

LÍDERES EDUCATIVOS Y JUSTICIA SOCIAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO

EDUCATIONAL LEADERS AND SOCIAL JUSTICE. A COMPARATIVE STUDY

Mireia Tintoré Espuny (*)
Universidad Internacional de Catalunya
España

Resumen

En los últimos dieciocho años el liderazgo para la justicia social se ha convertido en un área de investigación preferente dentro del ámbito de los estudios sobre liderazgo. El objetivo del presente artículo es analizar qué hacen los líderes educativos para crear instituciones más inclusivas y si han recibido preparación específica para ello. Tras revisar estudios recientes, la investigación cualitativa analiza el caso de un grupo de catorce directivos españoles y lo compara con otro estudio internacional ampliamente citado (Theoharis, 2007). Existe paralelismo entre las respuestas de los líderes en las actuaciones para mejorar la justicia social, los obstáculos encontrados, y la forma de superar las resistencias. También se detecta a nivel general falta de conocimientos y preparación en liderazgo para la justicia social. Recomendamos formar a los directivos en las prácticas y competencias de liderazgo necesarias para la justicia social, basándonos en los conocimientos que aportan las últimas investigaciones.

Palabras clave: liderazgo, justicia social, gestión educacional.

Abstract

In the past eighteen years, leadership for social justice has become a crucial area of research within the field of leadership studies. For this reason, the aim of this study is to find out how educational leaders contribute to create more inclusive schools, and if they have received the adequate training to do so. After a review of recent studies, our qualitative research analyzed the case of a group of fourteen Spanish educational leaders and compared it with another international and well cited research (Theoharis, 2007). The responses of the fourteen leaders parallel previous results in how leaders promote social justice, the obstacles they face in their path toward equity and how they manage them. At the same time, we detected lack of specific knowledge and preparation in leadership for social justice. Our recommendation is to develop social competences and training leaders for social justice according to the latest investigations.

Key words: Leadership, social justice, school management.

(*)Autor para correspondencia:
Mireia Tintoré Espuny
Universidad Internacional de Catalunya.
Facultad de Educación.
Departamento de Educación.
Terré, 11-19, 08017 Barcelona, España.
Correo de contacto:
mtintore@uic.es

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 23 de noviembre de 2017
ACEPTADO: 5 de marzo de 2018
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736

1. Introducción

La evolución de cualquier disciplina científica genera la fragmentación y división en subcampos, y la aparición y desaparición de temas (Oplatka, 2013). De esta tendencia no escapan el liderazgo y dirección educativa como áreas específicas de la organización de instituciones educativas, pues en este ámbito han ido surgiendo sucesivamente muchos temas emergentes. En torno a 1990 irrumpió con fuerza el liderazgo transformacional, más tarde apareció el liderazgo distribuido; y a partir del cambio de milenio el liderazgo para la justicia social (LJS) se ha convertido en un área de investigación preferente.

La preocupación por la justicia social (JS) se introdujo en los artículos académicos sobre liderazgo educativo a partir de 1990 debido a los cambios sociales e incremento de la diversidad en las aulas en las décadas precedentes. Esta inquietud se aumentó con el cambio de milenio (Oplatka, 2013), y hoy puede decirse que el LJS es un elemento básico al estudiar el liderazgo educativo a nivel internacional, que ha irrumpido con fuerza en el ámbito iberoamericano (Bolívar, López & Murillo, 2013; Carrasco & González, 2017; Gómez-Hurtado, 2012; González, 2014; Martínez-Valdivia, García-Martínez & Higuera-Rodríguez, 2018; Murillo & Hernández-Castilla, 2014). Igualmente, el LJS se ha convertido en capítulo ineludible en los programas de preparación para el liderazgo, tal como señalan numerosos estudios del tema (Arar, Beycioglu & Oplatka, 2016; Berkovich, 2014; Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009; León, Crisol & Arrebola, 2018; Méndez, Peña & Ramos, 2017; Oplatka, 2013, Patrizio & Stone-Johnson, 2015; Sáez & Martínez, 2017).

En definitiva, a partir del año 2000 se evidencia una creciente cantidad de literatura científica que analiza el liderazgo educativo desde la perspectiva del fomento de la igualdad de oportunidades. Trabajos de alta relevancia e impacto internacional que respaldan esta afirmación son los de Ayers, Quin y Stovall (2009); Bogotch y Shields (2014); Jean-Marie (2008); Lindsey, Lindsey y Terrey (2011); Marshall y Oliva (2006); y Theoharis (2007, 2009, 2010).

La existencia de esta abundante y creciente producción no garantiza que la JS mejore en las instituciones educativas, pues es bien conocida la brecha entre el mundo académico y los profesionales (Vanderlinde & Van Braak, 2010). En la presente investigación se pretende indagar la coherencia entre las propuestas académicas de estudio y las mejoras en justicia social implementadas en las escuelas: ¿hay una relación entre el aumento de publicaciones que abordan esta temática con la realidad de los centros educativos?

En consecuencia, nuestra investigación, de carácter práctico, aunque sustentada en el previo análisis conceptual, pretende conocer qué están haciendo algunos líderes educativos en formación, para afrontar los temas de JS en sus organizaciones, y en qué tipo de formación o información se basan para implementar estas prácticas. La respuesta a estas cuestiones ha de llevarnos a pensar cómo introducir o perfeccionar la preparación en LJS, además de crear instituciones educativas más inclusivas y solidarias.

