaria se refieren a un proceso complicado y a la necesidad de contar con recursos para poder desarrollarla. Las implicaciones de este artículo son de interés tanto para la práctica de los directores como para definir políticas de formación del profesorado en esta área.

Palabras clave: Educación inclusiva; dirección escolar; educación primaria, educación secundaria.

* Doctora en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Licenciada en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Profesora de la Universidad Pablo de Olavide (España). Departamento de Educación Social. e-mail: rmrodizq@upo.es

Inclusive Education: Perspective of Principles of Schools in Andalusia, Spain

Abstract

The article aims to understand the conception of inclusive education of school principals in Andalusia, Spain. A qualitative methodology was employed: A multiple case study was developed in ten public Elementary and Secondary Education schools of Andalusia (Spain). The technique used for information collection was the in-depth interviews and the content analysis was used. The main findings indicate that there are differences in the concepts of inclusive education in terms of educational level (primary and secondary) and contextual characteristics of the school (high/low level of concentration of diversity). Likewise, elementary principals and of schools characterized by high diversity hold a more global or inclusive understanding of inclusive education, while the understanding of secondary principals and of schools with less diversity tends to show a more partial and normative understanding. Their concerns are more focused on academic performance. In general, primary school principals are more enthusiastic about the possibilities of inclusive education, while secondary school principals refer more to inclusive education as a complicated process and to the existence of resources to be able to advance it. The implications of this study should be of interest to school management, those interested in policy change, as well as teacher education.

Keywords: Inclusive education; school management, elementary education; secondary education.

Introducción

En los últimos veinticinco años se aprecia en Europa un creciente interés en pro de escuelas inclusivas a nivel nacional e internacional. Sin entrar en detalles, que excederían el objetivo de este trabajo, el interés por la educación inclusiva encuentra su justificación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas – ONU -, 1948), la Declaración Mundial sobre Educación para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO -, 1990) y la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO -, 1994). En el contexto español, en las últimas décadas, se ha producido un avance importante sobre este tema que se analiza en otros trabajos (Rodríguez-Izquierdo, 2010; Susinos, 2002).

El concepto de educación inclusiva es complejo y ha sido usado de manera ambivalente por diferentes autores en distintos

contextos. Sin embargo, a pesar de su extenso uso sigue siendo un concepto controvertido (Ainscow, 2013; Álvarez, 2010). Aunque la educación inclusiva nace en el contexto de la educación especial, en la actualidad ha quedado superada esa vinculación relacionándose con un enfoque que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión. Echeita (2008), aporta una interesante discusión sobre el concepto de educación inclusiva analizando los procesos de inclusión educativa desde la exclusión educativa y social.

Asimismo, como subraya Rodríguez-Izquierdo (2010), la inclusión representa un impulso fundamental en el avance hacia una educación de calidad para todos, poniendo en el centro la búsqueda del equilibrio entre excelencia y equidad desde la comprensión de la educación como un derecho hacia una sociedad más justa.

En este artículo la educación inclusiva es concebida como un movimiento educativo cuyo principal objetivo es eliminar la exclusión

(étnica, religiosa, de género, de orientación sexual, socioeconómica, entre otras) hasta llegar a la construcción de una sociedad más justa. Por tanto, está relacionada con el acceso y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO -, 2005). En consecuencia, se trata de una llamada a pensar sobre la educación de forma diferente y catalizador para hacer la educación más relevante para todos y así acercar el cambio que necesita.

A pesar de su desarrollo, el avance de la educación inclusiva requiere una atención constante de su desarrollo (Ainscow, 2009). En concreto el trabajo aquí presentado tiene por objetivo analizar la comprensión que tienen los directores de centros escolares sobre la educación inclusiva.

El estudio se encuadra dentro de las líneas sobre investigación en educación inclusiva y liderazgo han ido surgiendo en los últimos años (Ainscow, 2013; Álvarez, 2010; Escudero y Martínez, 2011; González, 2008; Murillo *et al.*, 2010; Murillo y Hernández, 2011; Ryan, 2006 y 2010) y en la perspectiva de los estudios interesados por la mejora educativa, la justicia social y el acceso a la educación para todos (Ainscow, 2009; Ainscow *et al.*, 2004; Duk y Murillo, 2009; Fernández y Hernández, 2013).

1. Directores de centros escolares y educación inclusiva

La literatura reconoce que los directores de centros escolares juegan un papel estratégico en el progreso hacia la inclusión, aportando evidencias significativas de que el éxito de un programa inclusivo es en gran parte atribuible a su capacidad de crear una cultura inclusiva (Ainscow, 2013; Álvarez, 2010; Edmunds y Macmillan, 2010; Graham y Spandagou, 2011; Fernández y Hernández, 2013; Escudero y Martínez, 2011; González, 2008; Murillo *et al.*, 2010; Murillo y Hernández, 2011; Ryan, 2010). Entre las funciones que estos trabajos asignan a los directores destacan las siguientes:

- Tomar la iniciativa para alcanzar los objetivos propuestos.

