



LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL EN CONTEXTOS VULNERABLES: ESTUDIO DE CASO DE DIRECTORES ESCOLARES MEXICANOS

SCHOOL PRINCIPAL'S LEADERSHIP FOR SOCIAL JUSTICE IN VULNERABLE CONTEXTS: A CASE STUDY ON MEXICAN SCHOOL PRINCIPALS

César Lorenzo Rodríguez Uribe (*)

Angélica María Acosta Vázquez

Universidad Marista de Guadalajara

México

Celina Torres Arcadia

Tecnológico de Monterrey

México

Resumen

El propósito del estudio fue identificar las estrategias y prácticas desplegadas por directores escolares en contextos de vulnerabilidad en cuatro escuelas de educación básica localizadas en diferentes ciudades de México, con el fin de construir una cultura de inclusión y equidad en sus comunidades educativas, y proporcionar a sus estudiantes una educación de calidad. Fue utilizada una metodología de estudio de caso, para obtener diversas perspectivas de actores clave, empleando para ello entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En el estudio se toma como marco de referencia el enfoque de liderazgo para la justicia social. Se encontró evidencia de que los directores que lideran escuelas en contextos de vulnerabilidad con resultados que denotan algún nivel de éxito, promueven el cambio y la mejora escolar basados en la construcción de una visión corresponsable, y poseen altas expectativas con referencia al desempeño de todos los miembros de la comunidad, entre otros factores.

Palabras clave: Liderazgo educativo; justicia social; marginalidad; educación básica; rendimiento escolar.

Abstract

The purpose of the study is to identify the strategies and practices deployed by school principals in contexts of vulnerability in four primary education schools located in different cities of Mexico, in order to build a culture of inclusion and equity with their educational communities, and to provide their students with a quality education. A case study methodology was applied to get key actor perspectives, using semi-structured interviews and focus groups. The study is based on the leadership approach for social justice. The evidence shows that principals, who lead schools with some level of success in vulnerable contexts, promote change and school improvement based on the construction of a co-responsible vision, and high expectations with reference to the performance of all members of the community, among others.

Keywords: Educational leadership; social justice; marginality; primary education; academic performance

(*) Autor para correspondencia:
César Lorenzo Rodríguez Uribe
Universidad Marista de Guadalajara,
México
Calle M. Champagnat #2981, Loma Bonita,
45050 Zapopan, Jal., México
Correo de contacto:
coordinación.liderazgo@umg.edu.mx

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 14.11.2019
ACEPTADO: 03.04.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025

1. Introducción y planteamiento del problema

Considerando las condiciones de desigualdad e injusticia social que se observan en México, una prioridad importante para el Estado y para quienes están comprometidos con la educación debe ser el impulsar iniciativas y políticas públicas, orientadas a disminuir la brecha social e impulsar la justicia (Quintos, 2018). La inequidad de la educación se hace evidente al constatar que en México el porcentaje de la población de 15 años o más con escolaridad es de 53,5 % (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015); no obstante, los esfuerzos por ampliar la cobertura, existen indicadores como el logro de aprendizajes que permiten advertir las enormes disparidades existentes entre los jóvenes en distinta condición. Por ejemplo, se ha encontrado que, si un estudiante proviene de una familia con escasos recursos, asiste a una escuela rural y habla una lengua indígena, estará en desventaja para acceder a la secundaria y, por lo tanto, para acceder al bachillerato o a la universidad (El Colegio de México, 2018).

La desigualdad social, de acuerdo con Reimers (2000), se transmite generacionalmente a través de cuatro procesos educativos: 1) el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres; 2) el tratamiento diferencial en las escuelas, que da más ventajas a los estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos; 3) la segregación social que ocurre en las escuelas, y 4) los contenidos y procesos educativos que no están dirigidos a tratar la desigualdad. En definitiva, Reimers (2000) afirma que “la ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela explica, en buena parte, que la misma opere más como reproductora de la estructura social que como espacios de transformación” (p. 15).

Los procesos arriba mencionados reflejan situaciones que pueden ser modificadas por políticas públicas para revertir este efecto reproductor de la inequidad e injusticia. En tal sentido, el presente estudio pretende aportar conocimiento que surge desde el campo de la gestión y el liderazgo educativo en contextos de vulnerabilidad, recuperando los saberes y experiencias de directores que han logrado algún nivel de éxito escolar cohesionando a sus comunidades escolares mediante la construcción de una cultura de equidad e inclusión, a pesar de condiciones adversas del contexto. Los casos que se presentan evidencian la generación de resultados concretos, quizás no equiparables a los que potencialmente se espera que se generen en escuelas en condiciones más favorables, pero sí significativos, al proveer a los estudiantes las condiciones que les permitan desarrollarse y prepararse como ciudadanos plenos y sujetos de derechos para una vida digna y con equidad.

En los últimos años la figura del director ha ido adquiriendo mayor relevancia, en consideración de que su función resulta decisiva para el aprendizaje escolar, como lo sugieren diversos estudios

a nivel internacional en donde se señala al director escolar como el segundo factor, después del docente, con mayor influencia sobre el logro académico (Klark & Brewer, 2013; Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2016; Robinson, Lloyd & Rowe, 2014; Tapia-Gutiérrez, Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda & Saavedra-Muñoz, 2011).