1.1. Liderazgo y justicia social: concepto y características

El Liderazgo para la justicia social es “un término relativamente nuevo en el campo de la dirección educativa” (Jean-Marie et al., 2009, p. 5). La definición del concepto no resulta fácil, aunque existen propuestas que facilitan su delimitación. Grogan (2002) relaciona las instituciones justas con aquellos organismos en los que se produce auto-desarrollo. En relación a ellos, la autora afirma que son los encargados de proporcionar las condiciones para aprender y usar las habilidades necesarias en nuestra sociedad. Theoharis (2007) entiende que LJS es un término que considera central la lucha contra la marginalización, además de encontrarse a favor de la inclusión, el respeto a las culturas y la equidad. Muestra que el liderazgo ejemplar actúa positivamente en dos sentidos: “ayuda a poner de relieve la necesidad de cambiar las situaciones injustas; y ayuda también a que se produzca el cambio deseado” (Theoharis, 2010, p. 331).

Oplatka y Arar (2015), asocian este concepto con la consecución de la excelencia de todos los alumnos de la escuela, sea cual sea su origen; con la disminución de las diferencias en los resultados docentes; y con la aportación de los recursos académicos necesarios para quien los necesite. Por su parte, Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010) afirman que la educación para la JS “tiene como imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (p. 171). Para los autores citados, esta exigencia tiene por finalidad crear una sociedad más equitativa y justa.

El análisis de las anteriores definiciones muestra la pluridimensionalidad del constructo: mientras Grogan (2002) y Oplatka y Arar (2015) lo relacionan con la excelencia o la capacidad que tienen los líderes de sacar el máximo potencial de las personas y de las organizaciones; otros autores (Theoharis, 2009; Murillo et al., 2010) se centran en la inclusión, en la lucha contra la marginalización y el respeto a las diferencias. Las diversas propuestas coinciden en considerar el LJS como la capacidad que tienen los líderes de crear una cultura colaborativa basada en valores de equidad e inclusión, en la que se ayuda a los estudiantes a desarrollar todo su potencial personal y académico (Arar, 2015; Theoharis, 2009).

Algunas propuestas coinciden en que la JS se relaciona con muchos otros términos como equidad, igualdad, igualdad de oportunidades, acción afirmativa, diversidad, inclusión o líderes culturalmente responsables (Blackmore, 2009; Bogotch & Shields, 2014; Khalifa, Gooden & Davis, 2016; Richmond, Bartell, Floden & Petchauer, 2017; Rigby & Tredway, 2015). De todos estos términos, el más frecuentemente relacionado con la JS es el concepto de equidad. Es importante indicar que este término no consiste en tratar igual a todos los alumnos, sino en asegurar que cada alumno recibe lo que necesita para desarrollar todo su potencial. Para ello, hay que tener claro que los estudiantes marginalizados requieren actuaciones muy pensadas, adecuadas, positivas y realistas para poder superar unos obstáculos que, los alumnos por sí solos, difícilmente lograrán traspasar. Los líderes educativos han de ser capaces de proporcionar ayuda y pensar las actuaciones, para ponerse al frente de este cambio y transformar las escuelas en lugares más justos. Quienes dirijan el proceso deberán ser capaces de aumentar las capacidades profesionales de los miembros de la escuela en materia de justicia social, para dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas de los estudiantes (Blankstein, 2013). También han de estar convencidos de que equidad y excelencia no son términos opuestos, ya que es el progreso social el que demanda la expansión de oportunidades para todos (Blankstein, Noguera & Kelly, 2016).

El LJS debería erradicar de los centros educativos las situaciones injustas y discriminatorias, consiguiendo a la vez alta calidad educativa (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014; Optlaka & Arar, 2015). Todo ello requiere el desarrollo de ciertas competencias específicas; y exige también cambios en los programas de preparación para el liderazgo educativo (Blackmore, 2009; Jean-Marie et al., 2009). Sin embargo, el cuestionamiento se dirige a la incertidumbre de si están los líderes educativos de hoy preparados para cumplir el mandato social de mejorar las condiciones de equidad e inclusión en los establecimientos educativos. Además, si acaso esta interrogante tuviera una respuesta positiva, quedaría indagar en cómo afrontan estos temas en sus instituciones.

1.2. Dos hitos en la evolución del Liderazgo y la justicia social

El LJS ha ido adquiriendo relevancia científica conforme avanzaba el milenio. En 2015, momento en que hemos llevado a cabo nuestro estudio, se produjeron dos hechos que pueden servir de ejemplo para mostrar la importancia creciente de este concepto, a nivel académico y práctico.

(a) En primer lugar, en 2015 *“Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership”*, de Theoharis (2007), se convierte en el segundo artículo sobre liderazgo educativo más citado en la *Web of Science (WoS)*, tomando como criterio

de búsqueda la existencia de las palabras “*educational*” y “*leadership*” en el título.

El estudio de Theoharis, publicado en 2007, pretendía poner los cimientos para desarrollar una teoría sobre liderazgo educativo socialmente justo y, en seis años (2013) se convirtió en el tercer artículo más citado de la WoS, según los criterios de búsqueda empleados (búsqueda realizada el 6 de septiembre de 2013).

En el año 2015 (búsqueda realizada el 18 febrero de 2016) el documento de Theoharis se posicionaba como el segundo artículo más citado en relación con el liderazgo educativo, de todas las bases de datos en la WoS.

Igualmente, si consideramos los diez artículos más citados en la WoS, observamos que, tanto en 2013 como en 2015, investigaciones relacionadas con la JS se posicionaban en los primeros puestos (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Starratt, 1991). El interés que despiertan estos análisis se refleja en el amplio número de citas, y es señal clara de que la JS es actualmente un contenido central en el estudio del liderazgo en contextos educacionales.

(b) El segundo factor que muestra la emergencia consolidada de la JS en los estudios sobre liderazgo educativo, son los estándares profesionales que – periódicamente – se seleccionan en los Estados Unidos y en otros países para la formación de sus líderes. Los primeros estándares estadounidenses de 1996, revisados en 2008 (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2008), no nombraban directamente a la JS al considerar las características de un buen liderazgo educativo. El estándar 5 hacía referencia al comportamiento ético, e incorporaba en su explicitación las ideas de justicia y equidad, sin que existiese un estándar propio para la JS, aunque algunos académicos lo reclamaban (por ejemplo, Galloway & Ishimaru, 2015).

