

Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa

Democratic Leadership Practices for Social Justice. A Qualitative Study from the Perspective of Educational Community

Rosario Cerrillo *, Helena López-Bueno y Nina Hidalgo

Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Liderazgo educativo
Justicia Social
Prácticas de liderazgo
Cultura democrática
Gobernanza

RESUMEN:

Uno de los estilos de liderazgo escolar más comprometido con la lucha contra las desigualdades sociales es el liderazgo democrático para la Justicia Social. A pesar de que los conceptos de democracia y justicia social van inexorablemente de la mano, enfatizarlo en el estilo liderazgo refleja una forma clara de entender la gobernanza y la escuela. El objetivo de este estudio es comprender las acciones que definen un liderazgo democrático para la Justicia Social. Para alcanzarlo, se ha llevado a cabo un estudio de casos instrumental investigando en profundidad tres equipos directivos. Los participantes han sido diferentes miembros de la comunidad educativa de los tres centros escolares. La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los resultados reflejan que cinco son las prácticas que caracterizan a los equipos directivos democráticos que orientan su práctica a la Justicia Social: a) promueven una cultura democrática y crítica que lucha contra las desigualdades, b) distribuyen los recursos y oportunidades entre las personas que más lo necesitan, c) reconocen los valores culturales y la diversidad, d) promueven un currículum inclusivo y participativo y e) promueven una gobernanza escolar democrática.

KEYWORDS:

Educational leadership
Social Justice
Leadership practices
Democratic culture
Governance

ABSTRACT:

One of the school leadership styles most committed to fight against social inequalities is democratic leadership for Social Justice. Even though the concepts of democracy and social justice go inexorably together, emphasizing it in the leadership style reflects a clear way of understanding governance and school. The objective of this study is to understand the actions that define democratic leadership for Social Justice. To achieve this, an instrumental case study has been carried out, investigating in depth three management teams. The participants were different members of the educational community of the three schools. The data collection has been carried out through semi-structured interviews and discussion groups. The results show that there are five practices that characterize the democratic management teams that guide their practice towards Social Justice: a) they promote a democratic and critical culture that fights against inequalities, b) they distribute resources and opportunities among the people who need it most, c) recognize cultural values and diversity, d) promote an inclusive and participatory curriculum, and e) promote democratic school governance.

CÓMO CITAR:

Cerrillo, R., López-Bueno, H. e Hidalgo, N. (2023). Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de la comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 141-160.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008>

1. Introducción

Iris Maron Young (2011) nos dejó en su obra póstuma *Responsabilidad por la justicia* unas palabras bien claras: todas las personas somos corresponsables de las injusticias sociales, por acción o por omisión; por contribuir con nuestras acciones al desarrollo de una sociedad profundamente injusta o por no hacer nada para cambiar la situación. Y si esto sirve para cualquiera, desde la educación la responsabilidad es, si cabe, mayor.

Efectivamente ya no sirve que la escuela desarrolle integralmente a los y las estudiantes si, a la par, mantiene, reproduce, desarrolla y legitima las injusticias que se desarrollan a nuestro alrededor, injusticias sociales y educativas. Como dice Paulo Freire (2005), sin esperanza no podemos ni siquiera hablar de educación, y su esperanza, su sueño, es hacer una sociedad más justa y más democrática. Y, para ello, la escuela debe plantearse explícitamente, con palabras y hechos, la lucha por una sociedad más justa y democrática (Murillo, 2021, Murillo y Belavi, 2023), en caso contrario estará contribuyendo a su reproducción (Bolívar y Murillo, 2017).

Sin quitar un ápice de responsabilidad a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, hay que reconocer el papel nuclear de la directora, el director o, mejor, del equipo directivo para construir escuelas más justas y democráticas que luchan por una sociedad más justa y democrática. Así, es difícil imaginar una escuela democrática con una dirección que no lo sea, o una escuela socialmente justa con una dirección que favorece, con acciones u omisiones, inequidades y marginaciones en la escuela.

Con esta investigación se busca comprender las prácticas de estas personas que están al frente de escuelas referentes en la lucha por la democracia y la justicia social. Para ello se analizan en profundidad tres directivos de otros tantos centros educativos.

2. Marco teórico

El enfoque de liderazgo democrático para la justicia social (Murillo y Belavi, 2022) tiene como referente el llamado liderazgo educativo para la justicia social (Bogotch, 2002; MacDonald, 2020; Murillo y Hernández, 2014; Sarid, 2021), pero insistiendo en la importancia de un liderazgo democrático (Woods, 2005) para el desarrollo de sociedades más democráticas. Porque, aunque democracia y justicia social se necesitan mutuamente (Belavi y Murillo, 2016, 2020), da tal forma que la democracia es un elemento consustancial de la justicia social (Fraser, 2006, 2012), enfatizar el estilo democrático en este enfoque de justicia le da una mayor profundidad (Blackmore, 2016).

