

Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile*

Luis Felipe de la Vega-Rodríguez^I , María Teresa Yáñez-Cifuentes^{II} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343>

Cómo citar: De la Vega-Rodríguez, Luis Felipe; Yáñez-Cifuentes, María Teresa (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS*, 40, 312-336. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343>

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación que identificó y analizó las percepciones de líderes escolares respecto a criterios que deberían estar presentes en instituciones que operan bajo la perspectiva de justicia social. Para esto, se llevó a cabo un estudio de caso múltiple con ocho directores que habían asumido recientemente su cargo en establecimientos desaventajados, y que habían finalizado su primer año de trabajo, para conocer su visión acerca de aspectos relacionados con los criterios de justicia, optimismo, empatía y democracia, en función de describir el funcionamiento de un centro educativo bajo la perspectiva de la justicia social. Los resultados evidenciaron discursos que incorporan parcialmente estos criterios, dando cuenta de una presencia más fuerte del componente de distribución, asociado al concepto de justicia social, por encima de los componentes de reconocimiento y representación.

Palabras clave: liderazgo educativo, justicia social, desventaja educativa, liderazgo para la justicia social

Social Justice in Education: Perspectives of Disadvantaged Schools Principals from Chile

Abstract: The article presents the results of an investigation that identified and analyzed the perceptions of school leaders on some criteria that should be met by institutions operating under the social justice perspective. A multiple-case study was carried out with eight principals who had taken office recently in disadvantaged schools and had completed their first year in

*Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Iniciación 11190416 “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño ‘insuficiente’. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento”. Estudio patrocinado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile). Artículo de investigación recibido el 19.01.2022 y aceptado el 12.02.2023.

I. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

II. Investigadora independiente.

that position. The aim was to know their vision regarding aspects related to justice, optimism, empathy, and democracy—presented by other authors—to describe how an educational center works from the perspective of social justice. The results showed discourses that partially incorporated these criteria and indicated a stronger presence of the distribution component over those of recognition and representation, which belong to the concept of social justice.

Keywords: Educational Leadership, Social Justice, Educational Disadvantage, Leadership for Social Justice

Introducción

Las últimas décadas han consolidado la relevancia de la relación entre educación y justicia social, lo que se asocia con el desarrollo profesional y académico de este ámbito, y con el lugar de relevancia que ha adquirido la desigualdad como uno de los grandes problemas sociales y de los principales desafíos que deben ser afrontados en la actualidad (Hajisoteriou; Angelides, 2020; Tedesco, 2018).

Vasta y amplia investigación ha remarcado, durante décadas, el condicionamiento que existe entre los distintos resultados escolares y el contexto socioeconómico y sociocultural considerando, además de la pobreza, variables como género, origen étnico e inmigración (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). En países con alta segmentación educativa como Chile, este condicionamiento impacta las trayectorias de vida de las personas, afectando su formación profesional e, incluso, su acceso y permanencia en el mercado laboral (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017).

Esta dura realidad cuestiona profundamente el concepto de mérito que, según Millán (2020), supone que las posiciones se distribuyen según los aportes, capacidades y esfuerzos que entregan los individuos. Sin embargo, según esta académica, en las sociedades en las que impera la desigualdad no sería posible hablar de meritocracia, es decir, de formas basadas en la voluntad o bajo el control personal que propicien la movilidad social, laboral o cultural.

Lo descrito desde el punto de vista societal se verifica en el ámbito educativo, donde el rol de la escuela respecto de la desigualdad puede ser un espacio para potenciar la igualdad de oportunidades o servir como vehículo para la reproducción de esta (Berstein, 1998; Murillo; Hernández-Castila, 2014).

El concepto de justicia social es de larga data y desde su origen ha estado vinculado al ejercicio activo de compensación o de compromiso respecto del abordaje de las desigualdades desde el territorio de lo público, es decir, como una responsabilidad social (Montané, 2015). A lo largo de su desarrollo, este concepto ha sido objeto de una ampliación de las dimensiones que la componen, dando cuenta, de esta forma, que la desigualdad no es únicamente un asunto que tenga relación con los recursos económicos disponibles en la sociedad.

Ciertamente, el centro del término está asociado a la dimensión distributiva o redistributiva. Las palabras de John Rawls (2012) tienden a representar la identidad de esta dimensión cuando indica que la sociedad debe considerar la necesidad de distribuir y reasignar recursos de manera igualitaria, teniendo en cuenta, no únicamente los de tipo económico, sino también otros como la libertad o los derechos.

A este campo nuclear se han agregado al menos dos dimensiones que responden a una visión más amplia y profunda de lo que implica el abordaje de la desigualdad, y que incluyen aspectos de orden cultural y político. La primera tiene que ver con el reconocimiento, es decir, el ejercicio público de dar cuenta de la igualdad en la dignidad de las diferentes identidades individuales y colectivas, particularmente aquellas que han sido objeto de exclusión (Fraser, 2006; 2008; Revuelta; Hernández, 2019). La segunda es la representación, que implica abordar la disminución de las desigualdades de acceso y ejercicio del poder en sus diferentes expresiones, lo que genera, en concreto, la posibilidad de participar en la toma de decisiones respecto de procesos que inciden en la vida individual y colectiva (Arambuzabala; García-Peinado; Elvías, 2013; Young, 2000).

Tal como se indicó antes, en el ámbito educativo, la investigación y prácticas relacionadas con la justicia social han tenido una relevancia creciente, lo que responde a que este campo se identifica como un área de intervención fundamental respecto de este concepto. Diferentes investigaciones han ido verificando la manera en que las tres dimensiones descritas anteriormente se presentan en el mundo educativo, observándolas, principalmente, como realidades que son necesarias de abordar y corregir (Jacott; Maldonado, 2012; Murillo; Román; Hernández-Castilla, 2016; Peña, 2017).

En este sentido, las últimas décadas han propiciado el desarrollo de posiciones epistemológicas, teóricas y empíricas para abordar la justicia social en educación. De acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla (2014), es necesario considerar tres planos en esta tarea: trabajar para la justicia social, en justicia social y desde la justicia social. Esta mirada amplia se convierte en una invitación para que, a través de la educación, el estudiantado sea un agente de cambio social, y quienes participan del proceso formativo, puedan realizar su trabajo buscando

aportar a la justicia social como objetivo, y contribuir en otros escenarios que estén sostenidos en esta visión.