En 2015, los estándares renovados del *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA) incorporaron un estándar exclusivamente dedicado a la JS (estándar 3). En él se entendía el concepto como aquel comportamiento del líder que se centra en “ocuparse de la marginalización en las escuelas, y eliminarla de las mismas” (Theoharis, 2007, p. 223).

El hecho anteriormente expuesto se vuelve relevante porque “los estándares aseguran que todos los estamentos que tienen algo que ver con la formación para el liderazgo educativo están de acuerdo en lo que debe o puede esperarse de un líder educativo eficaz y efectivo” (NPBEA, 2015, p. 4). Además, posiblemente estas nuevas pautas “afectarán a los líderes escolares en la próxima década o incluso puede que más” (*Center on Great Teachers & Lea-*

ders, 2016, p. 1). Su impacto puede llegar a muchos otros países, tal como ocurrió con los estándares norteamericanos, que sirvieron de base a otros modelos de buenas prácticas, como el “Marco español para la buena dirección y el liderazgo” publicado en el año 2015 (Marco Español para la Buena Dirección [MEBD], 2015).

Por lo tanto, podemos señalar que existe un enorme interés por desarrollar el LJS en las escuelas; tanto a nivel académico, por la cantidad de citas que reciben los artículos sobre LJS; como a nivel práctico, por la relevancia de los estándares NPBEA para mejorar la dirección. De nuevo hemos de plantearnos el interrogante que señalábamos anteriormente: ¿Este interés e importancia del tema se corresponde con mejores prácticas en las escuelas? ¿De dónde proceden las prácticas que emplean los líderes escolares para mejorar la JS?

2. Método

El contexto que acabamos de describir y la necesidad que tienen los establecimientos educativos de conceder igualdad de oportunidades a personas procedentes de entornos muy distintos (Hay & Reedy, 2016), lleva a interrogarnos sobre las prácticas y reflexiones cotidianas de los líderes educativos en favor de la JS.

Para ello, diseñamos una investigación siguiendo fundamentalmente la línea de estudio elaborada por Theoharis (2007), pero considerando también otras investigaciones (por ejemplo: Arar, 2015; Gómez-Hurtado, 2012) que analizan prácticas de LJS en diferentes contextos geográficos y emplean métodos similares a los nuestros.

El propósito del estudio es saber qué hacen los líderes de la muestra ante situaciones escolares relacionadas con la equidad, inclusión y JS. También nos preguntamos qué resistencias encuentran en este trabajo, cómo las están afrontando y en qué conocimientos y formación se basan para promover la JS en sus centros educativos.

Nuestro estudio empírico tiene un abordaje metodológico cualitativo, basado en la recolección y análisis de contenido, de narraciones sobre JS escritas por diversos líderes educativos cuyas prácticas se analizan en conjunto como estudio de caso único (Creswell, 2013). El contenido de las narraciones se analiza creando clasificaciones que hacen referencia a cada pregunta o línea temática, y teniendo muy presente la investigación de Theoharis.

En su indagación, Theoharis (2007) selecciona a siete líderes educativos activistas en materia de JS. Indaga mediante entrevistas de qué forma se convierten estos sujetos en pro-

motores y defensores de la equidad; qué resistencias encuentran en su camino y cómo las afrontan. Los participantes en nuestra investigación son catorce líderes educativos participantes en un programa de liderazgo, sin acreditación previa como expertos en JS. En este caso, recopilamos información sobre actuaciones relacionadas con la JS, para saber si lo que hacen los líderes educativos de esta muestra, coincide con las prácticas que la literatura académica ha reconocido como relevantes y productoras de cambio en las investigaciones más citadas. Nos basamos fundamentalmente en las prácticas citadas en la investigación de Theoharis (2007), que ha servido de base a otros estudios empíricos hasta la fecha (Arar et al., 2016; Optlaka & Arar, 2015).

En este sentido, nuestro estudio analiza lo que explican por escrito los directivos, busca temas comunes en el conjunto de las narraciones realizando un análisis de contenido, y compara estas respuestas con las obtenidas en la investigación de Theoharis (2007). Con base en los resultados, se sugiere cómo podría avanzarse en la equidad.

2.1. Participantes e instrumentos de recogida de información

Siguiendo el ejemplo del estudio de Theoharis (2007), nuestra investigación considera como unidad de análisis a los directivos y no a las escuelas. De esta manera, analiza catorce casos de un postgrado de liderazgo y dirección (PLD) desarrollado en una universidad privada española a lo largo del curso 2015-2016. De estos alumnos, dos eran directoras de escuelas con más de 20 años de experiencia en la enseñanza y en el cargo (participantes 1 y 2); dos graduadas preparándose para dirigir (participantes 3 y 4); y diez se desempeñaban en diferentes tipos de mandos escolares de rango medio, con experiencia en la enseñanza, y entre tres y siete años de experiencia en el respectivo cargo (participantes 5 a 14). Estos directivos trabajaban en escuelas subvencionadas como jefes de etapa, jefes de ciclo, o adjuntos a la dirección. Del total de participantes, nueve eran mujeres y cinco varones. Los directivos son mayoritariamente españoles (13 personas) y una persona centroamericana.