En ese enfoque, Murillo (2017) ha propuesto que las prácticas que definen a las personas que desarrollan un liderazgo para la justicia social son:

- Sueña con una escuela justa, busca y logra entusiasmar al resto de miembros de la comunidad educativa para actuar y contribuir a la justicia social.
- Trabaja por cambiar la cultura escolar de manera que sea en y para la justicia social.
- Se ocupa en desarrollar personal, social y profesionalmente a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa hasta alcanzar su máximo desarrollo.

- Busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje para que sean eficaces y se centren en una educación en justicia social.
- Potencia la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Facilita la relación familia-escuela y potencia la cultura educativa familiar.
- Tiene como prioridad maximizar el capital social de los y las estudiantes.

Por otro lado, la democracia es mucho más que un conjunto de procedimientos y reglas para la toma de decisiones: es una experiencia de comunicación, de reflexión y de acción conjunta que requiere, para ser genuina, avanzar a la par con la justicia (Dewey, 1916/2002). Caracterizar las escuelas democráticas exige basarse en tres fuentes: el clásico libro *Escuelas democráticas* de Apple y Beane (2012), la teoría de la justicia democrática de Fraser (2006, 2012) y los trabajos que sobre ella se hicieron en educación (p. ej., Vincent, 2020), y los planteamientos del Proyecto Demoskole (p. ej., Feu et al., 2017). De ahí se puede considerar que la democracia en la escuela se construye a partir de cinco dimensiones interrelacionadas (Belavi y Murillo, 2020):

- *Redistribución*, por la cual hay una asignación diferencial de los recursos del centro, el apoyo y la confianza según las necesidades del estudiantado, de tal manera que todos puedan disfrutar de una educación de calidad más allá de sus historias personales logrando que puedan alcanzar equivalentes resultados.
- *Reconocimiento*, por el cual se cuestionan los patrones dominantes que rigen las relaciones dentro del centro y se adoptan acciones, políticas y programas que posibilitan que las personas y los colectivos no hegemónicos sean valorados de manera digna y positiva.
- *Gobernanza escolar*, referida a los procedimientos y las estructuras (dinámicas) a través de los cuales se toman las decisiones del centro educativo y se gestionan los asuntos cotidianos, y se hace desde planteamientos estrictamente democráticos.
- *Curriculum democrático*, que se defina de manera democrática y plantee contenidos democráticos en democracia y para la democracia, manteniendo siempre su vínculo con la justicia (Luckett y Shay, 2017).
- *Cultura democrática*, relacionado con los hábitos y actitudes reflexivas, que cuestionan los marcos de la educación para hacerlos más justos y participativos (Vincent, 2020).

De esta manera y siguiendo a Murillo y Belavi (2022), las prácticas de los y las líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la justicia social desde planteamientos democráticos pueden agruparse en cinco dimensiones:

- Generación de una cultura democrática y de lucha contra las desigualdades,
- Trabajo por la redistribución de oportunidades y beneficios de la educación,
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social,
- Impulso de un curriculum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo y
- Desarrollo de una gobernanza escolar democrática. Ahora vamos a verlo con un mínimo de detalle desde la perspectiva del liderazgo.

Con todo ello, el objetivo de esta investigación es comprender las prácticas que definen un liderazgo democrático para la justicia social.

3. Método

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha desarrollado un estudio de casos de carácter instrumental. El desarrollo de un estudio de casos instrumental responde a la necesidad de indagar y profundizar en cada uno de los casos seleccionados (Baxter y Jack, 2008; VanWynsberghe y Khan, 2007) buscando una comprensión de las acciones de la directora o el director a través múltiples fuentes de información.

Así, se ha llevado a cabo un estudio en profundidad de tres directivos y sus centros escolares situados en contextos altamente heterogéneos tanto en composición socioeconómica como cultural de sus estudiantes y referentes en su desarrollo democrático y en la lucha por la justicia social, y donde su directora o director ha jugado un papel relevante en ese desarrollo. Los centros participantes son: dos colegios públicos de educación infantil y primaria y un instituto público de educación secundaria, todos ellos situados en la Comunidad de Madrid.