El análisis de la actuación de directores escolares mexicanos en condiciones de vulnerabilidad es un aporte al campo del conocimiento, sobre todo en consideración de que la teoría y la investigación en dicho campo provienen preponderantemente del mundo anglo-norteamericano (Oplatka, 2016). Por lo tanto, es relevante que los investigadores sobre liderazgo y gestión educativa latinoamericanos generen conocimiento desde sus contextos, el cual difiere en gran medida del de otras latitudes.

El presente estudio fue realizado en cuatro escuelas de educación básica que atienden niveles de primaria y secundaria, ubicadas en contextos de alta marginalidad, en las ciudades de Mérida, Yuc., en el sureste de México; Guadalajara, Jal., en el oeste; Ciudad Juárez, Chih, en el noroeste, y Monterrey, N.L., en el noreste. El propósito de la investigación es identificar rasgos del estilo de liderazgo que ejercen los directores que conducen escuelas en contextos vulnerables, así como sus estrategias y prácticas con las que construyen una cultura de equidad y justicia social. Las escuelas ubicadas en Ciudad Juárez y Monterrey son privadas y financiadas por una orden religiosa católica, en tanto que las escuelas de Guadalajara y Mérida pertenecen al sistema público.

2. Marco teórico

En los últimos años ha ido adquiriendo mayor presencia en la investigación y la práctica educativa el enfoque de Liderazgo para la Justicia Social, que constituye una manera de abordar la complejidad de la problemática escolar ante la diversidad de los estudiantes derivada de la cultura, bajo estatus socioeconómico, entornos empobrecidos y de violencia, entre otros, que repercute en resultados académicos descendidos, bajo rendimiento y menores expectativas en relación con sus posibilidades de éxito escolar (Angelle, 2017; Bolívar, López & Murillo, 2013; Bolívar & Murillo, 2017; Carrasco & González, 2017). Dicho enfoque ha ayudado a tomar conciencia sobre la tendencia predominante de atribuir los bajos resultados de los estudiantes a la condición de vulnerabilidad por provenir de familias de bajos recursos, o por su pertenencia étnica. Desde la perspectiva de los sistemas educativos, pareciera que se desestima el hecho de que en gran medida los resultados desiguales se derivan de prácticas y políticas ejercidas al interior de las organizaciones escolares. En palabras de González (2014), “el propio centro

escolar y lo que ocurre en él, pueden contribuir a la inequidad en el progreso y trayectoria escolar de los estudiantes” (p. 89).

Investigaciones sobre el perfil de directores exitosos a nivel internacional parecen coincidir en algunas características y cualidades personales, así como en intervenciones estratégicas que fueron críticas para el éxito escolar, tales como la construcción de capacidad y sensibilidad al contexto (Gurr & Drysdale, 2018). Es precisamente esta sensibilidad al contexto la que enfatiza el enfoque de liderazgo para la justicia social, destacando algunos desempeños, con un énfasis particular en aquellas prácticas que posibilitan un entorno donde se viven los valores de equidad, inclusión y respeto a la diversidad; los líderes escolares con esta orientación investigan, emiten y generan soluciones a la desigualdad social y a la marginación causada por raza, estatus social, género, discapacidad, orientación sexual y otras formas de diversidad, cuestionando las políticas y procedimientos que perpetúan las desigualdades (Bolívar & Murillo, 2017; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Tintoré, 2018).

En tal sentido, se identifican en la literatura especializada algunas características y prácticas que tentativamente podrían asociarse a un liderazgo educativo exitoso desde la justicia social:

- a) **Visión corresponsable.** Establecimiento de un rumbo, mediante el desarrollo de una visión compartida, formulando metas consensuadas y alcanzables, así como contagiando optimismo por un futuro prometedor que proporciona sentido de propósito (Ryan, 2016; Sun, 2016). Implica altas expectativas con referencia al desempeño de los estudiantes y del personal, incluyendo especialmente a aquellos miembros de la comunidad escolar que se encuentran en desventaja (León, 2012).
- b) **Capacidades contextualizadas.** Construcción de capacidad escolar para la mejora, esforzándose por desarrollar las habilidades, destrezas y experiencia de los educadores a fin de responder a las necesidades de los estudiantes y del contexto (Anderson, 2017; Harris, 2010), lo cual implica asegurar la gobernabilidad pedagógica de la institución y la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se atienda a las necesidades sociales, emocionales y educativas de los estudiantes, evitando homogeneizar y fragmentar el currículum. Se trata, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), no solo de garantizar el acceso a la educación, sino de proveer espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender su realidad y trabajar por una sociedad más justa.
- c) **Inclusión democratizante.** Promoción de una cultura escolar justa e inclusiva, asegurando el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes,

particularmente de aquellos que se encuentran en situación de exclusión (Booth & Ainscow, 2011; Valdez, 2017). Requiere privilegiar la reflexión, promoviendo un liderazgo distribuido y democrático (García, 2017; Spillane, Harris, Jones & Mertz, 2015; Spillane & Ortiz, 2016, y la creación de estructuras para la participación y la colaboración de la comunidad escolar, poniendo al centro de la agenda el conocimiento y vivencia de los derechos humanos.

- d) Vinculación que fortalece. Fortalecimiento de la relación con las familias y con la comunidad, vinculándose con actores y organizaciones, y estableciendo redes de comunicación y colaboración. Involucrar a la comunidad implica reconocer e incorporar sus valores, presentes en sus costumbres y manifestaciones culturales; implica también reconocer la importancia de la participación de la familia y el empoderamiento de los padres en espacios de decisión sobre la vida escolar (Anderson, 2010).