Para la obtención de los datos, Theoharis (2007) utiliza entrevistas semi-estructuradas, crea micro-historias y analiza temáticamente la información siguiendo las tres preguntas de investigación que guían su estudio. Nosotros nos inclinamos por pedir a los participantes en el programa de liderazgo que explicaran y analizaran por escrito una experiencia relacionada con la inclusión y equidad; y que luego contestaran a las tres preguntas que están en la base de la investigación de Theoharis (2007, p. 222):

1. ¿De qué forma estás actuando en tu escuela a favor de la equidad?
2. ¿Qué resistencias has encontrado en tu trabajo a favor de la equidad?

3. ¿Qué estrategias has desarrollado para continuar con tu trabajo a favor de la equidad a pesar de las dificultades?

El estudio es descriptivo. Somos conscientes de que parece difícil defender la objetividad de las opiniones de la muestra participante, puesto que son los interesados quienes se juzgan a sí mismos, pero en esto coincidimos con la forma en que se lleva a cabo el estudio de Theoharis (2007). Para mantener la autenticidad (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln, 1995) y actuar con equidad y justicia hacia los participantes en el estudio, se han presentado sin ambages las afirmaciones de los directivos. Una vez recogidos y analizados los resultados en base a los tres temas correspondientes a las tres preguntas, se comentan con los participantes y se comparan con los resultados obtenidos por Theoharis (2007), de cara a ver si existen o no coincidencias en las respuestas.

3. Resultados de la investigación

Aportamos en este apartado las respuestas de nuestros participantes a las tres preguntas de investigación. Siguiendo el ejemplo de Theoharis (2007), los datos se han tratado conjuntamente y a la vez se ha indicado cuántas personas realizan una determinada afirmación. Esto es debido a que nuestro propósito es doble: queremos conocer diferentes maneras de mejorar el LJS en las escuelas y disponer de un listado amplio de estrategias y prácticas en favor de la equidad; pero también hemos de saber el número de participantes que conceden importancia a cada afirmación o propuesta (puede ofrecerse más de una contestación a cada pregunta).

Respecto a la forma en que los directivos del PLD están actuando en sus escuelas a favor de la equidad, estos dirigentes educativos señalan lo siguiente (Tabla 1):

Tabla 1

Formas de actuación empleadas por los directivos del PLD en favor de la equidad y JS

Destinatarios de las estrategias	Tipo de estrategia	Acciones concretas	Nº de personas
Estrategias con los alumnos	Orientación al éxito	1. Tener altas expectativas en el alumnado	6
		2. No tener prejuicios sobre los alumnos	
		3. Buscar los talentos de cada persona	
		4. Fijar y lograr unos objetivos mínimos académicos y de conducta	
Estrategias con el profesorado	Formación	5. Incrementar las competencias del profesorado en relación con la JS	4
		6. Reforzar la cultura de compromiso y cariño por parte del profesorado	
	Apoyo	7. Ayudar al profesorado a trabajar en el aula los temas de equidad más necesarios en cada caso	9
	8. Apoyar y motivar continuamente		
Estrategias con las familias	Comunicación	9. Tener una comunicación fluida familia-escuela	1
Estrategias en el equipo directivo	Gestión	10. Registrar y describir el seguimiento de los casos de JS existentes en la escuela	7
		11. Destinar los recursos necesarios al tema de la inclusión y la JS	
		12. Conseguir que todos en la comunidad educativa tengan una mentalidad abierta y positiva hacia la inclusión	
		13. Pedir ayuda	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados presentados en la Tabla 1 ofrecen muchas formas de trabajar en las escuelas a favor de la equidad. Destacan particularmente las estrategias de apoyo y motivación al profesorado lo cual convierte a los líderes en motores del cambio.

Por eso, el apoyo al profesorado por parte de la dirección parece un elemento esencial a la hora de conseguir avances en la equidad de un centro educativo. Ese apoyo puede consistir en proporcionar recursos, facilitar cursos de formación, ofrecer información, o brindar soporte del mando inmediato. Aunque la tabla incorpora estrategias con el alumnado, merece la pena centrarse en los docentes pues son éstos los que implementarán las actuaciones en el aula y quiénes han de comunicar altas expectativas en los talentos y posibilidades de todos sus alumnos.

Otro tema destacado en las narraciones es el de la formación en materia de JS. Los líderes han de ser responsables del desarrollo profesional de sus colaboradores también en materia de JS. Como veremos más adelante, tanto el profesorado como los directivos reclaman esa formación pues no se sienten suficientemente preparados en materias de equidad e inclusión.

Finalmente, merece la pena comentar lo que los comités directivos pueden hacer internamente para mejorar las condiciones de equidad e inclusión. Las respuestas muestran la necesidad de gestionar adecuadamente los recursos humanos, materiales y funcionales; la importancia del seguimiento y la actitud responsable hacia todo el alumnado; y la relevancia de conseguir comunidades profesionales en las que exista una mentalidad positiva hacia la inclusión, reforzando la idea de Blankstein (2013) de que “el fracaso no es una opción”, frase que sirve de título a su libro varias veces editado sobre JS.

En el curso de las narraciones, otra idea de Blankstein et al. (2016), la de que equidad y excelencia pueden ir de la mano, se pone de manifiesto en las explicaciones de los directivos. En algún momento, la lucha por mejorar la inclusión en la escuela se convierte en motor de cambios pedagógicos. Así lo muestra otra de las participantes en nuestro estudio, jefe de etapa en una escuela concertada, quien explica que para mejorar problemas de disciplina que impedían el aprendizaje se creó un programa cuyo objetivo principal era educar al alumno en la responsabilidad.