La consideración de la justicia social en educación implica la utilización de un enfoque sistémico, en el que las diferentes capas del sistema, las instituciones y actores tienen responsabilidad. Por esta razón, se requiere de abordajes curriculares y de otras políticas, desarrollos culturales que sean proclives en las instituciones educativas, conocimientos y competencias docentes, procesos pedagógicos y relacionales, y formas de funcionamiento organizacional afines (Murillo; Hernández-Castilla, 2014). Dentro de esta gama de elementos, uno de los componentes centrales en este desafío es el del liderazgo para la justicia social.

Liderazgo para la justicia social

Dada su relevancia en los procesos educacionales, el liderazgo está llamado a tener un rol protagónico en el abordaje de la justicia social. Sin embargo, el auge de esta perspectiva es de relativa corta data pues, justamente, ha tendido a ser observado desde enfoques que son más propios de la eficiencia y la eficacia en la gestión educativa (Bogotch; Schields, 2014). En efecto, un liderazgo para la justicia social requiere disponer de otra mirada, tanto de los procedimientos escolares como de sus resultados, para ayudar a impulsar culturas y procesos inclusivos, democratizadores y críticos, que potencien la transformación social (MacDonald, 2020; Santamaría, 2014).

Por la misma razón, a esa dimensión técnica, el liderazgo para la justicia social agrega elementos actitudinales y éticos, considerando el abordaje de desafíos como la discriminación, los derechos o la búsqueda de la equidad (González, 2014; Murillo; Hernández-Castilla, 2014); así, se espera que dicho liderazgo aporte de manera sustantiva en la generación de espacios educativos donde se visibilicen los principios de distribución, reconocimiento y representación (Shacked, 2020).

La literatura especializada ha ido estudiando, de manera cada vez más frecuente y profunda, las prácticas que favorecen el liderazgo para la justicia social, entendiendo que se necesita transformar las culturas escolares con líderes que sean democráticos, participativos e inclusivos, que ayuden a los diferentes miembros de la comunidad a reconocer problemas de desigualdad, inequidad y opresión y, al mismo tiempo, puedan abordar críticamente las posiciones y culturas dominantes (Bogotch; Schields, 2014; González, 2014; Tintoré, 2018).

Para avanzar en estos desafíos, Bogotch y Reyes-Guerra (2014) enfatizan que se requiere de un fuerte quehacer, de tipo cultural, para aportar en el desarraigo

de modelos mentales que anclan prácticas socialmente injustas, contribuyendo para que las injusticias que se viven a diario puedan ser superadas. Esto implica que este liderazgo comienza por realizar un examen de la sociedad en general, de la cultura y la organización escolares, reconociendo los ámbitos que requieren ser intervenidos o abordados.

De manera complementaria, la reflexión respecto del liderazgo para la justicia social ha avanzado también en la identificación de atributos y de prácticas que reflejan la implementación de esta perspectiva en el quehacer educativo, considerando los cruces entre las visiones sobre el rol del liderazgo y las perspectivas críticas y transformadoras (Angelle; Torrance, 2019; Wang, 2018). Dicha implementación, entonces, requiere de repensar los procesos tradicionales y buscar opciones alternativas que favorezcan de manera concreta los principios y temas que se han descrito anteriormente (Brooks; Gaetane; Normore; Hodgins, 2007).

Murillo y Hernández-Castilla (2014) afirman que un liderazgo que contribuya a la justicia social debe preocuparse, por ejemplo, de incentivar a la comunidad respecto de este propósito, generando transformaciones culturales que permitan la valoración de la distribución, reconocimiento y participación, promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje inspirados en la justicia social, incentiven la colaboración y expandan el capital social de los estudiantes.

En este sentido, el currículum es otro ámbito central en la incorporación de la justicia social en el campo educativo, convirtiéndose en un área de trabajo e intervención desde el liderazgo. Wrigley (2018) indica que, para que ello ocurra, debe reflexionarse sobre el currículum vigente y su sustento ideológico, propiciando otras construcciones curriculares de carácter dinámico, que se sostengan en la experiencia y cultura de la comunidad educativa y que, al hacerlo, inviten a reevaluar los procesos formativos y de socialización que se están utilizando, abriéndose a considerar y hacer uso de otros, eventualmente.

En definitiva, el liderazgo debe favorecer la transformación de ciertas prácticas y culturas para instalar procesos y visiones que son, al mismo tiempo, formas de actuar y objetivos formativos. Recogiendo planteamientos anteriores, González (2014) identifica cuatro grandes criterios que permiten analizar el funcionamiento de un centro educativo bajo la perspectiva de la justicia social, que se convierten en referentes para evaluar la forma en que se despliega un liderazgo que le contribuya:

- a) justicia, entendida como la garantía del acceso a los procesos educativos que requiera cada estudiante al interior de la escuela;
- b) optimismo, comprendido como el aseguramiento de que el proceso educativo potencie y optimice las oportunidades de desarrollo futuro de los estudiantes;

- c) empatía, referida al abordaje integral de la formación, avanzando más allá de la dimensión académica;
- d) democracia, que implica que la institución enseña, pero también incentiva y practica la participación en diferentes escenarios y para distintas finalidades al interior de la comunidad educativa.

Pese a estos importantes avances en relación con el desarrollo de un liderazgo para la justicia social, la instalación de esta perspectiva está lejos de darse por cumplida. De hecho, Capper y Young (2014) identifican ironías y limitaciones de este liderazgo, que apuntan a aspectos fundamentales, tales como los reales significados de las prácticas inclusivas, el lugar que tiene el logro estudiantil, o las visiones más individualistas o colaborativas para enfrentar los desafíos institucionales.

El liderazgo para la justicia social ha tenido una creciente relevancia en la investigación en América Latina en los últimos años, particularmente en relación al estudio de los escenarios que son más desafiantes desde un punto de vista socioeconómico o educativo. Los trabajos en esta materia han abordado temáticas relacionadas con cómo incorporar este enfoque en los sistemas y las escuelas o cómo hacerlo de forma efectiva. Domingo, Barrero, Cruz y Lucena (2019), destacan que los líderes pueden aportar a estos propósitos, propiciando un amplio compromiso por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que requiere generación de alianzas y de fluidez en los canales de comunicación, para alcanzar niveles mayores de implicación de la comunidad en los procesos escolares. Rodríguez y Acosta (2020) agregan que los líderes tienen una labor fundamental para generar vehículos que impulsen la justicia social, por ejemplo, al promover instancias de análisis de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, o al implementar comunidades profesionales que permitan reflexionar sobre cómo no solo favorecer el acceso de los estudiantes a la educación, sino también generar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para cada alumno o alumna.