Bajo esta perspectiva, la justicia, la equidad y la inclusión son valores que configuran una cultura, la cual es el impulsor más importante para los procesos de mejora. En la construcción de esta cultura, determinadas formas de liderazgo son más eficaces: configuración de una visión compartida sobre la educación; centralidad en la gobernabilidad pedagógica; creación de comunidades de aprendizaje; inclusión y empoderamiento de todos los miembros de la comunidad escolar, y generación de redes interinstitucionales (Deppeler & Ainscow, 2016; Kugelmas & Ainscow, 2004 Valdez, 2017).

3. Metodología

El estudio forma parte de una iniciativa de la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE), misma que se encuentra asociada a la Red Internacional de Liderazgo Educativo para el Desarrollo (ISLDN, por sus siglas en inglés), que ha diseñado el protocolo para el análisis de la función directiva en contextos vulnerables o de alta necesidad, la cual se ha llevado a cabo en al menos 17 países. La metodología utilizada es estudio de caso, con la cual se logra una indagación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto, que se basa en múltiples fuentes de evidencia (Jiménez & Comet, 2016); no es generalizable, pero aporta conocimiento sobre un fenómeno para la formulación de proposiciones teóricas (Yin, 1994, 2009).

Los casos incluidos en este estudio fueron seleccionados de acuerdo a los criterios sugeridos en el protocolo del ISLDN: son directores de escuelas que atienden a una población históricamente marginada, ubicada en contextos denominados de alta necesidad, por presentar situaciones tales como pobreza, marginación, falta de servicios públicos adecuados y suficientes, violencia y criminalidad, como se puede observar en la Tabla 1. Cabe mencionar que, con la finalidad de

proteger la confidencialidad de los informantes, los nombres de las escuelas, de las directoras y directores han sido cambiados; con este mismo propósito, la identidad de los informantes se encuentra encriptada en los identificadores de cada testimonio citado añadiendo entre paréntesis la técnica empleada, siendo Entrevista (E) o Grupo Focal (GF); el informante, que podría ser Director/a (D), Profesor/a (P), Alumno/a (A) o Padre/Madre (PM); y un número correspondiente a la escuela, así como el año en que fue recogido el testimonio.

El protocolo de investigación incluye dos entrevistas semiestructuradas a los directores, entrevistas a al menos tres docentes y grupos focales con padres de familia y alumnos, cuyo propósito fue indagar la manera en que los directores impulsan a sus comunidades educativas en una dinámica de innovación y mejora, empoderando a los distintos actores para generar condiciones de equidad y justicia. Las entrevistas y resultados de grupos focales fueron transcritos y analizados tomando como principales categorías las que se derivaron del marco teórico expuesto.

Los datos fueron recogidos en distintas etapas, dependiendo de cada caso, iniciando en 2016 y concluyendo a fines de 2018. La interpretación de los datos fue realizada a principios de 2019, con ayuda del software Atlas.ti para el ordenamiento y análisis de la información de acuerdo a las categorías señaladas, tratando de recuperar las percepciones de los sujetos sobre la manera como los directores ejercen el liderazgo directivo y su aporte al mejoramiento de los procesos escolares, desde la perspectiva de justicia social.