- Indicar nuevos retos o dar forma a los objetivos y motivaciones de otros.
- Alentar una cultura que favorece la búsqueda conjunta de soluciones.
- Crear las condiciones y generar las pautas culturales que permitan iniciar, sostener y evaluar los cambios favorecedores de la inclusión educativa.

Otra línea de la literatura señala los elementos que dificultan la inclusión educativa. Ellos son principalmente dos: 1) Una visión individualista del liderazgo, ligado a sujetos particulares a los que se les supone la capacidad de influir en los demás y de los que se esperan grandes cosas; 2) La falta de una visión compartida de las condiciones necesarias para la inclusión (Ryan, 2006).

Según Ryan (2006), González (2008) y Duk y Murillo (2009), liderazgo e inclusión no son conceptos unidos de forma natural sino más bien depende de la manera que el liderazgo sea concebido, de la forma en la cual se dan las relaciones entre los miembros de las instituciones, las funciones dadas a los individuos o grupos y de las prácticas directivas llevadas a cabo.

En esta línea, Ryan (2006) realiza un estudio del liderazgo inclusivo en el cual hace referencia a la idea de liderazgo distribuido entendido como un proceso colectivo. Es decir, las escuelas con orientación inclusiva suelen estar lideradas de forma colaborativa propiciando una comunidad participativa (Angelides, 2011; González, 2008). Por su parte, León (2012) también destaca este tipo de liderazgo democrático o distribuido según la única concepción de liderazgo que concuerda con una escuela inclusiva.

Al respecto, Shields *et al.* (2005) se refieren al liderazgo transformativo como una forma de intervenir en los procesos educativos para asegurar el uso equitativo del poder. Según Leithwood *et al.* (2008) el liderazgo ejercido de modo transformacional puede contribuir a desafiar el pensamiento del déficit, las actitudes y las políticas que ponen en peligro la educación inclusiva. Aunque estos autores difieren en su concepción sobre el liderazgo transformativo comparten la idea

según la cual la finalidad del liderazgo es la justicia social.

Los estudios de Kugelmass (2003), Murillo *et al.* (2010) y León (2012) revelan la no existencia de prácticas específicas para describir las características del liderazgo inclusivo sino la necesaria disposición para cambiar su estilo de liderazgo en función de los problemas de acuerdo a las características de cada contexto. No obstante, tanto González (2008) como Murillo y Hernández (2011), proponen un liderazgo facilitador de la participación de la comunidad, entendiendo el liderazgo a modo de competencia más que como una función formal.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa. Se realizó un estudio de casos múltiples o colectivo de tipo descriptivo-interpretativo (Stake, 2006). Concretamente el objeto de estudio está constituido por diez centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía (España).

La selección de los casos se realizó bajo los siguientes criterios: 1) Que los directores contaran con una trayectoria en la puesta en marcha de proyecto educativos con una

orientación inclusiva y; 2) Su disponibilidad para colaborar en este estudio. Por tanto, la selección de los mismos fue intencional y se llevó a cabo considerando la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación.

El hecho de seleccionar directores que ya están promoviendo prácticas inclusivas ofrece la posibilidad de entender por qué algunos directores optan por trabajar por una educación inclusiva en sus centros a pesar de las dificultades asociadas a ella.

Por consiguiente, para identificar los casos se realizó una consulta entre el personal de la Administración Educativa Andaluza que identificaron inicialmente dieciocho directores. Una vez que se obtuvo esta información se contactó con los directores con el objeto de explicarles la finalidad del estudio, obtener información inicial de su trayectoria en educación inclusiva y explorar su deseo de colaborar. Finalmente, tras el análisis de esa información y atendiendo a criterios establecidos se seleccionaron diez directores. En la Tabla I se muestran algunas características de los participantes. Con la finalidad de mantener su anonimato se ha utilizado una clasificación numérica.

Tabla I
Características de los participantes

Participante	Edad	Género	Etapas educativa	Procedencia geográfica	Años en la dirección
1	43	Hombre	Primaria	Sevilla	7
2	48	Mujer	Primaria	Cádiz	6
3	53	Mujer	Primaria	Jaén	8
4	37	Hombre	Secundaria	Almería	4
5	55	Mujer	Secundaria	Sevilla	7
6	56	Hombre	Secundaria	Córdoba	9
7	59	Hombre	Primaria	Granada	8
8	50	Hombre	Primaria	Córdoba	8
9	39	Mujer	Secundaria	Cádiz	6
10	45	Mujer	Secundaria	Granada	7

Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto a las características de los centros educativos destacan las siguientes: todos son de titularidad pública, cuatro acogen a una alta proporción de estudiantes de minoría étnica gitana y/o de origen inmigrado; tres se aproximan al promedio estatal de diversidad cultural y tres se caracterizan por tener principalmente población autóctona de clase media. Seis están ubicados en zonas urbanas y cuatro en zonas suburbanas.