Respecto a las resistencias o dificultades que los líderes educativos han encontrado en su trabajo a favor de la equidad (pregunta 2), las resistencias se organizan y muestran en la Tabla 2:

Tabla 2

Resistencias o dificultades en el trabajo a favor de la equidad

Tipo de resistencia/Dificultad	Grupo en el que se produce la resistencia	Acciones concretas	Nº de personas
Resistencias internas	Dificultades con el profesorado	14. Falta de preparación y/o falta de capacidad del profesorado	4
		15. Miedo o angustia por la responsabilidad de la tarea	
Resistencias de las familias	de las familias	16. Falta de apoyo de familias con temas de inclusión	4
		17. Falta de información clara de las familias respecto a los problemas de sus hijos-as	
		18. Padres que no quieren la inclusión	
Dificultades en la escuela	de los directivos	19. Prejuicios	4
		20. Falta de coordinación y seguimiento	
		21. Efecto llamada si la escuela gestiona bien la inclusión	
Resistencias externas	de los directivos	22. Sentimiento de no estar suficientemente preparados	4
		23. Dificultades para conseguir apoyos por parte de la administración	

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las dificultades (12 respuestas sobre 14) son internas y relacionadas con la falta de formación e inseguridad del profesorado y directivos; o con la negativa de algunas familias a aumentar la heterogeneidad de las aulas.

En esta segunda pregunta se observa un notable equilibrio entre las dificultades internas que perciben los líderes educativos en sus escuelas. De nuevo nos encontramos con temas de comunicación, gestión, apoyo y formación que se infieren de las diferentes respuestas. Y de nuevo aparece la falta de preparación del profesorado como gran dificultad para la inclusión.

Las respuestas también indican que las prácticas se resienten cuando no existe coordinación y seguimiento de los temas en el centro, o cuando no existe apoyo por parte de las familias o este es discontinuo. También cuando los padres no informan correctamente de la situación de su hijo o hija.

Estas respuestas indican que los problemas de inclusión no se producen solo ni mayoritariamente en las aulas: toda la comunidad educativa es parte del problema y también parte de la solución.

Los participantes en el postgrado también se plantean otros dilemas en relación con la inclusión y la JS. Por ejemplo, un participante (participante 8) se pregunta qué pasará con estos alumnos con más dificultades cuando crezcan; otro plantea qué hacer cuando el profesor o profesora no controla la situación no sabe cómo manejar temas de inclusión y equidad en el aula, creándose situaciones de descontrol disciplinario y -consecuentemente- retrasos en el aprendizaje (participante 6). Y la directora de una escuela que ha logrado resultados muy satisfactorios con la inclusión, explica que este hecho ha provocado un “efecto llamada”, incrementando la complejidad de la tarea (participante 2).

En respuesta a la tercera pregunta, que aborda las estrategias adoptadas para seguir ante las dificultades, los participantes manifiestan utilizar estrategias de aguante y estrategias proactivas, como podemos ver en la Tabla 3.

Tabla 3

Estrategias desarrolladas por los líderes para continuar con su trabajo a favor de la equidad

Estrategias generales	Estrategia concreta	Nº de personas
Estrategias de aguante	24. Dedicar más esfuerzos y horas de trabajo para mejorar la situación y solucionar los problemas	2
Estrategias proactivas	25. Trabajar con el profesorado. Ofrecer <i>mentoring</i> y <i>modelling</i>	8
	26. Buscar y conseguir apoyos: de la administración, de los especialistas de la escuela	8
	27. Organizar reuniones de seguimiento	8
	28. Comunicar con las familias	3
	29. Utilizar la satisfacción por la tarea esforzada y bien hecha como fuente de motivación para mantenerse en el esfuerzo	1
	30. Comprobar que los resultados superan las expectativas es fuente de motivación para mantenerse en el esfuerzo por la equidad	1

Fuente: Elaboración propia

Como estrategias de aguante, algunos directivos señalan que para lograr mejoras dedican más esfuerzos y horas de trabajo, lo cual tiene sus peligros pues el aumento de la dedicación puede resultar estresante.

Como estrategias proactivas para vencer las resistencias, los participantes en nuestro estudio indican que suelen pedir ayuda a los especialistas, comunicarse frecuentemente con las familias, o – mayoritariamente - trabajar en equipo. También ofrecen al profesorado *mentoring* por parte de colegas más experimentados que se convierten en consultores temas de equidad e inclusión; o *modelling*, recurso que en este caso consiste en impartir las clases de algún profesor con problemas. En definitiva, las estrategias proactivas y colaborativas parecen ser más oportunas para mantenerse en el esfuerzo, permitiendo que los resultados obtenidos se conviertan en fuente de auto-motivación.

4. Discusión y comparación de los resultados

Abordamos la discusión comparando los resultados que se acaban de exponer, con las respuestas extraídas del estudio de Theoharis (2007) y teniendo en cuenta los avances de la ciencia en el campo que nos ocupa.

Los líderes de nuestro estudio intentan mejorar la equidad y JS de sus escuelas de una forma muy similar a los expertos de Theoharis (2007) pues en líneas generales los treinta comportamientos descritos por nuestros directivos son igualmente utilizados por los directores con experiencia en JS. Theoharis (2007) señala además algunos cambios estructurales de mayor relevancia, como la desaparición en las escuelas objeto de estudio de los grupos que seleccionan por niveles académicos, o la comprobación de evidencias de éxito después de las actuaciones.

A pesar de las deficiencias formativas, en los directivos del programa español se observa un mayor optimismo ante las dificultades, mientras que los directivos norteamericanos reflejan actitudes más negativas en su profesorado, tal como profesores que no quieren cambiar sus prácticas o que consideran que la mejora es imposible. Esto no se ha puesto de manifiesto en nuestro estudio.