Sin perjuicio de lo anterior, en la región se observan importantes dificultades y desafíos para avanzar en la senda descrita. En esta línea, un estudio de Carrasco y González (2017) identificó problemas en la verticalidad del sistema escolar, así como en el tipo de interacciones que generan los propios líderes, que tienden a complicar la generación de instancias de inclusión y la participación al interior de las comunidades.

Considerando el marco analítico recién presentado, este artículo describe los resultados de una investigación que identificó y analizó las percepciones de líderes que habían asumido de manera reciente como directores y directoras de

establecimientos en condición de desventaja social y educativa, respecto de criterios clave referidos a instituciones que operan bajo una perspectiva de justicia social. Con ello, se exploró la manera en que estos líderes escolares vislumbran las características y desafíos de sus establecimientos, desde dicha visión.

Metodología

Para abordar el propósito de reconocer la presencia de criterios clave en el discurso de directores y directoras nuevos de escuelas en condición de desventaja, que operan bajo la perspectiva de la justicia social, se utilizó una aproximación cualitativa con un diseño transversal, considerando un estudio de casos múltiples (Ellet, 2017). En el momento de producción de la información estos actores estaban finalizando su primer año como directores/as de esos establecimientos.

Se seleccionaron ocho líderes que asumieron su tarea en establecimientos educacionales clasificados como insuficientes, por su desempeño en mediciones estandarizadas realizadas por la institucionalidad educativa chilena (“Categoría de Desempeño”, 2018). Al ser un sistema altamente segmentado, los establecimientos con mayor desventaja socioeconómica están fuertemente correlacionados con un menor rendimiento en la medición nacional de aprendizaje¹. El Cuadro 1 da cuenta de las características de los casos.

Cuadro • 1

Características de los directores/as y establecimientos pertenecientes a la muestra

Caso	Matrícula	Sexo	Edad	Área
1	534	Masculino	65	Urbano/ Ciudad grande
2	127	Femenino	55	Urbano/ ciudad grande
3	355	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña
4	179	Masculino	45	Urbano/ ciudad pequeña
5	234	Masculino	55	Urbano/ ciudad pequeña
6	180	Femenino	45	Urbano/ ciudad pequeña

1. Para más antecedentes acerca de la medición nacional de calidad educativa de Chile ver <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluar/>. Respecto de la medición de la desventaja socioeconómica y su consideración en el proceso de evaluación ver <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>

7	252	Femenino	51	Urbano/ ciudad intermedia
8	232	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña

Fuente: elaboración propia.

Para la producción de datos, se realizaron entrevistas a los nuevos directores escolares. Una pauta de entrevista semiestructurada abordó cómo los directivos describían y evaluaban la institución que lideraban, considerando los cuatro grandes criterios descritos por González (2014), referidos al funcionamiento de una institución educativa que opera bajo la perspectiva de la justicia social: justicia, optimismo, empatía y democracia. Con esto, se buscó vislumbrar la manera en que abordaban los desafíos presentados en estos criterios, para aproximarse a las percepciones de directores y directoras respecto del lugar de la justicia social en sus instituciones y en sus prioridades como líderes. Las pautas de entrevistas fueron validadas desde el punto de vista técnico, previo a su aplicación, que se llevó a cabo durante el período de pandemia.

Las entrevistas fueron transcritas, codificadas y estudiadas en matrices de análisis *ad hoc* para la investigación. Luego, el análisis de los contenidos tuvo en cuenta la clasificación de los discursos de los ocho líderes escolares, a partir de los cuatro criterios mencionados, y se avanzó hacia una clasificación del nivel de presencia de estos en las instituciones, según las visiones de sus líderes. Posteriormente, se establecieron relaciones entre los criterios mencionados y las tres grandes dimensiones de despliegue de la educación para la justicia social: distribución, reconocimiento y participación, para definir, desde allí, las conclusiones y proyecciones del trabajo.

La investigación, sus procedimientos e instrumentos fueron previamente evaluados y aprobados por un comité de ética de la universidad de filiación del investigador responsable. Asimismo, los directores dieron su consentimiento informado previo a la realización de las entrevistas.

Resultados

De acuerdo con lo descrito en la sección anterior, los resultados del análisis de las entrevistas a directores y directoras respecto de su visión de la institución, desde una perspectiva de justicia social, se organizan en torno a los cuatro criterios ya enunciado: justicia, optimismo, empatía y democracia.

A continuación, se abordarán los discursos presentados por los directores y directoras para los cuatro criterios. Al finalizar cada uno de ellos, se ofrecerá

una síntesis analítica que clasificará cada caso, según los niveles de presencia de estos atributos: débil, moderado y fuerte. Para llevar a cabo esta clasificación se consideró la presencia en el discurso de los énfasis propuestos por cada uno.

Luego de presentar los cuatro criterios, se realizará el mismo ejercicio de síntesis, pero considerando una visión global de la presencia de la justicia social en los discursos de los participantes.

Criterio núm. 1: justicia

Para indagar acerca del criterio de justicia, se profundizó con los directores y directoras sobre de los aspectos centrales que buscan entregar a los estudiantes con la formación que ofrece el establecimiento, considerando el aseguramiento de sus necesidades de aprendizaje y la evaluación que realizan de las clases.

La mayor parte de los entrevistados refieren a que lo más relevante que su establecimiento debe entregar a los estudiantes es una educación integral, además de las competencias propias de las asignaturas del currículum. Este discurso pone énfasis en el factor protector de la escuela, respecto de las condiciones de vida de los estudiantes, y se manifiesta como trascendente en la muestra de la investigación.