De acuerdo con la literatura revisada, así como con investigaciones que anteceden este estudio, las **categorías a priori** que han guiado esta investigación son las acciones de los directivos relativos a:

- Cultura democrática y de lucha contra las desigualdades
- Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social
- Currículum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo
- Gobernanza escolar democrática

Las personas **participantes** de cada uno de los centros para tener una imagen lo más completa posible del equipo directivo son: a) los/as miembros del equipo directivo b) los/as jefes de departamento, c) docentes representativos, d) representantes de la AMPA, y e) delegados/as de estudiantado.

Para la **recogida de información**, se han utilizado diversas técnicas cualitativas buscando la triangulación entre participantes e instrumentos de recogida de información (Villas et al., 2013). La información será recogida a través de las siguientes estrategias y con los siguientes participantes (en cada uno de los tres centros escolares):

Cuadro 1

Instrumentos y participantes de la investigación

Instrumento/técnica de recogida de información	Participantes/fuentes de la información
Ocho entrevistas semiestructuradas	1 al director o directora del centro escolar
	1 al jefe de estudios
	1 al orientador/a
	4 a docentes
	1 al responsable del AMPA
Cuatro Grupos de discusión	Dos grupos de discusión con padres y madres y otros dos con estudiantes.

El **trabajo de campo** se ha realizado al menos durante dos meses de forma continuada, de tal forma que ha permitido acercarse lo más posible a conocer y comprender la cultura escolar de cada escuela, así como el estilo y características de su

liderazgo. Por cuestiones éticas, se aprobó con la dirección y el Consejo Escolar la realización del estudio. Tras la estancia en el "escenario" de campo, se elaboró un informe para cada centro que se devolvió y discutió con los diferentes representantes del centro para validar la información recogida.

Para el **análisis de datos**, se va a seguir la lógica de análisis de *top down* y *bottom up* (Coffey y Atkinson, 2003), con una aproximación a los datos inductiva a partir del discurso de los participantes. Esto supone partir de las categorías de análisis previas presentadas en este estudio, pero también generar nuevas categorías a partir del propio discurso de las personas participantes. Las cinco fases que se han seguido para el análisis de datos, con la ayuda del software Atlas.ti 9, son:

- 1) Preparación del material de análisis, anonimizando todas las entrevistas, grupos de discusión, etc. para garantizar el correcto uso, almacenamiento y gestión de los datos. En el Cuadro 2, en el Anexo, se encuentran las abreviaturas utilizadas para etiquetar los distintos instrumentos transcritos de recogida de información (Anexo 1).
- 2) Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos de las sesiones grupales y de las entrevistas realizadas. Partimos de las categorías previas definidas a priori, pero se van incluyendo nuevas categorías de análisis que surjan del discurso de los participantes.
- 3) Análisis de todos los datos recogidos, reduciendo los datos a través de la selección de información, la categorización y revisión de dichas categorías.
- 4) Agrupación de las categorías en categorías más amplias generando un árbol de significado o red semántica.
- 5) Organización de la información por casos (centros escolares) de acuerdo con el objetivo del estudio.

4. Resultados

En este apartado se presenta el análisis de las entrevistas que se han realizado recogiendo las voces de la comunidad educativa (directores, jefes de estudio, jefes de departamento, coordinadores de ciclo, orientadores, docentes, estudiantes y familias). Sus percepciones, vivencias y opiniones aportan interesantes matices sobre las características del liderazgo democrático para la Justicia social.

Para facilitar la comprensión del caso, se han organizado los datos de acuerdo con las categorías de análisis planteadas en el marco teórico.

1. Cultura democrática y de lucha contra las desigualdades

Desde el enfoque del liderazgo democrático para la justicia social, el director o directora es una persona soñadora que se caracteriza por su capacidad de entusiasmar a los otros. Concibe su centro como una escuela de todos y para todos fomentando la participación de los miembros de la comunidad educativa. Este entusiasmo se percibe en el día a día del centro educativo como un dinamismo que impregna cada propuesta y proyecto. Así lo pone de manifiesto el jefe de estudios de uno de los centros:

Cuando asumí hace diez años el cargo (sobre la directora), sí hubo cambios grandes, porque esta directora es dinámica y eso lo notamos todos. Fue mejorando el Instituto, (...) puede ser el dinamismo, pueden ser los Proyectos, el cambio en la fachada, la participación de los alumnos, los premios que se han ganado, el Proyecto de mediación... [C2, ES, JD3, p.1]

Conviene matizar que el carácter soñador de estos directores no implica que no estén precisamente con los pies sobre la tierra. Son muy conscientes de la importancia de seguir trabajando para una mejora constante.