Tabla 1
Contexto de los casos incluidos en el estudio

Caracterización de la escuela	Monterrey	Cd. Juárez	Guadalajara	Yucatán
Seudónimo de la escuela	Escuela Primaria y Secundaria Privada Nuevo Amanecer	Escuela Secundaria Privada Benito Juárez	Escuela Primaria Pública Libertad	Escuela Secundaria Pública Revolución
Características socioeconómicas (nivel de marginación, ocupación de los padres, etc.).	La escuela se encuentra ubicada en el Municipio de Guadalupe, Nuevo León, en un entorno caracterizado por altos índices de pobreza e inseguridad. En su mayoría, los padres de familia se dedican al comercio informal, o son trabajadores independientes.	Ubicada en un barrio popular del poniente de la ciudad. Se trata de una colonia ubicada entre lomas, arroyos y barrancos, con pocas calles pavimentadas y escasez de instalaciones sanitarias, lugares de recreación y transporte adecuado. Muchos de los padres son empleados en las maquiladoras, o bien, son trabajadores independientes ocupados en oficios. Una ola de violencia, secuestros y extorsión agrava esta situación.	Ubicada en Tlaquepaque, uno de los ocho municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara, en una colonia asentada en un cerro, donde viven 12.059 habitantes (Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco, 2010), con graves problemas de irregularidad en el terreno y altos índices de inseguridad y violencia. El grado de marginación es Alta y Muy Alta. La mayoría de la población económicamente activa está ocupada en empleos precarios.	Cerca de 30.000 habitantes, la mayoría de descendencia maya. Es una zona de cultivo dedicada a la producción y recolección de frutas tropicales. Más del 44 % de la población no sabe leer ni escribir o tiene una educación primaria incompleta. La mayoría de los estudiantes tiene un trabajo de día para ayudar con los gastos familiares y también para pagar sus estudios.
Población escolar	250 alumnos en nivel de primaria y 121 en secundaria.	256 estudiantes en nivel de secundaria.	495 estudiantes en nivel de primaria.	70 estudiantes en nivel de secundaria.
Configuración escolar (número de grupos, personal docente y no docente)	6 grupos alumnos de primaria y 3 de secundaria, atendidos por 13 maestros y 9 personas no docentes, entre directivos, administrativos y personal auxiliar.	6 grupos de alumnos, atendidos por 15 docentes.	14 grupos de alumnos, atendidos por 14 titulares, una maestra de inglés, dos maestros de educación física y un intendente.	6 grupos de alumnos, atendidos por 13 docentes y 6 administrativos. La asignación del personal de la escuela está completa y los maestros están asignados a enseñar de acuerdo con su área de conocimiento.
Resultados escolares (ENLACE, PLANEA, otros datos relevantes)	Dentro de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y la Evaluación Nacional de Centros Escolares (ENLACE) están arriba de la media nacional. Tienen los primeros lugares en certámenes académicos. El 100 % de los alumnos egresados de secundaria son aceptados en las preparatorias públicas de Nuevo León.	Los resultados en Lenguaje y Comunicación arrojan que en 2015 el 36 % de los estudiantes se encontraba en el nivel más bajo y en el año 2017 bajó al 29 %. En tanto que en Matemáticas, el año 2015 el 74 % estaba en el nivel más bajo y en el 2017 lo estuvo el 77 %, lo cual es un resultado adverso, considerando que la media nacional estuvo en 65 % (Secretaría de Educación Pública 2015, 2017).	Los resultados en Lenguaje y Comunicación en 2015 sugieren que el 69 % de los alumnos estaba en el nivel más bajo y en el 2018 pasó al 58 % en las pruebas de PLANEA (SEP, 2015, 2018). En Matemáticas el año 2015 el 74 % de los estudiantes estaba en el nivel más bajo y en el 2018 pasó al 59 %, lo cual denota una mejoría.	La evaluación nacional de 2013 destacó que el 72 % de los estudiantes estaba por debajo del nivel de rendimiento y el resto de los estudiantes mostraron niveles básicos (SEP, 2013). En 2015, en el nuevo sistema de evaluación llamado PLANEA, el 100% de los estudiantes se desempeñaron en el nivel más bajo de Matemáticas (SEP, 2015).
Seudónimo y antecedentes académicos del/la director/a	Sylvia Estrada es licenciada en Pedagogía y cuenta con el grado de maestra en Educación. Inició su gestión directiva el curso escolar 2012-2013.	Ricardo López tiene 39 años, es licenciado en Filosofía, con estudios de maestría en Filosofía y en Educación.	Pamela Oláiz se encuentra cercana a los 60 años de edad. Estudió Normal Básica, licenciatura en Psicología y maestría en Desarrollo Humano.	Ricardo Cortez tiene 45 años. Tiene una licenciatura en Ciencias Sociales, una maestría y un doctorado en Ciencias de la Educación.

Antecedentes y experiencia del/la director/a	Trabajó doce años en colegios de la congregación marista. Accede al cargo por oposición, en 2012.	Ha sido docente de secundaria y bachillerato. Luego de ocho años de docencia es invitado a la dirección de la escuela actual, donde tiene ya seis años como director. Fue subdirector académico de una escuela albergue para indígenas migrantes.	Lleva 23 años trabajando en el sistema de educación pública. Obtuvo el ascenso por examen de oposición en el curso escolar 2015-2016, aunque previamente tuvo un año de experiencia reemplazando a un director.	Lleva cinco años trabajando en el sistema de educación pública. Fue asignado a la escuela, donde anteriormente había sido comisionado hace tres años como profesor.
---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados y discusión

El análisis de resultados se ha organizado de acuerdo con las cuatro categorías que fueron descritas en el marco teórico, con el objetivo de evidenciar la forma en que estos rasgos del liderazgo favorecen la construcción de una cultura escolar justa y con equidad. A continuación, cada rasgo es caracterizado con las evidencias que fueron encontradas, con la finalidad de ejemplificar la forma en que estos se encuentran presentes en las prácticas de los directores que desempeñan su liderazgo en escuelas en contextos vulnerables.

a) Visión corresponsable

Construir una visión compartida no se trata solamente de tener una utopía, o de contar con ideales inspiradores, sino de utilizar mediaciones concretas que permitan formular metas para la mejora escolar y traducir los anhelos y aspiraciones de la comunidad educativa en acciones que faciliten la gestión desde la perspectiva de la inclusión y la justicia social. En las escuelas estudiadas, los directores son conscientes de las barreras que el contexto les plantea para el desarrollo digno y con equidad de sus alumnos, pero son capaces de ver más allá y plantearse escenarios posibles y reales. La maestra Oláiz plantea así sus sueños con respecto a la escuela:

¿Cómo veo a mi escuela para más adelante? Yo espero que sea una escuela de éxito, una escuela de alto rendimiento con excelencia, con maestros, alumnos y padres de familia que sepan lo que es la misión de la educación, ¿no?, que educar no es nomás conocimientos, sino la persona en sí, en valores, en consciencia, en entrega. (E-D-1, 2016)

El profesor López, por su parte, lidera una escuela que no hace selección del alumnado, solo diagnóstico inicial, pero recibe a chicos con diversas problemáticas, para las que no siente que la escuela haya desarrollado suficientes capacidades para atender. Así expresa su visión de la escuela:

En cinco años una escuela con un mayor número de procesos muy definidos, una escuela que ha elevado su nivel de rendimiento académico, yo creo que en cinco años se puede ver muy bien un progreso y una escuela que ha implementado algún programa para la atención a necesidades especiales. (E-D-2, 2017)