Yo creo que es que logren ellos tener un desarrollo integral. Porque si yo me voy solo por la parte pedagógica, lo cognitivo, no tengo al 100 %. Porque, por ejemplo, acá tengo un potencial importante de músicos que participan en la orquesta comunal, que les gusta el tema del área artística. Entonces, yo creo que poder lograr hacer un plan que les permita un desarrollo integral, respetando sus capacidades, respetando sus habilidades. (Director/a, caso 7, comunicación personal, 12.11.2020)

Que, en el fondo, el niño el día de mañana, cuando visualice su vida, si por alguna razón o circunstancia que él no pidió, pueda hacer un análisis y que el colegio haya sido el factor protector que le permitió optar por una vida diferente. (Director/a, caso 5, comunicación personal, 24.11.2020)

En relación al desafío de garantizar el acceso igualitario a las oportunidades de aprendizaje, la mitad de los entrevistados menciona que los estudiantes dificultan este propósito en las clases, pues afirman que tienen un rol pasivo, y que se requiere su mayor protagonismo. Otro grupo comentó que, durante las clases en línea, producto de la pandemia, se puso el foco docente en involucrar a los estudiantes y que, a partir de esto, han observado mayores niveles de participación de su parte.

No estoy 100 % feliz, por eso se hacen las intervenciones al aula, porque los niños todavía tienen un rol pasivo, entonces el año pasado [es] tuvimos trabajando en el cambio para participación, hice varias visitas al aula que no estaban centradas en lo mal que lo estás haciendo, si no que cómo puedes sacarle más partido a la participación de los niños, porque los niños no preguntan, es como el modelo tradicional: un niño en silencio es un buen niño. (Director/a, caso 5, comunicación personal, 24.11.2020)

Desde el rol de la escuela para ofrecer oportunidades igualitarias de aprendizaje, un grupo mayoritario de directores mencionó que, al llegar a los establecimientos, no tuvieron una buena evaluación de los procesos de enseñanza, dado que no contaban con una estructura de organización clara, no tenían en cuenta la progresión de los aprendizajes ni de los procesos de metacognición, y se perdía tiempo al iniciar las clases. Lo anterior completa una visión crítica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, las personas entrevistadas también destacan que esta situación fue mejorando con el inicio de las clases en línea, al requerir una estructura definida que no daba lugar a improvisaciones. Solo un director expone una valoración positiva de las clases presenciales que tenían normas claras, se hacía un buen uso del tiempo y presentaban una disposición grupal; y otro se refiere a las clases en línea, señalando que habían sido lúdicas y productivas.

Como toda institución escolar y como toda escoba nueva barre bien, la primera observación que yo hago de las clases es que no me gustan. Y no me gustan porque no había, en lo que yo observé, una estructura de clase definida para todos como lineamiento de gestión curricular, y esto tiene que ver, por ejemplo, con declarar y escriturar el objetivo de la clase sobre el cual se vuelva para el momento de la meta de cognición o el cierre de la clase, entonces como no había objetivo de clase, claramente no había cierre o instancia de meta de cognición sobre lo que se estaba buscando en la clase. (Director/a, caso 3, comunicación personal, 03.11.2020)

Un grupo minoritario de entrevistados y entrevistadas destaca el potencial y buena disposición de los docentes para cambiar las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia.

Son profes que tienen harto potencial, hay un buen potencial acá pero que de repente están como con autoestima media baja y medio dubitativos de lo que podrían ellos llegar a hacer, siendo que yo siento que ellos podrían hacer harto, tienen hartas capacidades, hartas y altas capacidades. (Director/a, caso 7, comunicación personal, 12.11.2020)

Desde esta perspectiva, si bien emiten juicios críticos respecto de la justicia actual en los procesos pedagógicos, al hacerlo, dan cuenta de la presencia de una visión que recurre a este criterio para evaluar la educación en el establecimiento que lideran.

A partir de lo anterior pude indicarse que, con relación al nivel de presencia del criterio de justicia, las respuestas de directores y directoras dan cuenta de una visión de nivel medio, siendo los líderes de los establecimientos 5 y 6 quienes quedaron clasificados en un nivel alto en esta dimensión, y los seis restantes en un nivel medio (ver Cuadro 2). Esto se debe a que la mayoría de los entrevistados destacó la importancia de otorgar una educación integral y espacios de desarrollo socioemocional a los estudiantes, y valoró la relevancia que esperan que genere el paso por la institución en la vida de los estudiantes. Asimismo, reconocieron las dificultades actuales para que ello sea efectivo en el presente de los establecimientos y manifiestan cierta reticencia al aporte de actores educativos respecto de este proceso.

Criterio núm. 2: optimismo

Para abordar el criterio de optimismo se indagó en la evaluación que hicieron los líderes escolares sobre sus estudiantes y en las proyecciones que compartieron respecto de su futuro. Pese a la evaluación negativa que tendieron a realizar sobre su desempeño en el aula, las entrevistas expusieron, de manera mayoritaria, una apreciación positiva de los estudiantes de su establecimiento y sus capacidades, destacando como fortalezas que son niños y jóvenes motivados, participativos y con potencial para salir adelante, enfatizando en su derecho al aprendizaje, más allá de su situación de vulnerabilidad. Sin embargo, una parte de los entrevistados reconoció que el entorno social es un factor que dificulta el logro de las expectativas de los estudiantes en relación a su futuro.

Mi opinión es que son niños sumamente talentosos, que al igual que todos los niños de Chile tienen derecho a recibir una educación que comprenda la formación integral para que el día de mañana sean capaces de enfrentar los nuevos desafíos que presenta esta sociedad (...)