Futuros retos y mejoras... pues... todo, hay que mejorar todo. Yo creo que hacemos cosas muy interesantes y trabajamos muy bien muchas cosas, pero creo que tenemos que sistematizar más las cosas que hacemos, tenemos que ordenar más los diferentes procesos [C1, ES, D, p.4]

El entusiasmo se contagia mediante una actitud cercana y cálida. Se da mucho valor a la participación de toda la comunidad educativa. En palabras de los propios estudiantes podemos observar cómo se percibe a un equipo directivo preocupado por generar una cultura con valores, actitudes y normas que fomenten la participación.

(Hablando del director) Yo creo que da confianza, sabes que es capaz de llevar el instituto. Y no le ves frío, yo lo veo cercano (...) es como si le vas a preguntar algo... fijo que te va a responder y que te lo va a decir de buena manera. [C1, ES, E, p.14]

Los docentes perciben esa cultura como generadora de participación, sentido de comunidad, de colaboración y de confianza mutua:

Lo que más me gusta de este Centro es el tándem que se ha establecido entre crear un clima de convivencia y de respeto y sobre ese clima se empiezan a generar muchas actividades de implicación del alumno y de motivación. [C2, ES, JE, p. 12]

También las familias reconocen y valoran la importancia de esta participación y el que se escuche su voz.

Para mí lo mejor es que permitan esa participación y que te valoren desde tu punto de vista, también, que no solo te quedes ahí, la mamá de casa, que trae a sus hijos les deja en el colegio, creo que aquí empieza otra segunda casa, es una segunda familia para mí, es muy interesante. [C3, EP, F, p. 6]

Se sigue una política más abierta, más de acogida y más comprensiva, eso es, lo que influye en la calidad educativa de este centro. Toda la comunidad educativa tiene voz. [C1, ES, F, p.5]

Otra de las características de estos líderes es su compromiso por la defensa de la justicia social. Para ello son necesarios hechos, ejemplos que desde el equipo directivo sensibilicen y conciencien a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, podemos encontrar directores más abiertos a la escucha.

Yo procuro tener la puerta abierta del despacho siempre, por ejemplo, y escuchar a todos los profesores, alumnos o padres que tengan algo que decirme, sugerirme, o que protestar. [C1, ES, D, p10]

Pero la defensa de la Justicia social no se queda simplemente en acciones concretas dentro del centro, sino que va más allá. Exige un compromiso capaz de transformar la sociedad, poniendo el énfasis en potenciar valores y actitudes justos.

Valores de ciudadanía, que me parecen imprescindibles para trabajar dentro de la educación. Y uno de ellos es, por ejemplo, la apuesta por el sistema público, en todos sus ámbitos, en educación, en sanidad, en todo. [C3, EP, CC2, p. 5]

2. Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación

Compensar las diferencias es una de las prioridades del liderazgo democrático para la justicia social, tratando de eliminar criterios segregadores. En los datos aportados por los entrevistados se recoge la preocupación por dar más oportunidades a quien menos tiene, dentro del contexto de la educación pública. Así, por ejemplo, uno de los docentes señala que

Hay una preocupación muy importante por dignificar la enseñanza pública. Dar más oportunidades a gente que no las tiene y que si no se las das tú se quedan fuera del sistema. [C2, ES, Do7, p. 20]

En esta línea, y poniendo el foco en hechos concretos, podemos ver cómo los centros buscan estrategias muy específicas para compensar posibles diferencias de entrada,

Los padres se organizan, han creado una cooperativa donde las familias pagan una cuota, y con esa cuota se cubren todos los materiales que ellos necesitan. Al colegio no tienen que traer nada y también si hacemos una salida las entradas del espectáculo, el autocar, todo se cubre con eso. Conseguir esa igualdad, en función de las necesidades. Luego esa propia cooperativa tiene en cuenta el becar a niños o familias con necesidad. [C3, EP, D, p. 3]

Así como diferencias de proceso,

Valoramos mucho que el centro esté abierto todas las tardes, tienen acceso a la biblioteca para que el que no tiene ordenador o internet en casa pueda trabajar aquí. [C2, ES, F, p. 22]

Precisamente una de las ayudas para eliminar los criterios segregadores es que estos líderes se caracterizan por tener altas expectativas y sitúan siempre a las personas en el centro. Por una parte, las inquietudes del profesorado y su crecimiento profesional se apoyan y tienen en cuenta desde un liderazgo democrático. El desarrollo profesional de los docentes es fundamental

(El director) ha apoyado a toda la gente que ha querido hacer algo, se le ha dado la oportunidad, eso contribuye a que la implicación del profesorado sea mayor. [C1, ES, JE2, p.13]

Por otra, los líderes democráticos que trabajan por la justicia social ponen en el centro también a toda la comunidad educativa: estudiantes, familias y personal no docente. Sirvan como muestra de altas expectativas hacia todos los miembros de la comunidad las siguientes citas;