La técnica principal de recogida de información fue la entrevista en profundidad. Se optó por esta técnica por su utilidad con el objetivo comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes (Denzin y Lincoln, 2011; King y Horrocks, 2010) idónea para el objetivo de este trabajo. Es decir, los interrogados responden con sus palabras y manifiestan sus pensamientos y opiniones en profundidad en el contexto de su significado.

Según los principios indicados por King y Horrocks (2010) en las entrevistas se utilizó un guión de preguntas lo suficientemente abiertas con el propósito de que el entrevistado pudiera compartir sus propias concepciones al tiempo que aseguraran la exhaustividad de las respuestas, la disminución de repeticiones y el cansancio del entrevistado y del entrevistador. El protocolo de preguntas estaba precedido de los datos de identificación de los participantes (edad, años en la dirección, formación y otros) y de las características del centro (tamaño, demografía, número de profesorado y más). Las cuestiones orientativas de las entrevistas fueron las siguientes:

¿Qué entiende por educación inclusiva?

¿Qué valores orientan su práctica de educación inclusiva?

¿Qué dificultades encuentra en el desarrollo de la educación inclusiva?

Con el objeto de concertar las citas para la realización de las entrevistas se llamó por teléfono a la dirección de los centros. Las entrevistas se llevaron a cabo en los mismos centros y tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos, las cuales fueron grabadas en audio, previo consentimiento, para su posterior transcripción.

El análisis de datos se llevó a cabo en tres fases en las que participaron dos investigadoras:

La primera supuso la construcción de las categorías de análisis en la cual se siguió un proceso inductivo en línea con la propuesta de la *Grounded Theory* (Corbin y Strauss, 2008). Como describe Corbin y Strauss (2008) y Saldaña (2013), las transcripciones fueron leídas y releídas con la intención de dejar que los datos hablasen por sí mismos y de buscar los temas emergentes en las narrativas de cuyo proceso surgió un listado inicial de categorías de análisis.

En una segunda fase, se pusieron a prueba de manera independiente por las dos investigadoras.

En la tercera fase, el sistema fue validado siguiendo el procedimiento de “juicio de expertos” (Gibbs, 2012), lo cual permitió contrastar la codificación inicial hecha por cada una de las investigadoras y consensuar la mejor asignación en cada fragmento garantizando la exhaustividad y la exclusión mutua de las categorías, que todas atiendan a un único criterio de ordenación, así como su objetividad, fiabilidad y productividad (Krippendorff, 2013).

Las dos investigadoras trabajaron de forma consensuada en el proceso de identificación, definición y ejemplificación de cada categoría llegándose a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. La fiabilidad de los datos está asociada a la sistematización seguida en el desarrollo del proceso, y particularmente a la del análisis de la información.

Finalmente, las categorías de análisis acordadas fueron las siguientes: rasgos conformadores de la cultura escolar inclusiva (CEI), valores que orientan la educación inclusiva (VALEI) y dificultades en su desarrollo (DDEI). Para agilizar el proceso de categorización y análisis de la información se utilizó el programa *QSR N-Vivo 10*.

3. Resultados

Los resultados presentados en este apartado son de carácter descriptivo y tratan de resumir las concepciones de los directores de centros escolares sobre los temas fundamentales del estudio. Para ello, se utilizan algunos fragmentos ilustrativos de

los discursos producidos por los directores identificados con un código anónimo (ejemplo: P6).

3.1. Rasgos de la cultura escolar inclusiva (CEI)

Los términos manejados por Graham y Spandagou (2011) en el análisis del discurso (“incluir” o “ser inclusivo”), fueron útiles en el análisis de esta categoría. La aparición de estos términos en el análisis fue recurrente, si bien fueron utilizados de manera diferente por los directores de centros donde la diversidad era muy grande y por los directores de centros cuya diversidad era menor. Así, mientras más diversidad cultural presentaba el centro escolar más amplia era la concepción sobre educación inclusiva mantenida por los directores.

Al respecto, los directores de centros caracterizados por una alta diversidad se refieren a «ser inclusivo», por lo cual al hablar de educación inclusiva abarcan las diferencias culturales, sociales, económicas y étnicas, etc. lo que denota una concepción muy amplia de educación inclusiva. Es decir, son directores que se centran en las grandes cuestiones que afectan a la cultura de todo el centro para “ser inclusivo”. Estos incluyen términos como desventaja social, diversidad cultural, compromiso con la comunidad o necesidades específicas de aprendizaje.