Todos estos directivos intentan tener altas expectativas en el alumnado; mejorar las estructuras para dar cabida a todos; atender mejor al alumnado y, fundamentalmente, crear culturas de apoyo y colaboración. Culturas acogedoras que refuerzan el sentido de comunidad. En este sentido, coinciden con la propuesta de Sammons y Bakkum (2011) en el sentido de que hay que mejorar la equidad y eficacia escolar “animando a la colaboración y creando una cultura favorable al aprendizaje con altas expectativas” (p. 22). Las respuestas coinciden también con los hallazgos de Arar (2015), quien indica que los directivos judíos y árabes que

logran mejorar la equidad y JS en sus escuelas, rodean a los alumnos de “círculos de apoyo” (p. 178). Gómez-Hurtado (2012) también obtiene resultados similares en su estudio sobre diversidad y educación inclusiva en Andalucía, al indicar que los equipos directivos comprometidos con la JS promueven la convivencia y la participación de toda la comunidad social y educativa.

En el apartado de resistencias internas y externas es donde hallamos las mayores diferencias entre los dos estudios, pues mientras Theoharis (2007) señala como un problema el profesorado resistente al cambio; nuestros directivos han revelado un aspecto más vulnerable: quieren cambiar las situaciones, pero tienen la sensación de no estar preparados para la gran responsabilidad, hecho que crea ansiedad en directivos y profesorado. Asimismo, Theoharis (2007) indica que muchas veces los máximos responsables del sistema educativo no saben cómo abordar los problemas relacionados con la falta de equidad en las escuelas. Esta situación no ha sido citada por los directivos iberoamericanos.

A nivel académico, el tema de las resistencias organizativas a la JS ha sido estudiado empíricamente por Garratt y Forrester (2012), concluyendo que muchas veces estas resistencias acaban con las iniciativas del liderazgo educativo en pro de una mayor equidad en la escuela. Los participantes de nuestro estudio siguieron adelante con sus iniciativas, pero son conscientes de que se requiere una enorme resiliencia para mantenerse en el empeño.

Finalmente, hemos analizado cómo superan los líderes las resistencias a las que se enfrentan. Theoharis (2007) propone estrategias de aguante y estrategias proactivas y se identifican coincidencias entre los dos estudios. Los directivos de nuestro estudio recurren sobre todo a estrategias proactivas y como característica distintiva descubren el valor del trabajo bien hecho, y los consiguientes resultados, como fuente de empuje y motivación. Creemos que señalar el propio trabajo en materia de JS como fuente de motivación es una aportación muy interesante de estos directivos.

En síntesis, las estrategias de los participantes en la investigación de Theoharis (2007) son muy similares a las practicadas por los participantes en el postgrado que no conocían el artículo de referencia. Los participantes de las dos investigaciones han demostrado tener lo que caracteriza a un profesor inclusivo según la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2012): trabajan en equipo, manifiestan interés por la formación continua, valoran la diversidad, y apoyan a todos los estudiantes teniendo altas expectativas en ellos, tal como ya habían propuesto otras investigaciones (por ejemplo: Peña-Saldoval & Montecinos, 2016; Sleeter, Montecinos & Jiménez, 2016). Coincidimos con Gómez-Hurtado

(2012) al descubrir que los líderes que han compartido sus experiencias con nosotros destacan por su actitud de lucha por la mejora de la JS en sus escuelas, y su “compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado” (p. 32).

Brown (2014) afirma que los auténticos líderes consiguen éxitos con sus escuelas “contra todo pronóstico” logrando resultados que no se corresponden con lo que se espera del contexto (p. 60). También los participantes en nuestro estudio se sorprenden de los resultados de sus alumnos, ya que muchas veces están por encima de lo esperado, reforzando las ideas de Brown.

En definitiva, las actuaciones de los directivos de ambos estudios promueven su autodesarrollo, como señalaba Grogan en 2002; ayudan a luchar contra la marginalización y trabajar a favor de la inclusión, como indica Theoharis (2010); permiten la consecución de la excelencia (Blankstein et al., 2016); y garantizan el aprendizaje de todos mediante expectativas elevadas para todo el alumnado (Murillo et al., 2010; Optlaka & Arar, 2015). Además, esas actuaciones directivas conducen a la creación de una cultura colaborativa y de apoyo (Arar, 2015; Theoharis, 2009).

Asimismo, las respuestas de los directivos ponen de manifiesto “argumentos para la equidad y para la inequidad” (Blankstein et al., 2016, p. 8). Por ejemplo, tanto en esta investigación como en el estudio de Theoharis (2007), se descubre que la integración permite mejorar a todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, coincidimos con Blankstein et al. (2016) cuando aseguran que:

Cuando mejora la equidad, los alumnos y familias que han tenido más oportunidades también se benefician pues pueden adquirir valores o habilidades como la empatía o la compasión hacia todo tipo de personas, habilidades emocionales que son esenciales para triunfar en el siglo XXI (p. 6).

Este entorno en el que todos ganan es el propio de la JS; un espacio que ha de llevar a conseguir mejores resultados para todos los alumnos y familias que de alguna u otra manera se ven involucrados.

5. Conclusiones

La investigación realizada permite concluir, en primer lugar y desde un punto de vista teórico, que el tema del LJS está ganando legitimidad e importancia dentro del mundo aca-

démico, a la vez que sirve de referente y ayuda para una mejor dirección. Asimismo, el incremento de estudios y la creciente diversidad en las aulas apelan, desde un punto de vista práctico, a que profesorado y directivos estén preparados para trabajar con alumnos cada vez más distintos en sus orígenes, lengua, cultura, entornos familiares y formación. Esto es tarea que atañe a todos los educadores y no solo a unos pocos más concienciados (Bogotch & Shields, 2014).

En segundo lugar, se ha intentado comprender y describir cómo enfrentan los líderes participantes de esta investigación sus responsabilidades en el ámbito de la JS. El estudio y la posterior comparación de resultados indican que, en dos contextos muy diferentes, las respuestas de los directivos a temas relacionados con la JS son muy similares tanto en la manera de solucionar los retos, como en el tipo de resistencias que encuentran o, al menos, la forma de afrontar las dificultades. También se observan coincidencias con las conclusiones de otras investigaciones de carácter análogo (por ejemplo: Arar, 2015; Arar et al., 2016; Brown, 2014; Gómez-Hurtado, 2012).