Entonces yo creo que mis niños pueden y siempre van a dar mucho más de lo que se subestima que puedan hacer. Creo que los niños, independientemente del origen social del cual vengan, son niños, y la responsabilidad nuestra es hacer de sus vidas la mejor y con todas las oportunidades que ellos necesitan. (Director/a, caso 5, comunicación personal, 24.11.2020)

Si nos referimos a fortalezas, fortalezas son bien claras las de ellos, o sea, tienen mucho espíritu de resiliencia, ¿ya?, una vez conociendo a los chiquillos acá se nota que tienen las ganas, la motivación, pero hay algunos que, como el sistema entre comillas escolar se ha portado mal con ellos, llegan desmotivados al establecimiento y eso se traspa a las familias también porque corresponde a un mismo patrón: padres que no alcanzaron a terminar su escolaridad, no por la falta de oportunidad sino porque el sistema les ofreció una alternativa más a corto plazo de cómo generar ingreso; entonces eso lo replicaba el estudiante acá. (Director/a, caso 4, comunicación personal, 06.11.2020)

Algunos entrevistados mencionaron explícitamente diversas debilidades de los estudiantes. En línea con las observaciones presentadas en el criterio de justicia, dos de ellos expresaron que algunos estudiantes no tienen motivación para formarse y que al establecimiento envían a quienes repiten en otros lugares y no logran aprendizajes: “Eran los repitentes, eran enviados para acá, los que eran expulsados de los otros colegios eran enviados para acá, los que no adquirían lectura en primero básico se les destinaba a esta escuela, muchos niños con necesidades educativas especiales” (Director/a, caso 4, comunicación personal, 06.11.2020). Solo uno destacó, de manera espontánea, debilidades relacionadas con los aprendizajes: bajas competencias en matemática y la presencia de un desfase pedagógico en el logro de aprendizajes. Dos directores hicieron una evaluación crítica de las familias de los estudiantes, señalando la falta de un mayor trabajo con ellos y su escaso capital cultural.

Respecto de las metas que los directores/as esperan lograr con sus estudiantes, la mayoría señaló como objetivo que puedan continuar con sus estudios luego de egresar del establecimiento, mientras que los que lideran dos instituciones que imparten formación técnico profesional señalaron que esperan que los jóvenes ingresen al mundo laboral. Para que estas metas sean alcanzadas y los estudiantes prosigan con sus estudios e ingresen al mundo laboral, los entrevistados manifestaron la relevancia de mejorar las prácticas pedagógicas y promover mayor contextualización al interior del establecimiento. En este

sentido, dos directores expresaron: “Bueno, la principal meta de la gestión de la escuela tiene que ver con generar una trayectoria educativa con los niños y la trayectoria educativa que permita a ellos tener la continuidad de la enseñanza media” (Director/a, caso 3, comunicación personal, 03.11.2020).

Pero nosotros queremos inducir a los estudiantes a enseñanza superior. Los que quieran ir a la universidad, los estamos apoyando y vamos a hacer clases especiales para que ellos sigan reforzando la PTU [prueba de acceso a la universidad], y los otros estudiantes, a DuocUC, a seguir la misma carrera de pastelería. (Director/a, caso 2, comunicación personal, 05.11.2020)

En términos generales, y de acuerdo con lo declarado por los líderes escolares entrevistados, se detecta una visión fuerte en relación al criterio de optimismo, con cuatro clasificados en nivel alto, tres en medio, y uno en bajo (ver Cuadro 2). Una mayor parte presentó una valoración positiva acerca de las capacidades de sus estudiantes y de sus posibilidades de proseguir con los estudios, así como expectativas sobre su futuro en la dimensión escolar y académica. Quienes fueron evaluados con menor nivel, hicieron alusiones más críticas a las capacidades de sus estudiantes o a los atributos de sus familias.

Criterio núm. 3: empatía

Para indagar en el criterio de empatía (abordaje integral de la formación), se consultó a los entrevistados acerca de las acciones de desarrollo personal, social, emocional y físico que se realiza con sus estudiantes. Si bien la mayoría dio cuenta de la importancia de ir más allá de lo académico en la formación de ellos, la mitad de los entrevistados destacó el trabajo del equipo de convivencia y del Programa de Integración Escolar (PIE)² como las únicas iniciativas orientadas a este ámbito.

Tal como se había anticipado en el criterio de justicia, los líderes escolares se manifestaron interesados en que sus establecimientos tuvieran una visión integral sobre la formación de sus estudiantes, incorporando las competencias curriculares y las transversales, el desarrollo socioemocional y de habilidades blandas tales como la resiliencia; sin embargo, en este caso, al momento de

2. El PIE es una iniciativa estatal orientada a favorecer la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.

profundizar en este tema, se plantearon alternativas menos vinculadas con este enfoque.

Continuando con las visiones de los directores y las directoras en relación al abordaje de la diversidad de los estudiantes, de sus ritmos de aprendizajes y características personales o familiares, tendieron a mantener su foco en el trabajo del PIE y su entrega de adecuaciones y diferenciación de estrategias metodológicas, especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, se remarcó a este programa como el responsable de este propósito, salvo en los dos casos que consideraron una visión más amplia sobre el aseguramiento de la diversidad, desde una perspectiva inclusiva.

Bueno, en este caso, nosotros trabajamos con el Proyecto de Integración, donde ellos están enfocados directamente a trabajar con todas las diferencias individuales de nuestros alumnos, independiente o no que pertenezca al Programa de Integración el alumno, porque muchas veces se piensa que solo aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje son con los que hay que trabajar, no es tan así, porque por eso se supone que hay un trabajo colaborativo en aula donde deben apuntar tanto la Educadora Diferencial como el control de aula común, apuntar a las modalidades de aprendizaje de nuestros diferentes alumnos, de diferentes ritmos de aprendizaje. Estamos enfocados en un trabajo en conjunto con el Proyecto de Integración. (Director/a, caso 8, comunicación personal, 10.11.2020)

Diría yo del área emocional lo más cercano era el trabajo que hacía el equipo de convivencia, pero tenía que ver más bien con el contexto escolar, la resolución de conflictos al interior del contexto escolar y la derivación a redes de apoyo en aquellas situaciones o casos quizás más complejos o que requerían la atención profesional de otros externos. (Director/a, caso 3, comunicación personal, 03.11.2020)

Además de los esfuerzos descritos, solo dos entrevistados mencionaron otras acciones orientadas al desarrollo personal, socioemocional o físico, como la inclusión de programas gubernamentales de desarrollo psicosocial, la implementación del programa de formación ciudadana —que materializa el Programa de Mejoramiento Escolar (PME) —, la ampliación de talleres de desarrollo personal con más posibilidades para los estudiantes (musicoterapia, yoga y aikido, entre otras) y el día del trabajo socioemocional.

De acuerdo con lo anterior, la visión de los directores acerca del criterio de empatía refleja un nivel medio-bajo de desarrollo, con tres clasificados en nivel alto y cuatro en nivel medio (ver Cuadro 2). Si bien la mayoría considera la importancia del desarrollo integral de los estudiantes, este se aborda, de manera casi exclusiva, desde las acciones e instancias institucionales destinadas a ello, sin que se destaquen nuevas estrategias para su fortalecimiento.