Por otro lado, los directores de centros con menor diversidad cultural tienden a describir la educación inclusiva como algo restringido a ciertos estudiantes con discapacidad, inmigrantes o gitanos lo que se asemeja mucho a los modelos más antiguos de integración.

En resumen, el análisis de los discursos indica que la educación inclusiva se conceptualiza de manera distinta en función del contexto específico del centro. Los directores de centros educativos caracterizados por una alta diversidad tienen una perspectiva más global, sistémica o inclusiva (de toda el centro/comunidad). Datos concurrentes por los aportados por Graham y Spandagou (2011) cuando afirman que el contexto influye en las concepciones y sus concepciones influyen en los valores orientadores de sus prácticas.

Las cuestiones más amplias relacionadas con la inclusión social son centrales en la concepción de educación inclusiva de estos directores. Ellos manifiestan una gran preocupación y sensibilidad por el entorno e integran sistemas de servicios de apoyo comunitario con la intención de tratar de maximizar su eficiencia. Adicionalmente, estos centros amplían su papel educativo hasta atender las necesidades básicas de sus estudiantes. Por ejemplo, un director aludió al programa de desayuno, otro al comedor o a la biblioteca del centro abierta a la comunidad.

Uno de los directores de un centro que acoge a un número significativo de estudiantes diversos (gitanos, inmigrantes, discapacitados, de bajo nivel económico, etc.) lo expresa del siguiente modo: “Todo el centro tiene que ser inclusivo porque todos nuestros alumnos tienen necesidades especiales. Hay que estar atentos a las necesidades de todos los miembros de la comunidad y dar respuesta a todos” (P7).

En consecuencia, a la vista de la información obtenida, los directores con una concepción más amplia entienden que el desarrollo de prácticas inclusivas implica un cambio de cultura de todo el centro. En este sentido, informaron de los cambios impulsados en sus centros y como a su vez su comprensión de la educación inclusiva fue creciendo a partir de sus experiencias. Los directores entienden que la educación inclusiva afecta a todo el currículo (actividades, objetivos, contenidos, evaluación) y a la organización del centro (horarios, agrupamientos, asignación de recursos humanos). Es decir, los datos indican que el sentido que orienta a los directores en su compromiso con la educación inclusiva enlaza, con aquello que Hargreaves (1995) denomina “contenido de la cultura escolar”.

Del mismo modo, se refieren a un liderazgo participativo. Muchos se refieren a la necesidad de incluir a los padres y madres, también reconocen estar en un proceso de aprendizaje de esta forma de dirigir el centro aunque, al mismo tiempo, entienden que su papel es clave en el desarrollo y transmisión de dicha cultura:

“El cambio no se debe a mi sola, ni mucho menos. A mí me ha tocado coordinar, animar y estar atenta a lo que mis compañeros proponen y sugerir pasos para ir más lejos. Hasta que llegamos a incluir a toda la comunidad” (P5).

Del análisis también se desprende que los directores con una concepción más amplia entienden que la educación inclusiva no es solo una cuestión legal sino ética. Esta sensibilidad también es llamativa, no solo por lo que se dice sino por cómo se hace.

“No es cuestión solo de dar mucha participación. Eso sólo no es inclusión. Además hay que impulsar procesos que vinculen a la comunidad con la justicia social y el respeto por la dignidad de cada uno. Por eso, importa no sólo el qué sino el cómo. Es un compromiso ético que se deriva de nuestra función pública” (P1).

De otro lado, los directores de centros más homogéneos culturalmente se refieren a la “inclusión” o a las características individuales de algunos sujetos con necesidades educativas especiales adoptando un discurso específico que defiende el apoyo individualizado que necesitan estos estudiantes. Es decir, su perspectiva es más parcial o selectiva (de ciertos individuos) cuando el centro tiene menos diversidad.

Curiosamente, mientras las cuestiones de la discapacidad y las necesidades educativas especiales fueron significativas en todos los directores, en aquellos dirigentes de centros con menor diversidad emergían con más fuerza. Esta comprensión no supera el modelo clásico de educación inclusiva consistente en dar un tratamiento especial al alumnado con necesidades educativas especiales (Echeita, 2008).

Como consecuencia, esta conceptualización más parcial obviamente tiene un reflejo en las prácticas. En sus discursos aluden a que la capacidad para atender a un estudiante está relacionada con los recursos disponibles y con el tipo de gravedad

de la discapacidad. Fue en esta concepción más selectiva de la discapacidad, en el rendimiento de los estudiantes y en la asignación de recursos sobre la cual gravitó su discurso sobre la educación inclusiva. La educación descrita puede ser más apropiada dentro de un discurso de educación especial o concepciones más tradicionales de educación inclusiva.