En tercer lugar, el análisis de los datos y la comparación con el estudio de Theoharis (2007), permite poner de manifiesto la importancia de desarrollar una cultura colaborativa para mejorar la JS en las escuelas. En el apartado teórico de la investigación ha quedado patente la influencia que tienen los líderes en la creación de una cultura de apoyo y colaboración abierta a la inclusión. También se ha puesto de manifiesto la influencia de los líderes sobre el profesorado, que aplica los cambios y se relaciona más directamente con los alumnos. Las intervenciones reseñadas por los participantes en el estudio son ejemplos prácticos que pueden contribuir a crear escuelas más inclusivas y solidarias.

En cuarto lugar, los líderes de nuestro estudio están muy concienciados con la necesidad de su tarea y llevan a cabo muchas y variadas actuaciones. Sin embargo, sus respuestas muestran que no se sienten suficientemente preparados para abordar con éxito su función como motores de la equidad, ni han recibido formación en ese sentido. De ahí la urgencia de una mejor formación en JS.

En síntesis, nos preguntábamos cómo abordan los temas de JS los líderes de nuestra muestra y hemos podido elaborar un conjunto de prácticas que llevan a cabo. También queríamos saber cómo se habían formado en esas prácticas. Parece que las actuaciones proceden de la experiencia de estos directivos pues, a pesar del enorme interés y esfuerzo en pro de la equidad, los educadores-líderes de nuestro estudio y también los del estudio de Theoharis (2007), no se sienten preparados ni han recibido formación en estos temas.

Por ello, consideramos necesario formar a los líderes educativos en JS, inclusión y equidad, para que, a su vez, ellos puedan ayudar al profesorado a mejorar los contextos. Como señalan Bolívar et al. (2013), se trata de un tema clave que “no puede dejarse al arbitrio (y suerte) de cada escuela y profesorado” (p. 19).

Varias recomendaciones se desprenden del presente estudio, entre las que se destacan:

- Es necesario desplegar programas de liderazgo más concienciados con la JS y que ayuden a desarrollar en los líderes o futuros líderes los conocimientos, actitudes y competencias necesarios (Jean-Marie et al., 2009; Furman, 2012). Para ello sería necesario poner al alcance de los líderes los conocimientos pedagógicos, psicológicos y neurológicos de las últimas investigaciones en materia de JS. Recientes estudios (Blankstein et al., 2016; Theoharis, 2010; Theoharis & Brooks, 2013) proporcionan argumentos científicos a favor de la equidad y superación de los prejuicios para la inequidad.
- Es necesario trabajar para eliminar la brecha entre lo que conoce la ciencia y lo que se aplica en los centros educativos en materia de LJS (Behizadeh, Thomas & Behm Cross, 2017). Y que “los académicos abandonen sus silos para trabajar en colaboración con las escuelas” (Bogotch, Schoorman & Reyes-Guerra, 2017, p. 302).
- Es necesario que los programas de grado y postgrado en educación incorporen conocimientos y competencias relacionados con la equidad y la sensibilidad cultural.
- Es necesario seguir ahondando en el perfil del directivo inclusivo y del profesor inclusivo y trabajar para lograrlo. Pueden servir de inspiración la guía para trabajar el estándar número tres de la NPBEA (2015); los trabajos sobre el perfil del docente inclusivo auspiciados por la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2012); o los trabajos de Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido (2014) en relación con las actitudes hacia la JS en educación.

Estos temas requieren un cambio de paradigma y de actitud que los directivos han de aprender a desarrollar con coraje y convicción en sí mismos y en sus centros. Requieren también un cambio organizativo que haga de las escuelas auténticas comunidades profesionales de aprendizaje en las que docentes y familias trabajen conjuntamente por la mejora y la inclusión. Como comenta Hargreaves, “cuando la inequidad y desigualdad exceden un cierto nivel, las consecuencias para la sociedad en su conjunto pueden ser gravísimas y peligrosísimas” (citado en Blankstein et al., 2016, p. 274). Por eso hemos de convertir el reto y la

urgencia en oportunidad.

Con todas sus limitaciones, las propias de un estudio cualitativo y las derivadas de una muestra necesariamente pequeña y de un tema social muy complejo, nuestros resultados revelan que es posible lograr escuelas más justas, equitativas y culturalmente sensibles, pero que es muy conveniente recibir formación en ese sentido.

Necesitamos que nuestro profesorado y directivos se formen desde el inicio para ser cultural y socialmente responsables, y comprometidos con la JS. Universidad y escuela han de trabajar conjuntamente para dotar a esos líderes de los conocimientos y destrezas que les capacite para atender a las necesidades, cada vez más perentorias, de nuestra sociedad.

6. Referencias bibliográficas

- Arar, K. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17, 162-187. Doi: 10.18251/ijme.v17i1.938
- Arar, K., Beycioglu, K. & Oplatka, I. (2016): A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. Doi: 10.1080/03057925.2016.1168283
- Ayers, W., Quin, T. & Stovall, D. (Eds.) (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Behizadeh, N., Thomas, C. & Behm Cross, S. (2017). Reframing for Social Justice: The influence of critical friendship groups on preservice teachers Reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 1-17. Doi: 10.1177/0022487117737306.
- Berkovich, I. (2014). A Socio-ecological Framework of Social Justice Leadership in Education. *Journal of Educational Administration* 52(3), 282-309. Recuperado de <http://www.izhakber.com/PDF/Socio-ecological.pdf>
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of research on leadership education*, 4(1), 1-10. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875405.pdf>
- Blankstein, A. (2013). *Failure is not an option*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Blankstein, A.M., Noguera, P. & Kelly, L. (2016). *Excellence through equity: Five principles of courageous Leadership to guide achievement for every student*. Alexandria, VA: ASCD Book.
- Bogotch, I. & Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: Social justice pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 33-58. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/338/345>
- Bogotch, I. & Shields, C.M. (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Bogotch I., Schoorman D. & Reyes-Guerra D. (2017) Forging the Needed Dialogue Between Educational Leadership and Curriculum Inquiry: Placing Social Justice, Democracy, and Multicultural Perspectives into Practice. En M. Uljens, R. & Ylimaki (eds). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 283-307). Switzerland: Springer.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revision de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>