La construcción de una visión compartida en las escuelas estudiadas se concreta en espacios de diálogo y discusión, que favorecen el consenso y motivación del equipo docente para lograr metas alcanzables, así como para forjar altas expectativas con referencia al desempeño de los estudiantes y de todo el personal. No se trata de una mirada ingenua, sino de la aspiración por brindar a todos los estudiantes oportunidades para que logren los niveles esperados y vivan experiencias ricas de aprendizaje, para un desarrollo integral que les posibilite su inserción plena en la sociedad como sujetos de derechos. El profesor Cortez menciona la manera en que aprovecha los espacios colegiados para favorecer una visión común de lo que esperan, y así enfocar mejor los esfuerzos del equipo docente:

Yo creo que uno de los mejores momentos para todo esto ha sido el Consejo Técnico Escolar, en esas reuniones hemos tenido la oportunidad de diagnosticar, hemos tenido la oportunidad de planear, de darle seguimiento y tomar acuerdos y lo más importante entre todos, para que la escuela funcione [...]. (E-D-4, 2016)

Los alumnos de la Escuela Benito Juárez reconocen que su director se empeña en tomar en cuenta el parecer de los miembros de la comunidad, con el propósito de cohesionarlos, construyendo una visión compartida para la mejora. Uno de los estudiantes lo expresa así: “Se relaciona tanto con los alumnos como con los maestros y siempre pide opiniones sobre cómo mejorar o qué es lo que le hace falta hacer y trata de cambiarlo en cualquier momento.” (GF-A-2, 2017)

Esta visión es coincidente con la afirmación de Murillo (2012), quien sugiere los rasgos de una escuela de calidad desde la perspectiva en la que se enmarca la presente investigación: a) Inclusiva, en tanto que garantiza la plena participación y el aprendizaje de todos, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural; b) Eficaz, en el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes; c) Innovadora, puesto que trabaja tenazmente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y la cultura escolar, y d) Promotora de la Justicia Social, como un sello de identidad, al promover la participación, en un ambiente de libertad y convivencia positiva.

b) Capacidades contextualizadas

Una de las premisas para la mejora escolar, de acuerdo con Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay (2014), es la construcción de capacidades a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en el liderazgo. Esto supone, al decir de Bolívar y Murillo (2017), el desarrollo de capacidad profesional colectiva, configurada en una comunidad de aprendizaje, impulsada por un liderazgo distribuido.

El liderazgo en una escuela justa e inclusiva requiere el impulso de la acción docente para la efectividad de la enseñanza de alumnas y alumnos diferentes, y fomentar que cada estudiante aprenda lo mejor posible. Además, es necesario identificar las barreras de distinta naturaleza (culturales, organizativas, administrativas o pedagógico-áulicas) que impiden el acceso, la participación y el logro de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes que están más expuestos al fracaso, el rezago y la marginación (Ainscow & Miles, 2008; Meleros, 2011).

En las escuelas donde se ha llevado a cabo el estudio es notable en todos los casos la preocupación por indagar la situación de los estudiantes en distintos desempeños, a fin de diagnosticar adecuadamente a los estudiantes que se encuentran en riesgo, por distintas situaciones. Así lo expresa la profesora Estrada:

Los Consejos Técnicos Escolares han sido el espacio para el empoderamiento de cada uno de decir aquí somos todos, no nada más es un grado el que está mal, cómo poder todos solucionarlo y entre todos verlo. Entonces, esas reuniones han sido el mejor pretexto para ver juntos cómo afrontar las problemáticas académicas [...]. (E-D-1, 2018)

Una práctica coincidente en los casos estudiados es la aplicación de estructuras sencillas y útiles para atender las necesidades de la comunidad escolar y reducir situaciones de riesgo. Así lo refiere el profesor Cortez:

[...] hemos tratado de impulsar por medio de visitas a los domicilios de los alumnos para motivar a los papás, a ellos mismos para que regresen, a que asistan a que estén en la escuela pues obviamente nosotros nos encargamos de apoyarlos para que continúen sus estudios [...]. (E-D-4, 2016)

Otro aspecto relevante en el trabajo colegiado es la reflexión que se suscita en el Consejo Técnico Escolar y que los ha llevado a pensar en alternativas y soluciones adecuadas al contexto

y a las necesidades de los estudiantes, tal como lo expresa una profesora de la Escuela Primaria Libertad:

Para mejorar, pues estamos aplicando actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos, se están haciendo adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de nuestros alumnos, por ejemplo, en sexto les están aplicando actividades de acuerdo a su nivel. (E-P-3, 2016)

En los casos estudiados es evidente el compromiso por la calidad, en los términos expresados por Murillo (2012), en el sentido de que se trabaja para fortalecer una cultura de inclusión, garantizando el acceso y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes; esto implica indagar las barreras que obstaculizan la inclusión y generar iniciativas para atraer a los estudiantes en situación de riesgo. El profesor Jiménez, de la Escuela Benito Juárez, refiere algo muy semejante que distingue a su escuela:

[...] una expresión que también hace que esta escuela sea única y que es muy valioso [...], es el acompañamiento que dan los maestros que muchas ocasiones va más allá del horario laboral cuando el maestro se preocupa por el muchacho, va y lo busca a su casa, si no ha venido le dedica tiempo fuera del horario laboral [...]. (E-P-2, 2017)