3.2. Valores que orientan la educación inclusiva (VALEI)

En lo que se refiere a los valores en los que sustentan sus prácticas, el discurso de los directores permite identificar el peso fundamental de determinados valores sobre el desarrollo de la educación inclusiva siendo el eje en torno al cual giran las dinámicas de trabajo. Autores como Ainscow *et al.* (2004), redundan en la idea de la extraordinaria incidencia que los valores tienen en las prácticas educativas inclusivas e indican las concepciones pedagógicas.

En el estudio aparecen cuatro grandes grupos de valores: justicia social, accesibilidad, diálogo y participación. Todos ellos valores relacionados con un modelo democrático y coincidente con los propuestos por Echeita (2008), Murillo *et al.* (2010), León (2012), Fernández y Hernández (2013), entre otros.

Aunque a nivel general, todos reconocieron que la educación inclusiva es un derecho, los valores que guían las prácticas de los directores fueron diversos. Es decir, si se realiza un análisis más exhaustivo existe una variabilidad en el discurso de los directores de primaria y los de secundaria.

Al respecto, en los directores de primaria existe un predominio axiológico en sus concepciones sobre educación inclusiva. En concreto, los resultados indican que los directores de primaria asocian la educación inclusiva con ciertos valores tales como: la justicia social, el diálogo y la participación.

Mientras, el discurso predominante de los directores de secundaria está estrechamente ligado a ideales más normativos como las evaluaciones de rendimiento y los resultados académicos. En estos casos, la construcción

de capacidad “normal” o “promedio” y, por extensión, de discapacidad se establecen en relación con los estándares del curriculum normativo. Los directores de secundaria tienen a referirse a la necesidad de ofrecer “algo extra” o recursos adicionales para atender a los estudiantes que no llegan a los objetivos promedio, lo cual es percibido como menoscabo de la capacidad del centro para apoyar al resto del alumnado.

“Por un lado, tenemos a los chavales que necesitan ayuda porque tienen niveles por debajo de la media. No es una gran forma de pensar en ello... pero es lo que es. Por lo general, son niños con necesidades especiales, inmigrantes o gitanos. Y por otro lado tienes a los motivados y normalizados que tiran solos” (P10).

El fragmento anterior muestra no sólo un dilema en los sistemas de apoyo sino también la tendencia a estratificar a los estudiantes en términos de rendimiento académico. Curiosamente este director fue uno de los que se refirió al derecho a la educación de todos los estudiantes lo que indica la disyuntiva entre el discurso y las prácticas.

En contraste, los directores de primaria apuntan que no sólo se trata de llegar y conseguir la meta a cualquier precio sino que el modo de hacerlo también importa. Murillo *et al.* (2010) y Murillo y Hernández (2011) también apuntan que no se trata sólo de llegar y conseguir los resultados a cualquier precio, pues el modo de hacerlo también cuenta. Así, la educación inclusiva tiene por objetivo incluir la construcción de una comunidad educativa.

“La educación inclusiva no es solo un objetivo a alcanzar. La inclusión educativa no se puede conseguir a través de dinámicas no inclusivas. Cuando digo inclusivas quiero decir participativas, negociadas [...] Los modos son también importantes y es un proceso largo que incluye a todos. Es una acción horizontal, de abajo arriba” (P4).

Esta una comprensión de educación inclusiva más compatible con un concepto de liderazgo distribuido, de tal forma que todo el centro participa en dar respuesta a las necesidades de la comunidad (González, 2008; Murillo y Hernández, 2011; Ryan, 2010; León, 2012). Esta concepción también resulta coherente con las denominadas “comunidades de prácticas” (Wenger, 2001), caracterizadas como espacios en los cuáles se construyen relaciones en las que unos aprenden de otros a medida que interactúan con regularidad.

Asimismo, para muchos de los directores de primaria, el concepto de “ser inclusivo” estaba íntimamente ligado a la justicia social y a la apuesta por un proyecto educativo compartido en el que todos son protagonistas.

“Hay que desplazar el punto de mira del alumno como problema a toda la comunidad como solución. Es una cuestión de justicia social. Aquí los alumnos no son los que tienen problemas y los profesores tienen que solucionar la papeleta. En este proyecto todo el mundo tiene una responsabilidad y tiene que aportar y sentirse parte del proyecto” (P3).

Otro valor que emerge como elemento fundamental en la educación inclusiva es el diálogo. La educación inclusiva requiere del consenso y de las aportaciones de todos. La tarea del director es arbitrar o mediar en los procesos de búsqueda.