- Brown, K. (2014). Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 59-83. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/339/346>
- Cambron-McCabe, N. & McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational policy*, 19(1), 201-222. Doi: 10.1177/0895904804271609
- 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 de Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1648/1624>
- Center on Great Teachers & Leaders (2016). *The Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) 2015 and the Interstate Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Standards 2008: A crosswalk*. Washington: American Institutes for Research. Recuperado de https://gtlcenter.org/sites/default/files/PSEL_ISLLC_Crosswalk.
- Council of Chief State School Officers (2008). Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. Washington DC: CCSSO, NPBEA & The Wallace Foundation. Recuperado de <https://www.danforth.uw.edu/uwdanforth/media/danforth/isllc-2008.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Third edition*. Washington DC: Sage.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion- Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48, 191-229. Doi: 10.1177/0013161X11427394
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2014). Leadership, Educational Development and Social Development. En I. Bogotch & C.M. Shields (eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 819-843). New York, NY: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-6555-9.
- Galloway, M.K. & Ishimaru, A.M. (2015). Radical recentering: equity in educational leadership standards. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 372-408. Doi: 10.1177/0013161X15590658
- Garratt, D. & Forrester, G. (2012). *Education policy unravelled*. London: Continuum.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 51(2), 21-45. Doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108

- González, M.T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340/347>
- Grogan, M. (2002). Guest editor's introduction: Leadership for Social Justice. *Journal of School leadership*, 12(2), 112-115. Recuperado de https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.cl/&httpsredir=1&article=1186&context=education_articles
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hay, J.B. & Reedy, K. (2016). Social Justice in Ed.D. Programs. En A.L. Ellis (Ed.). *Programs as incubators for social justice leadership* (pp. 55-64). Boston: Sense Publishers.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. Doi: 10.1080/00131720802362058
- Jean-Marie, G., Normore, A.H. & Brooks, JS. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st Century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875408.pdf>
- Khalifa, M.A., Gooden, M.A. & Davis, J.E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. Doi: 10.3102/0034654316630383
- León, M. J., Crisol, E. & Arrebola, R.M. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. Doi: 10.15366/reice2018.16.2.002
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. Doi: 10.1177/107780049500100301
- Lindsey, R., Lindsey, D. & Terrey, R.D. (2011). Social justice: Focusing on assets to overcome barriers. En A.M. Blankstein & P.D. Houston (Eds.) *Leadership for social justice and democracy in our schools* (pp. 25-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marco Español para la Buena Dirección (2015). *Un marco español para la buena dirección y el liderazgo*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. & Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 16(1), 35-51. Doi: 10.15366/reice2018.16.1.003
- Méndez, D.M.B., Peña, J.J. R. & Ramos, M.M. (2017). Formación de maestros enfocada a

- la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91), 359-380. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/3417/.pdf>
- Murillo, FJ. & Hernández-Castilla, R. (2014). Editorial: Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 5-10. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/666721/RIEJS_3_2_1.pdf
- Murillo, FJ. Hernández-Castilla, R. Hidalgo, N. & Martínez-Garrido, C. (2014). Desarrollo y evaluación psicométrica de la escala sobre actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-234. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/347/354>
- Murillo, FJ., Krichesky, G., Castro, A. & Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8_hm.html
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: NPBEA.
- Oplatka, I. (2013). The place of 'social justice' in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. En I. Bogotch & CM. Shields (Eds.) *International handbook of social [in]justice and educational leadership* (pp. 15-35). Dordrecht: Springer.
- Oplatka, I. & Arar, KH. (2015). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 19(3), 352-369. Doi: 10.1080/13603124.2015.1028464
- Patrizio, K.M. & Stone-Johnson, C. (2015) Curriculum leadership in global context: a self-study of educational leadership teaching practices. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 402-416. Doi: 10.1080/13603124.2015.1015615
- Peña-Sandoval, C. & Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. Doi: 10.15366/riejs2016.5.2.004
- Richmond, G., Bartell, T., Floden, R. & Petchauer, E. (2017). Core Teaching Practices: Addressing Both Social Justice and Academic Subject Matter. *Journal of Teacher Education*, 68(5) 432-434. Doi: 10.1177/0022487117732950
- Rigby, J.A. & Tredway, L. (2015). Actions matter: how school leaders enact equity principles. En M. Khalifa, A. Noelle Witherspoon, AF. Osanloo & CM. Grant (Eds.) *Handbook of Urban Educational Leadership* (pp. 329-348). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Sáez, A. C. & Martínez, P. G. (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. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1648/1624>
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230002>
- Sleeter C., Montecinos, C. & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.) *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Cham: Springer.
- Starratt, R.J. (1991). Building an ethical school - a theory for practice in educational-leadership. *Educational administration quarterly*, 27(2), 185-202. Doi: 10.1177/0013161X91027002005
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258. Doi: 10.1177/0013161X06293717
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York: Teacher College Press.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *The Teachers College Record*, 112(1), 331-373. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15842>
- Theoharis, G. & Brooks, J.S. (2013). *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools*. New York: Teachers college Press.
- Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. Doi: 10.1080/01411920902919257