La maestra Bertha, de la Escuela Benito Juárez, comenta que es fundamental generar condiciones de bienestar psicológico que les permita a los chicos aprender, en medio de situaciones familiares, sociales y culturales dolorosas y complejas. Así refiere en su testimonio, al explicar que en el aula hay chicos que han perdido a miembros de su familia, como resultado de la violencia local:

[...] entonces sí hay mucho dolor en nuestros alumnos. Y esto influye para que no tengan sus cinco sentidos o toda su atención enfocada al aprendizaje, un chamaco que está adolorido en su corazón con deseos de vengarse, un muchacho que está inquieto, ¿pues que te va a entender cuando le explicas que dos más dos son cuatro? (E-P-2, 2017)

c) Inclusión democratizante

La experiencia narrada por los directores y los miembros de la comunidad educativa en las cuatro escuelas estudiadas, da cuenta de la dificultad para establecer relaciones asimétricas y horizontales en un sistema educativo vertical, sumamente burocratizado y prescriptivo, que deja poco margen a la autonomía escolar. Las dificultades y tensiones que los directores deben

sortear no son solamente macroestructurales, sino que se derivan de tensiones y conflictos al interior de la escuela, donde concurren intenciones e intereses diversos.

En las escuelas estudiadas es notable un liderazgo que da rumbo y garantiza la normatividad escolar, en un delicado equilibrio entre firmeza, equidad y respeto por la integridad de las personas. Esta forma de liderar confirma lo que autores y estudiosos del liderazgo sugieren, en el sentido de que una cultura de respeto y confianza permea los procedimientos administrativos y pedagógicos y fomenta la vida democrática (Bolívar & Murillo, 2017; Ryan, 2016).

La profesora Estrada sugiere la manera en que fomenta la toma de decisiones compartidas entre sus docentes, animándolos a que asuman sus responsabilidades y tareas:

[...] la principal estrategia ha sido el tomar decisiones juntos, el hacerlos partícipes de todos los procesos que se llevan aquí en la institución, yo creo que esa es la principal, el trabajo en equipo, en que las decisiones no se toman así en una sola dirección [...]. (E-D-1, 2018)

La maestra Rosy, titular de segundo grado en la Escuela Libertad, señala cómo el liderazgo impulsado por la directora anima al cuerpo docente a unirse, a pesar de las diferencias: “[...] todos tratamos de subirnos al barco y apoyar y sacar el trabajo adelante [...] en cuanto a trabajo tratamos de que sí vayamos todos por la misma dirección”. (E-P-3, 2016)

Los estudiantes de la Escuela Revolución, por su parte, hacen notar el agrado tanto de sus padres como de ellos mismos acerca de la gestión del director, señalando que este está atento a escuchar las necesidades y problemas de los miembros de la comunidad:

A mi mamá le agrada el director porque es una persona que a pesar de las dificultades que ha tenido la escuela sigue adelante y su manera de cómo organiza la escuela a mi mamá le gusta mucho y sabe que cualquier problema que tenga en la escuela ella puede ir con él y comentárselo y él va a hacer algo. (GF-A-4, 2016)

Es notable que el liderazgo directivo en contextos de vulnerabilidad se enfoca con un fuerte énfasis en fomentar actitudes resilientes que permitan a los alumnos, padres y profesores enfrentar condiciones adversas, como un prerrequisito básico, sin el cual no pueden existir condiciones para la participación y la vida democrática. Si bien no claudican en sus esfuerzos por lograr excelentes resultados académicos, hay una fuerte preocupación por elevar la moral y

la motivación de los miembros de la comunidad escolar, logrando un ambiente de convivencia y seguridad que les permita vivir en un espacio de dignidad, a pesar de condiciones de violencia que azotan a vastas regiones del país, y que se acentúan en estos contextos. El profesor López narra de qué manera consiguieron negociar con las pandillas locales para lograr la neutralidad dentro del espacio escolar y tener un ambiente seguro:

[...] en realidad lo que a nosotros nos sucede es nada [...] para la zona en que estamos pues la frecuencia me parece que no es tal hace ya muchos años, bueno no sé si mucho, digamos unos 6 años, se hizo un pacto entre las pandillas de alrededor, donde se acordaba que la escuela iba a ser un espacio neutral y que los muchachos que a la escuela asistan, pues iban a ser respetados [...]. (E-D-2, 2017)

d) Vinculación que fortalece

Los directores en contextos de vulnerabilidad en los casos estudiados han desarrollado una especial capacidad para responder a las necesidades del contexto. Por una parte, han logrado construir un capital social que se traduce en redes de colaboración internas y externas, con las familias, con organizaciones, escuelas y actores de la comunidad. En tal sentido, es razonable la coincidencia con estudios que sugieren que las escuelas son más eficaces cuando los padres y los actores locales se involucran en sus actividades (Bender, 2017; Fullan, 2016; Silas, 2009). Por otro lado, han logrado desarrollar capacidad de gestión y negociación de recursos pedagógicos, financieros y materiales, con y a pesar de la intrincada burocracia a la que con frecuencia se enfrentan, lo cual es especialmente importante, sobre todo en contextos desafiantes.