“La educación inclusiva se hace posible gracias al concurso de todos. Las voces de todos los agentes son importantes. A mí lo que me toca, como directora es orquestar las distintas voces, animar el proceso y las propuestas del claustro o de las familias” (P5).

Se trata de datos muy concurrentes con los aportados por Ainscow (2003, 2013) y Ryan (2006, 2010), en el cual resultaron significativas las dimensiones de la vinculación con la comunidad y la colaboración de rasgos de una cultura escolar

inclusiva. Aspecto también coincidente con Fernández y Hernández (2013) en cuanto los directores entrevistados entienden que su liderazgo consiste esencialmente en dar apoyo a los docentes, y ejecutar prácticas promotoras de las motivaciones del profesorado, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

3.3. Dificultades en el desarrollo de la educación inclusiva (DDEI)

En el análisis del discurso de esta cuestión, los temas que emergen con mayor intensidad como dificultades se refieren, entre otros, a la burocratización de la administración y de la política educativa, la escasez de recursos humanos, la falta de tiempo, la evaluación y el currículo.

Asimismo, un tema recurrente al que aluden los directores es la inestabilidad de las plantillas de los centros lo que supone un serio revés para la consecución de proyectos inclusivos.

“Cada año es una lucha. Hay que tomar muchas decisiones, por ejemplo, para intentar que los recursos asignados den los mejores resultados [...] y cuando todo está en marcha cambia la plantilla y hay que empezar de nuevo” (P2).

Por otro lado, en particular los directores de secundaria, subrayan que la inclusión es sólo posible cuando se dispone de recursos humanos suficientes. Mientras que los directores de primaria demuestran una perspectiva dicotómica: por un lado manifiestan una mayor predisposición a intentar medidas de inclusión, y por otro, expresan una perspectiva prudente y responsable al considerar la escasez de recursos. Si bien, en general las dificultades encontradas por los directores en el desarrollo de la educación inclusiva se asocian a motivos externos tales como: la burocratización de las rutinas impuestas por la administración y con las políticas educativas. Los directores manifestaron que el recorte en los recursos humanos no favorece el cambio requerido en la educación inclusiva sino más bien dificulta

doblemente el ejercicio de la tarea directiva, coincidiendo con los de estudios de Coronel *et al.* (2012).

De la misma forma, el contexto del centro también parece afectar la percepción de las dificultades en la práctica de la educación inclusiva. Así, de los diez directores entrevistados sólo tres expresaron satisfacción con el nivel de estabilidad de su plantilla. Coincidiendo con los directores de los centros que cuentan principalmente con población autóctona y de clase media, es decir, menos diversos culturalmente. Sin embargo, los directores de centros con una alta diversidad cultural, a pesar de contar con mayor inestabilidad en la plantilla, tenían una concepción bastante posibilista de la educación inclusiva.

En otro orden de asuntos, otra de las dificultades apuntadas es la falta de tiempo para el trabajo en equipo y para coordinarse con las familias y la comunidad. Especialmente los directores expresan el dilema entre dedicar tiempo a las exigencias de la administración o a las necesidades detectadas en los centros. Es decir, los directores subrayan la tensión entre los discursos sobre la calidad educativa y la capacidad real de los centros en su consecución. “Tenemos demasiados frentes abiertos. Muchos de ellos impuestos por la administración que nos roban tiempo para trabajar en la llamada calidad educativa” (P1).

Con todo, en particular los directivos de secundaria manifestaron la preocupación por la relevancia de la educación en un mundo cambiante. De alguna forma son conscientes de que hay que hacer un esfuerzo mayor por preparar a los estudiantes para el mundo real. Hacen referencia a repensar el currículo, la evaluación, los horarios y los agrupamientos. Uno de ellos lo expresaba así.

“Me preocupa la presión por los resultados del rendimiento académico. La evaluación es el caballo de batalla. Estamos divididos entre lo que hay que hacer según la administración y lo que nosotros observamos como necesidades de los chicos” (P8).

Por último, subrayar que al referirse al papel de la política y la administración educativa, en general los directores tienen una comprensión más negativa que positiva. Los directores acusan la burocratización, la rigidez y la descontextualización de la administración. En concreto, los informantes se muestran preocupados con las políticas implantadas en los últimos tiempos.

“Desde mi modesta opinión, en lugar de avanzar hemos retrocedido. Cuando estábamos más implicados con una escuela inclusiva y cada vez con mejores recursos han llegado las políticas de recortes [...]. No quiero usar la palabra pero.... sí más excluyentes y con menos recursos humanos que son los más importantes. La administración no da soluciones reales a los problemas con los que nos enfrentamos en el día a día” (P9).

Los directores esgrimen que la administración intenta regular demasiado la educación. Los participantes se rebelan contra una concepción centrada en la gestión orientada al cumplimiento de estándares previamente definidos y confiesan que intentan cumplir con lo estipulado y buscar los márgenes para poder hacer realidad su proyecto.