Criterio núm. 4: democracia

Para abordar el criterio de democracia se indagó acerca de los espacios e instancias de participación con los que cuenta el establecimiento, los procesos de toma de decisiones y el grado de intervención de los distintos estamentos de la comunidad escolar. La mitad de los directores declaró que dicha participación ocurre, principalmente, a través de aquellos espacios definidos por la normativa educacional, como sesiones del Consejo Escolar, centros de Padres y de Estudiantes, reuniones con docentes y, en algunos casos, encuestas a distintos miembros de la comunidad.

Las instancias de participación reportadas con mayor frecuencia por las personas entrevistadas fueron las reuniones semanales realizadas con los docentes; solo en casos aislados, se destacó el desarrollo de talleres mensuales con apoderados, instancias de autoevaluación y espacios vía WhatsApp o correo electrónico, especialmente con las familias en el tiempo de pandemia.

Los discursos de los entrevistados no dieron cuenta de un interés por generar escenarios de participación orientados hacia la deliberación, por ejemplo, únicamente dos líderes hicieron menciones sobre instancias colegiadas para la toma de decisiones, respecto de ajustes y priorización pedagógica con los docentes en el marco de la pandemia. Tampoco se identificaron opciones que consideraran las voces de otros actores de la comunidad.

Solo dos directivos escolares mencionaron que, durante el período de pandemia, fueron los integrantes del equipo directivo y del cuerpo docente quienes adoptaron las decisiones pedagógicas de priorización curricular o de asignaturas. Por el contrario, en otros casos, se explicitó la existencia de mayores dificultades de participación de los estamentos debido al contexto de emergencia sanitaria.

Dentro de las líneas del liderazgo distribuido está todo el desarrollo del trabajo colaborativo, el cual está en base a distribución de roles, organizar el colegio en grupos de trabajo en donde se plantean los problemas y se toman decisiones en conjunto. Ahora, también es importante

establecer lo siguiente: hay ciertos lineamientos que son de base y hay otros lineamientos que son más trabajables en conjunto. (Director/a caso 8, comunicación personal, 10.11.2020)

Pese a que existen pocos espacios de participación al interior de la institución, los líderes escolares evidenciaron una visión positiva acerca del interés de los miembros de la comunidad por hacer parte de los procesos de la institución. La mitad de los entrevistados consideró que los estudiantes, apoderados y docentes son activos y participativos, aunque esto se circunscribe a las instancias formales definidas y mencionadas anteriormente. En dos casos se señala, de manera explícita, la inconformidad con el desarrollo de la participación, por ejemplo, al destacar que la organización y puesta en marcha del Centro de Padres ha sido lenta y, al momento de la entrevista, no había logrado conformarse.

De las instancias que tú acabas de mencionar las más frecuentes y las más intencionadas y las que más han sido desarrolladas y fortalecidas durante este período han sido el trabajo con los docentes, con los equipos de apoyo profesionales, con las asistentes de la educación. Para ello hemos establecido durante todo este tiempo reuniones semanales, talleres de autoformación, las reuniones del sub-ciclo, los talleres y autocuidado con los asistentes y los docentes, por lo tanto, eso ha sido lo que se ha trabajado con mayor intención. (Director/a, caso 3, comunicación personal, 03.11.2020)

En términos generales, las percepciones de los directores sobre este criterio se clasificaron en nivel bajo, con solo un caso en nivel alto, dos en medio, dos en medio-bajo y tres en bajo. Los líderes escolares enfatizaron en la implementación de las instancias de participación definidas en la normativa educativa, que implican a distintos actores de la comunidad escolar, y que se vieron disminuidas en el contexto de pandemia, afectando dichas instancias y la toma de decisiones en conjunto. En suma, reconocieron la existencia de espacios de encuentro y la falta de escenarios de deliberación o toma de decisiones.

Síntesis global de los resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos en relación a los cuatro criterios analizados, propios de instituciones que operan bajo la perspectiva de la justicia social, a partir del discurso de los directores y directoras que fueron entrevistados. Así como se hizo para cada criterio, se elaboró

una clasificación compuesta por los tres niveles: alto, medio y bajo (y posibles niveles intermedios) para clasificar el discurso de cada líder escolar. Se consideró nivel medio-alto en aquellos casos que tuvieron al menos dos dimensiones en nivel alto y ninguna en nivel bajo; medio, cuando la mayoría de los criterios se evaluó en nivel medio; medio-bajo, cuando predominaron los criterios en nivel medio, incluidos los intermedios.

En el Cuadro 2 se observa que cuatro directores y directoras quedan clasificados con un fuerte liderazgo para la justicia social y cuatro con uno moderado.

Cuadro • 2

Clasificación liderazgo de directores/as para la justicia social

Establecimien- to/ dimensiones	Justicia	Optimismo	Empatía	Democracia	Visión global sobre justicia social
Director/a 1	Medio	Medio	Medio-bajo	Bajo	Medio-bajo
Director/a 2	Medio	Alto	Medio-bajo	Bajo	Medio
Director/a 3	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio-alto
Director/a 4	Medio	Bajo	Medio-bajo	Medio-bajo	Medio-bajo
Director/a 5	Alto	Alto	Medio-bajo	Medio	Medio-alto
Director/a 6	Alto	Alto	Medio-bajo	Medio-bajo	Medio
Director/a 7	Medio	Medio	Medio-bajo	Bajo	Medio-bajo
Director/a 8	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio-alto

Fuente: elaboración propia.

Un primer aspecto relevante de destacar es que los ocho casos fueron clasificados en niveles medios respecto de su discurso sobre los atributos de justicia social en sus instituciones, es decir, no hubo personas entrevistadas que prescindieran de elementos asociados a esta perspectiva, así como tampoco que los mantuvieran en cada uno de los tópicos que fueron abordados en las entrevistas.

En segundo lugar, tres líderes presentaron visiones clasificadas en nivel medio-alto, aunque no coincidieron completamente en los criterios en que su discurso estaba más alineado a la visión de la justicia social. En este escenario, el criterio presente de forma más positiva fue optimismo. Por su parte, los discursos de dos directores y directoras fueron clasificados en nivel medio, siendo también el optimismo el que mostró mayor alineación con la visión mencionada.