Los directores en las escuelas donde se realizó la investigación han conseguido cohesionar a la comunidad para mejorar las condiciones con que operan sus escuelas. Así lo refiere el profesor Cortez:

Lo que hicimos fue movilizar a la sociedad de padres de familia en el Consejo Técnico de Participación Social, y bueno, pues estamos gestionando la construcción que está aprobada ya para la construcción de un puesto. Por otra parte, también ya tengo la propia aprobación del municipio por parte del presidente municipal para el apoyo financiero para la construcción de esta tienda [...]. (E-D-4, 2016)

La profesora Estrada, por su parte, narra que utiliza estrategias para acercar a los padres a la escuela, de manera ingeniosa y creativa: “El día del padre, el festejo del día del padre es: te invito a almorzar y a jugar un rato fútbol, pero al terminar te quedas a pintar”. (E-D-1, 2018)

Una madre de la Escuela Nuevo Amanecer, expresa su percepción sobre la manera en que los padres y madres se sienten incluidos como miembros de la comunidad educativa:

Somos un equipo y pues apoyando cuando se necesita, cuando nos llaman, cuando tenemos la necesidad de alguna cosa pues acercarnos, yo creo que eso es la comunicación y es lo que nosotros le enseñamos a nuestros hijos, nosotros como padres. (GF-PM-1, 2018)

La acción de los directores va más allá de conseguir recursos: han empoderado a los actores de la comunidad educativa para concientizarlos de que son sujetos de derechos y, por tanto, para que busquen mejores condiciones para la educación de sus hijos. La profesora Oláiz refiere cómo ha integrado a los padres en la negociación de recursos para la escuela: “La señora Rosy y yo estamos juntas en el Consejo de Participación Social del Ayuntamiento; no siempre va, pero sí por lo menos está interesada [...]”. (E-D-3, 2016)

El profesor Cortez narra de qué manera ha logrado conseguir recursos para invertirlos en procesos pedagógicos que impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica el desarrollo de capacidades para la fundamentación y justificación de proyectos:

Nosotros ingresamos a un programa de apoyo en la gestión educativa [que] nos brinda la oportunidad de que, si nuestro plan de mejora estaba bien estructurado hacia lograr mejores resultados con los alumnos, la Secretaría nos apoyaba con una cantidad [...] el dinero fue utilizado para mejorar algunas necesidades que teníamos de carácter pedagógico. (E-D-4, 2016)

A la luz del análisis realizado, es posible destacar que la mayoría de los rasgos y estrategias desplegadas por los directores escolares del presente estudio coinciden con publicaciones de diversas latitudes, tales como las reportadas por el Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos (ISSPP, por sus siglas en inglés), que hacen énfasis en dimensiones del liderazgo tales como la formulación de metas compartidas, el desarrollo profesional de los docentes, la construcción de una cultura colaborativa y la supervisión y desarrollo del currículum (Day, 2007, 2011; Leithwood et al., 2004; Moral, Higuera-Rodríguez, Martín-Romera, Martínez-Valdivia & Morales-Ocaña, 2019; Moss, Johansson & Day, 2011). Si bien los

casos estudiados tienen similitudes importantes, cabe destacar que los directores en cuestión despliegan ciertos rasgos y estrategias con mayor énfasis, tales como la construcción de capacidad para la gestión de recursos pedagógicos, financieros y materiales, que proveen condiciones esenciales para la operación escolar, así como la cohesión de la comunidad educativa con base en la motivación y el desarrollo de habilidades resilientes para afrontar los desafíos que representan las condiciones adversas en las que trabajan. Esta visión es coincidente con una tradición latinoamericana de antigua data inspirada en Freire (1970), quien afirma que la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas, y las empodera para realizar las transformaciones necesarias hacia una sociedad justa y con equidad.

5. Conclusiones

El presente estudio responde a la problemática y a los propósitos planteados, en la medida que aporta conocimiento contextualizado acerca de los rasgos del liderazgo ejercido por directores escolares mexicanos en contextos de vulnerabilidad. A continuación, se describen los hallazgos que permiten responder a los propósitos antes citados, así como algunas consideraciones de interés que permiten dimensionar el aporte de la investigación.

Con referencia a la primera categoría analizada, visión corresponsable, se encontró evidencia de que los directores de las escuelas construyen, junto con sus equipos, espacios de análisis y diagnóstico de las condiciones del aprendizaje de los estudiantes y de los procesos escolares, a fin de formular estrategias de mejora que faciliten no solo el acceso y la permanencia en la escuela, sino la adquisición de capacidades que les permitan mayores oportunidades para continuar sus estudios y acceder a mejores espacios laborales, así como el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable de sus derechos. La visión corresponsable se expresa mediante altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, del personal y de todos los miembros de la comunidad educativa.

Con referencia al desarrollo de capacidades contextualizadas, que constituye la segunda categoría de análisis, se observó que los directivos, a través de la conducción de comunidades de aprendizaje y de un liderazgo distribuido, favorecen la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad escolar. Para tal efecto, se enfatiza la generación de conocimientos y saberes a partir de la práctica y del diagnóstico de la realidad, en espacios colegiados, donde se buscan alternativas y soluciones a problemáticas concretas, a la vez que se fortalecen las capacidades profesionales docentes en contexto.