“Debería ser todo mucho más ágil. El papeleo nos roba mucho tiempo y energías. La burocracia no ayuda y se corre el riesgo de perder el sentido pedagógico. Yo cumplo pero procuro no perder mucho tiempo en eso” (P7).

En consecuencia, la multitud de concepciones sobre el significado de la educación inclusiva podría afectar la forma de ejercer la función directiva tan esencial en el impulso de la educación inclusiva (Fullan, 2006; Graham y Spandagou, 2011). La educación inclusiva es una cuestión política la cual no debería quedar abierta a la interpretación subjetiva de los directores. Por consiguiente, los resultados apuntan a la necesidad de contar con políticas más claras que puedan guiar la educación inclusiva y hacer posible la educación para todos.

4. Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar la multiplicidad de concepciones identificadas como educación inclusiva por los directores de centros escolares. Así, los datos ponen de manifiesto que las concepciones sobre educación inclusiva se ven afectadas por la propia idea sobre el significado de la «inclusión» o «ser inclusivo» y, además, están influidas por las características de la comunidad escolar (mayor o menor concentración de diversidad) y/o el nivel educativo (primaria y secundaria). Lo que indica que los directores no forman sus concepciones en el vacío; más bien, están moldeadas por las características contextuales de sus centros. Así, la aproximación a la educación inclusiva de los directores de centros con más alta diversidad era más amplia o sistémica incluyendo a toda la comunidad.

En segundo lugar, en el discurso de los y las directores/as se identificaron algunas diferencias en su concepción de educación inclusiva según el nivel educativo. Así, los directores de primaria expresan más valoración por las prácticas originadas que por los objetivos conseguidos, vinculadas a ciertos valores fundamentales de las prácticas inclusivas a pesar de la conciencia de las dificultades de su desarrollo. Por el contrario, los directores de educación secundaria demuestran una concepción más parcial o selectiva. Estos expresan una concepción más normativa de la educación y manifiestan mayor preocupación por los resultados académicos y por la dificultad de distribuir los recursos de manera adecuada. Es decir, sus preocupaciones se centran más en el rendimiento académico.

En tercer lugar, este estudio también aporta algunas evidencias sobre el formidable peso del eje axiológico como guía de las prácticas inclusivas de los y las directores/as de centros educativos. Sin embargo, también en esta cuestión se observaron algunas diferencias en las percepciones de los directores de secundaria y los de primaria, lo cual permitiría plantear orientaciones diferenciales en cada uno de los niveles en orden a avanzar en la inclusión educativa. Del elenco de valores manifestado por los

directores de primaria surge una nueva concepción de centro y de proyecto educativo colectivo y de escenarios de búsqueda de posibilidades conjuntas de aprendizaje.

Para estos directores, los centros son espacios abiertos al cambio, a la experimentación y a la búsqueda de una sociedad más justa. Por el contrario, la concepción de educación más normativa de los directores de secundaria implica una organización educativa más ordenada y centrada en los resultados que en los procesos participativos.

Por último, en relación a las dificultades expresadas los directores de primaria hablaban con mayor entusiasmo, confianza y emoción sobre las posibilidades de la educación inclusiva. Los directores de secundaria se refieren más a la educación inclusiva como un proceso complicado y a la escasez de recursos en la práctica.

Las conclusiones de este trabajo no tienen la pretensión de ser representativos a escala estadística. Por el contrario, deben interpretarse atendiendo a las particularidades del estudio. El valor de los hallazgos reside en su carácter tentativo y en la posibilidad de ofrecer claves interpretativas de fenómenos cercanos en contextos con características equivalentes. El trabajo puede resultar de utilidad tanto la práctica de los directores como para la formación de futuros directores de centros y para iluminar las políticas orientadoras de las prácticas escolares inclusivas.

Bibliografía citada

- Ainscow, Mel (2003). Towards Inclusive Schooling". **British Journal of Special Education**. Vol. 1, No. 2. Wiley, Great Britain. Pp. 3-6.
- Ainscow, Mel (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Ed.): **La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Barcelona, España. ICE-Horsori. Pp.161-170.
- Ainscow, Mel (2013). From Special Education to Effective Schools for All: Widening the Agenda. In L. Florian (Ed.): **The Sage Handbook of Special Education**. London, England. Sage. Pp. 171-185.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony and Dyson, Alan (2004). "Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: A Collaborative Action Research Network". **International Journal of Inclusive Education**. Vol. 2, No. 8. London, Great Britain. Pp. 125-139.
- Álvarez, Manuel (2010). **El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar**. España. Wolters Kluwer. Pp. 222.
- Angelides, Panayiotis (2011). "Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools". **Educational Management Administration & Leadership**. Vol. 1, No. 40. London, Great Britain. Pp. 21-36.
- Corbin, Juliet y Strauss, Anselm (2008). **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. USA. Sage. Pp. 431.
- Coronel, José Manuel; Carrasco, María José y Moreno, Emilia (2012). "Superando obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora". **Revista de Educación**. Vol. Enero-Abril, No. 357. Madrid, España. Pp. 537-559.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Ed.). (2011). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, USA. Sage. Pp. 784.
- Duk, Cinthya y Murillo, Francisco J. (2009). "Calidad, inclusión y atención a la