Dos casos quedaron clasificados en nivel medio-bajo, considerando los criterios de empatía y democracia como los que tuvieron una presencia menos positiva.

Tercero, como se evidenció, el criterio de optimismo fue el que alcanzó mayor presencia global en el discurso de directores/as, puesto que cuatro de ellos fueron clasificados en nivel alto; el de participación fue el que estuvo menos alineado con la visión de justicia social, contemplando solo un caso en nivel alto y tres en nivel bajo.

Finalmente, no se identificaron patrones claros respecto a la configuración de un discurso que diferenciara a aquellos directores y directoras que tuvieron una clasificación más alta de los que lograron una menos positiva.

Conclusiones

En este trabajo se abordó el estudio de las visiones de un conjunto de directores y directoras, de instituciones desaventajadas, con relación a los criterios de justicia, optimismo, empatía y democracia, relevantes para la perspectiva de la justicia social. Al respecto, pudo observarse una concentración de los discursos en niveles intermedios.

El análisis de dichos criterios puede vincularse con las tres grandes dimensiones que componen el concepto de justicia social: distribución, reconocimiento y representación. En este sentido, los criterios de justicia y optimismo están más estrechamente relacionados con la distribución, mientras que la empatía se vincula con el reconocimiento, y la democracia con la representación.

Una visión general de los resultados presentados da cuenta de una presencia de discursos próximos a las definiciones del núcleo clásico de la justicia social: la distribución. Se observa una perspectiva más clara respecto del rol que tienen, y que deben tener ellos y sus instituciones, respecto de ofrecer oportunidades que aseguren que sus estudiantes accedan a un proceso educativo de calidad, que les entregue herramientas para su futuro y se convierta en un canal de movilidad social. Esta perspectiva tiene relevancia en una institución que se encuentra en un contexto de desventaja, y apunta al cumplimiento del rol escolar de entregar herramientas que ayuden a las personas a enfrentarse a la estructura socioeconómica de la sociedad, favoreciendo la disminución del condicionamiento de los agentes a esta (Murillo; Hernández-Castilla, 2014).

Estos resultados son consistentes con aspectos destacados en la literatura especializada sobre la relevancia de las expectativas de líderes y docentes acerca de sus estudiantes. Un estudio de McGuigan y Hoy (2007) reveló la existencia de una clara asociación entre el optimismo académico de los adultos y el logro

de resultados de aprendizaje de los estudiantes, incluso controlando por nivel socioeconómico. En Chile, Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015) observaron que, para directivos y docentes de ese país, el nivel esencial de la calidad educativa está basado en el compromiso y la preocupación personal por los estudiantes, buscando aportar a su desarrollo integral.

Las dimensiones incorporadas con posterioridad al concepto de justicia social: reconocimiento y representación, mostraron una presencia menos clara. No se distinguió ausencia de discursos en relación al reconocimiento, de hecho, cuatro de los entrevistados y entrevistadas lograron un nivel medio en relación a este criterio. Lo que sí se observó es que, pese al reconocimiento de las identidades y diferencias entre los estudiantes, las instituciones no estarían abordando este asunto desde una perspectiva inclusiva, sino enfocándolo en la idea de necesidades educativas especiales, orientando su abordaje a través de programas o equipos especializados, y no de una forma integral (Glatzel, 2017). Este hallazgo se ha visto en otros estudios realizados sobre la implementación del enfoque inclusivo, como el de Medina (2016), que concluyó que, pese a los evidentes avances de los sistemas educativos para propiciar la instalación de este paradigma, aun no son capaces de garantizar su puesta en práctica en profundidad. Así, se identifican debilidades a nivel de conocimiento, y confusión de parte del profesorado, pero también aspectos actitudinales negativos, tales como indiferencia o poca creencia en la utilidad de este modelo.

En el caso de la dimensión de representación, esta tuvo una presencia más débil en el discurso de los líderes, quienes enfatizaron en aspectos formales e informativos de la participación, y realizaron bajas menciones a la relevancia de procesos reflexivos o deliberativos en relación a desafíos centrales de sus establecimientos, especialmente respecto al rol de los estudiantes en ellos. Ciertamente, estos aspectos se alejan de la visión actual sobre la justicia social en educación y dan cuenta de la dificultad de superar elementos de la cultura histórica escolar, en la que predominan las organizaciones jerárquicas y el adultocentrismo (Urbina; Ipinza; Gutiérrez, 2020). Múltiples investigaciones en diferentes países del mundo, incluyendo Chile, han observado que la participación estudiantil se encuentra dificultada por visiones y acciones por parte de docentes y directivos (Serrano; Arcos; Ochoa, 2019), que terminan desarrollando formas de participación tuteladas, instrumentales e inestables en el tiempo (Ascorra; López; Urbina, 2016). Esta realidad se observa, incluso, con la implementación de políticas educativas que favorecen la participación, como los Planes de Formación Ciudadana en Chile, que han tendido a privilegiar la impartición de ciertos contenidos disciplinares, por encima del desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas (Muñoz; Torres, 2014).

Los hallazgos de este artículo contribuyen a profundizar en los incipientes, aunque decididos avances en la investigación sobre liderazgo y justicia social, especialmente en América Latina, pues ofrecen un marco de análisis que puede ser utilizado no solo en estudios, sino también por las propias comunidades educativas para autoevaluarse en relación al camino que han seguido en este aspecto.

Junto con lo anterior, se identifican importantes desafíos para avanzar en la instalación de la visión de la justicia social en educación, desde el punto de vista del liderazgo. En primer lugar, es relevante destacar los aspectos que sí fueron visibles, relacionados con la dimensión de distribución, y la identificación del reconocimiento como ámbito de intervención. Los líderes, especialmente aquellos que se desempeñan en instituciones en condición de desventaja, deben ser capaces de remarcar la centralidad de estos objetivos para sus instituciones, y movilizar esfuerzos para que sean abordados por los diferentes actores de la comunidad educativa.