La inclusión democratizante, que se ha estudiado en la tercera categoría, se hizo evidente en las prácticas de los directores escolares al favorecer la toma de conciencia sobre las barreras para una educación incluyente, así como en el esfuerzo por eliminarlas. Por otra parte, se observó un liderazgo tendiente a reducir las asimetrías y a construir una cultura donde se viven los valores de inclusión, equidad y justicia social, sin perder de vista las dificultades que entraña el estar inmersos en un sistema educativo piramidal, que da poco margen a la autonomía para las decisiones sobre la organización escolar y otros procesos que favorecerían mucho más la innovación y el cambio.

La vinculación que logran establecer los directores, y que se aborda en la cuarta categoría de análisis, es ejercida en dos vertientes: por una parte, se trata de articular los esfuerzos de los distintos estamentos al interior de la comunidad escolar y, por otra parte, de establecer lazos de colaboración con distintos actores y colectivos externos a la institución, con el fin de sumar a personas y organizaciones al esfuerzo de mejora escolar y así subsanar algunas de las carencias de la escuela.

Los hallazgos referidos en párrafos anteriores constituyen evidencias acerca de la manera como directores escolares mexicanos en contextos de vulnerabilidad ejercen un liderazgo incluyente, permeando las estructuras y procedimientos escolares con valores de justicia y equidad.

Una de las principales fortalezas del presente estudio es el análisis de saberes y prácticas de directores escolares en contextos de vulnerabilidad, lo cual es clave para lograr un mejor entendimiento sobre lo que implica ejercer un liderazgo educativo para la justicia social, entendiendo que dicho liderazgo contribuye a atenuar y revertir las graves condiciones de inequidad a la que se ven sujetos niños y jóvenes de un extenso sector de la población, particularmente de países en desarrollo. Las categorías de análisis abonan a la construcción de un esquema comprensivo de la función directiva, fortaleciendo el campo de conocimiento sobre liderazgo y gestión educativa, desde una perspectiva latinoamericana, misma que tiene especificidades que la distinguen de la tradición anglo-norteamericana, imperante en la literatura sobre el tema.

Es verdad que, como arriba se menciona, una limitante del acercamiento realizado es que no se trata de un estudio comparativo, ni ofrece resultados generalizables, no obstante, aporta valiosas pistas que pueden ayudar a la formulación de opciones formativas y de acompañamiento a la función del director escolar en contextos desafiantes, como los descritos en la presente investigación.

Finalmente, habría que destacar la necesidad de futuras investigaciones, que permitan hacer visibles los rasgos y estrategias desplegadas por directores en contextos vulnerables, tanto a escala nacional como regional, haciendo estudios comparativos, a fin de profundizar en el conocimiento y comprensión de esta importante función.

2. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo. Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas* (pp. 333-346). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Angelle, P. S. (Ed.). (2017). *A global perspective of social justice leadership for school principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 113-149). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(2), 15-60.
- Bolívar, A., & Murillo, F. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas* (pp. 171-112). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74. doi:10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648
- Day, C. (2007). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. En C. Day, & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 59-70). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Day, C. (2011). Building and sustaining successful principalship in an English school. En L. M. Moss, O. Johansson, & C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time* (pp. 91-108). Dordrecht Heidelberg: Springer.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. doi:10.1177/0013161X13514440.
- Deppeler, J., & Ainscow, A. (2016) Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6, doi:10.1080/09243453.2015.1026671
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México/2018*. Ciudad de México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades. Recuperado desde <https://desigualdades.colmex.mx/informe2018>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, NY: Herder and Herder.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata
- García, I. (2017). Educational Innovation from Distributed Leadership: Case Study Spanish Public School. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.152
- González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en las organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2018). Leading High Needs Schools: Findings from the International School Leadership Development Network. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 147-156
- Harris, A. (2010). Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(3), 261-270. doi:10.1080/13632430120074419

- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 257-281. doi:10.1080/09243453.2014.885452
- Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco. (2010). *Sistema de Consulta de Información sociodemográfica por colonias de Jalisco 2010*. IIEGJ: Guadalajara, Jal. Recuperado desde <https://www.iieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/ciudadesmedias/tlaquepaque.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado desde <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2), 1-11.
- Klark, H., & Brewer, C. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools: An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts). *Educational Administration Quarterly, 49*(5), 768-808. doi:10.1177/0013161X13482577
- Kugelmas, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusión: a comparison international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(3), 133-141, doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129. doi:10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahtstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 133-160.
- Meleros, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa, 21*, 37-54.

- Moral, C., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Morales-Ocaña, A. (2019). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 107-130. doi:10.1080/13603124.2018.1562100
- Moss, L., Johansson, O., & Day, C. (2011). *How school principals sustain success over time*. Dordrecht Heidelberg: Springer.
- Murillo, J. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 1-4.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., & Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 253-276). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado desde http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Quintos, M. (28 de febrero de 2018). La equidad: un elemento relegado en la política educativa [Entrada de blog]. Recuperado desde <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1031>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE*. Recuperado desde <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA*. Recuperado desde http://planea.sep.gob.mx/ba/prueba_en_linea/
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. PLANEA*. Recuperado desde http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2017/
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Recuperado desde http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2018/
- Silas, J. (2009). Resiliencia, Capital Social y Educación Básica en México. *Rev. Pensamiento Educativo*, 44-45, 77-97.
- Spillane, J., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and Challenges for taking a Distributed Perspective: Novice School Principals' Emerging Sense of their New Position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085. doi:10.1002/berj.3166
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 81-120). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409.
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100-122. doi:10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736
- Valdez, R. (2017). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Yin, R. (1994). *Case Study Reserch: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London: Sage.