- diversidad”. **Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva**. Vol. 2, No. 3. Santiago de Chile, Chile. Pp. 11-12. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/editorial.html>. Consulta realizada el 22 de marzo de 2015.
- Echeita, Gerardo (2008). “Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto”. **REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 2, No. 6. Madrid, España- Pp. 9-18. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. Consulta realizada el 23 de junio de 2015.
- Edmunds, Allan y Macmillan, Robert (2010). **Leadership for Inclusion: A Practical Guide**. Rotterdam, The Netherlands. Sense. Pp. 178.
- Escudero, Juan Manuel y Martínez, Begoña (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 1, No. 55. Madrid, España. Pp. 85-105.
- Fernández, José María y Hernández, Antonio (2013). “El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva”. **Estudios sobre Educación**. Vol. 24, No. 1. Navarra, España. Pp. 83-102.
- Fullan, Michael (2006). **Turnaround Leadership**. San Francisco, USA. Josey-Bass. Pp. 144.
- Gibbs, Graham (2012). **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. España. Morata. Pp. 200.
- González, María Teresa (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**. Vol. 2, No. 6. Madrid, España. Pp. 82-99.
- Graham, Linda y Spandagou, Ilektra (2011). “From Vision to Reality: Views of Primary School Principals on Inclusive Education in New South Wales, Australia”. **Disability & Society**. Vol. 2, No. 262. Camberra, Australia. Pp. 223-237.
- Hargreaves, Andy (1995). **Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age**. Great Britain. Casell. Pp. 290.
- King, Nigel y Horrocks, Christine (2010). **Interviews in Qualitative Research**. Great Britain. Sage. Pp. 248.
- Krippendorff, Klaus (2013). **Content Analysis: An Introduction to its Methodology**. USA. Sage. Pp. 456.
- Kugelmass, Judy W. (2003). **Inclusive Leadership: Leadership for Inclusion**. Great Britain. National College for School Leadership. Pp. 87.
- Leithwood, Kenneth; Day, Christopher; Harris, Alma, and Hopkins, David (2008). “Seven Strong Claims about Successful School Leadership”. **School Leadership and Management**. Vol. 1, No. 28. London, Great Britain. Pp. 27-42.
- León, María José (2012). “Liderazgo en y para la educación inclusiva”. **Educatio Siglo XXI**. Vol. 1, No. 30. Madrid, España. Pp. 133-160.
- Murillo, Francisco J.; Krichesky, Gabriela; Castro, Adriana M., y Hernández, Reyes (2010). “Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación”. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Vol. 1, No. 10. Madrid, España. Pp. 169-186.
- Murillo, Francisco J. y Hernández, Reyes (2011). “Una dirección escolar para la inclusión”. **Revista de Organización y Gestión Educativa**. No. 1. Madrid, España. Pp. 17-21.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Asamblea General de las Naciones Unidas. París, Francia.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2010). “Políticas de educación inclusiva en España una cuestión paradójica de derechos para la equidad”. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 3, No.1. Florianapolis, Brasil. Pp. 1-18.
- Ryan, James (2006). “Inclusive Leadership and Social Justice for Schools”. **Leadership for Inclusion**. Vol. 1, No. 5. Rotterdam, The Netherlands. Pp. 3-17.
- Ryanm James (2010). “Promoting Social Justice in Schools: Principals’ Political Strategies”. **International Journal of Leadership in Education**. Vol. 4, No. 13. London, Great Britain. Pp. 357-376.
- Saldaña, Johnny (2013). **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. USA. Sage. Pp. 240.
- Shields, Carolyn M.; Bishop, Russell y Mazawi, André Elias (2005). **Pathologizing Practices: The Impact of Deficit Thinking on Education**. USA. Peter Lang. Pp. 183.
- Stake, Robert (2006). **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares**. Barcelona. Graó. Pp. 428.
- Susinos, Teresa (2002). “Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes”. **Revista de Educación**. No. 327. Madrid, España. Pp. 49-68.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). **Declaración Mundial sobre Educación para todos**. París, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). **Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All**. París, Francia.
- Wenger, Etienne (2001). **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. España. Paidós. Pp. 352.