En segundo lugar, se vislumbra el desafío de profundizar en los procesos de reconocimiento al interior de las instituciones, avanzando desde el discurso hacia la puesta en práctica. Esta preocupación ha estado presente en función de las dificultades asociadas al despliegue del paradigma inclusivo en las instituciones escolares pues, aunque en ocasiones se nombran como inclusivas, no actúan en consecuencia con ese principio (Sánchez-Gómez; López, 2020). Esto implica que los líderes deben generar mecanismos de orden cultural y propiciar la instalación de prácticas concretas que ayuden a que el reconocimiento se vea más que como un interés de la institución. En esto tendrá mucha incidencia la implementación del currículum y la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que en estos ocurre la interacción entre docentes y estudiantes.

En tercer lugar, *suenan las alarmas* en relación al lugar de la participación en la institución educativa. Si bien este trabajo se sostiene en un estudio de caso múltiple, se vislumbró un claro patrón que se aleja de la visión de la justicia social, por lo que los líderes tienen una gran responsabilidad en propiciar la transformación de esta realidad. Para ello, es central generar caminos que permitan avanzar en un mayor involucramiento de los miembros de la comunidad, pero sobre todo de los y las estudiantes, en decisiones centrales de sus instituciones, así como en procesos de reflexión y decisión acerca de cómo intervenir las dinámicas que imperan en la relación de adultos y estudiantes al interior del aula.

Los aspectos mencionados también emergen como objetos de estudio para proyectar la investigación en esta área, con los que se podrá producir nuevo conocimiento y ofrecer respuestas concretas que potencien la instalación del paradigma de la justicia social en los procesos educativos, identificando cami-

nos para mejorar la incorporación del reconocimiento y la participación en las prácticas de los líderes escolares.

Referencias

1. Angelle, Pamela; Torrance, Deirdre (2019). The Significance of Context in the Enactment of Social Justice. En *Cultures of Social Justice Leadership. Intercultural Studies in Education* (pp. 195-207), editado por Pamela Angelle; Deirdre Torrance. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10874-8_9
2. Aramburuzábal, Pilar; García-Peinado, Rocío; Elvías, Santiago (2013). *Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Asociación Universitaria de Psicología y Educación, Almería, España.
3. Ascorra, Paula; López, Verónica; Urbina, Carolina (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
4. Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
5. Bogotch, Ira; Reyes-Guerra, Daniel (2014). Liderazgo para la Justicia Social: Pedagogías de Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 33-58. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/338>
6. Bogotch, Ira; Shields, Carolyn (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
7. Brooks, Jeffrey; Gaetane, Jean-Marie; Normore, Anthony; Hodgins, Diane (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring how Influence and Equity are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408. <https://doi.org/10.1177/105268460701700402>
8. Capper, Colleen; Young, Michelle (2014). Ironies and Limitations of Educational Leadership for Social Justice: A Call to Social Justice Educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885814>
9. Carrasco, Andrea; González, Pablo (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 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213577>

10. Categoría de Desempeño (2018). *Agencia de Calidad de la Educación*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
11. Domingo, Jesús; Barrero, Beatriz; Cruz, Cristina; Lucena, Carmen (2019). *Identidad de liderazgo para la justicia social en contextos desafiantes* [documento PDF]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332735786_Identidad_de_liderazgo_para_la_justicia_social_en_contextos_desafiantes
12. Ellet, William (2007). *The case study handbook. How to read, discuss and write persuasively about cases*. Boston: Harvard Business School Press.
13. Fraser, Nancy (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
14. Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
15. Glatzel, Gustavo (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274/300>
16. González, María (2014). Liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340>
17. Hajisoteriou, Christina; Angelides, Panayiotis (2020). Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalization. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 274-289. <https://doi.org/10.1177/1746197919852564>
18. Jacott, Liliana; Maldonado, Antonio (2012). Social justice and citizenship education. En *Creating Citizenship Communities: Local, National and Global* (pp. 505-517), editado por Peter Cunningham; Nathan Fretwell. London: London Metropolitan University, CiCe.
19. MacDonald, Katrina (2020). Social justice leadership practice in unjust times: leading in highly disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770866>
20. McGuigan, Leigh; Hoy, Wayne (2007). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
21. Medina, Marta (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 196-206. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>

22. Millán, Cecilia (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1797>
23. Montané, Alejandra (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, 20, 1-21. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
24. Muñoz, Carlos; Torres, Bastián (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
25. Murillo, Francisco; Hernández-Castilla, Reyes (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
26. Murillo, Francisco; Román, Marcela; Hernández-Castilla, Reyes (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
27. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2018). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile* [documento PDF]. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
28. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile* [documento PDF]. Recuperado de: <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-.html>
29. Rawls, John (2012). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.
30. Revuelta, Beatriz; Hernández, Raynier (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebio*, 66, 333-346. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
31. Rodríguez, César; Acosta, Angélica; Torres, Celina (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>

32. Sánchez-Gómez, Victoria; López, Mauricio (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
33. Santamaría, Lorri (2014). Critical Change for the Greater Good: Multicultural Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347-391. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505287>
34. Serrano-Arenas, Denys; Ochoa-Cervantes, Azucena; Arcos-Miranda, Evaristo (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
35. Shaked, Haim (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 81-95. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018>
36. Silva-Peña, Illich (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-144), compilado por Illich Peña-Silva; Julio Diniz-Pereira; Ken Zeichner. Santiago: Mutante.
37. Tedesco, Juan (2018). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58790>
38. Tintoré, Mireia (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
39. Torche, Pablo; Martínez, Javiera; Madrid, Javiera; Araya, Javier (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? *Calidad en la Educación*, 43, 103-135. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n43.45>
40. Urbina, Carolina; Ipinza, Rebecca; Gutiérrez, Luciano (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2045>
41. Wang, Fei (2018). Social Justice Leadership - Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>

42. Wrigley, Terry (2018). 'Knowledge', curriculum and social justice. *The Curriculum Journal*, 29(1), 4-24. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>
43. Young, Iris (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Luis Felipe de la Vega-Rodríguez

Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile), Magíster en Política y Gobierno de la FLACSO/Universidad de Concepción (Chile), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador de investigación y publicaciones del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile. Correo electrónico: luis.delavega@uchile.cl

María Teresa Yáñez-Cifuentes

Socióloga de la Universidad Diego Portales (Chile), investigadora en Provivienda (España), consultora en educación de UNESCO, Oficina Santiago de Chile, Máster en Políticas Públicas de la Universidad de Chile y en Metodología de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Correo electrónico: mteresayanez@gmail.com