(...) es importantísima la transparencia, la gestión y el compromiso que tiene con el alumnado el equipo directivo que al final tiene que ver con la visión que tienen del alumno... más realista y desde luego más positiva y más ilusionante [C1, ES, Do3, p2]

Nos parece muy importante que tengamos alumnos brillantes académicamente, pero nos parece que es más importante tener buena gente y así se lo decimos a los padres cuando vienen a solicitar centro. Una característica que nos avala es la implicación de todos, incluso la gente de la limpieza. En el programa que tenemos de mejora de las clases de limpieza, son las trabajadoras, en algunos casos, las que hacen la puntuación de qué clases están más limpias o menos limpias, o sea que intentamos que los proyectos que hagamos sean de todos. [C2, ES, D, p. 1]

Poniendo a las personas en el centro e impulsando la participación, los centros se van convirtiendo en comunidades profesionales de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso del centro 2, caracterizado por una alta diversidad y gran implicación en proyectos educativos, se observan varias características que nos hacen pensar que funcionan como una comunidad profesional de aprendizaje: se respira un ambiente estimulante y enriquecedor que invita a participar; se observa un profundo compromiso del profesorado que asume con entusiasmo una importante carga de trabajo sin ceñirse a mínimos y que está dispuesto a alargar su horario de trabajo; tiene lugar el aprendizaje individual y también el aprendizaje colectivo de toda la comunidad escolar; la corresponsabilidad y el afán por compartir la práctica profesional presiden el modo de ser y actuar de los docentes; brillan el respeto y el apoyo a cualquier iniciativa innovadora; hay evidencias de compromiso con los alumnos, con sus familias y con

todo el barrio; se profundiza en prácticas inclusivas con apertura a múltiples perspectivas.

En palabras de los entrevistados se evidencia la implicación real del profesorado. La colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela es una de las señas de identidad de las comunidades profesionales y favorecen el cambio escolar creando una escuela más democrática y justa

(Sobre los docentes) no se limitan a hacer únicamente lo mínimo, que es lo exigible, sino todo lo contrario. Y eso, ya te digo, que revierte. Todo lo que tú das, lo recibes. Si tú das motivación, interés, demuestras profesionalidad, el resto de los compañeros tiende a imitar haciendo lo mismo o parecido. [C2, ES, Do6, p. 3]

La gente (docentes) la verdad es que está trabajando muchísimo, y tienen muchas ganas de hacer cosas, mucha energía... estamos probando todo lo que surge, entonces en ese sentido es todo muy dinámico. [C2, ES, JD2, p. 2]

Este apoyo mutuo se materializa en cómo se toman las decisiones en el trabajo en equipo y contribuye a crear un clima de colaboración.

Al ser un grupo de profesores, yo no puedo tomar una decisión por mí mismo, sino que tenemos que ponernos todos de acuerdo en que materiales preparamos para los alumnos (...) sí, el trabajo en equipo es fundamental para poder llevar a cabo todo lo que nos proponemos. [C2, ES, Do6, p. 4]

Este clima de colaboración es necesario y coherente con lo que se les pide a los estudiantes

Aprender a trabajar con los compañeros es fundamental, porque si tú a los chavales les quieres mostrar un ambiente cálido, un ambiente de cooperación, no podrás hacerlo si no lo estás practicando. No les puedes exigir el trabajo en equipo a los chavales, cuando tú no estás trabajando en equipo con tus compañeros. [C3, EP, Do1, p. 2]

3. Reconocimiento de valores culturales y diversidad social

Los líderes democráticos que trabajan por fomentar la Justicia social ponen en valor las culturas familiares, desde una visión positiva de las diferencias. Para ellos es importante que toda la comunidad educativa muestre un auténtico interés por conocer y comprender otras culturas, avanzando desde una visión meramente descriptiva de la diversidad cultural a una verdadera integración que fomente la participación paritaria de culturas más minoritarias. La orientadora del centro 1, con una mayor proporción de alumnado de origen extranjero, señala esta característica como seña de identidad del centro

Lo que diferencia a un centro educativo de otro, a un profesor de otro es la actitud hacia el alumnado. Una actitud integradora o una actitud no integradora. Eso es lo que marca la diferencia, independientemente del tipo de enseñanza que se dé. [C1, ES, O, p.15]

Del mismo modo, la directora del centro 3 matiza que entender las diferencias como un elemento de reflexión y aprendizaje puede ser el punto de partida para identificar patrones de conducta tradicionales que entorpecen cualquier tipo de convivencia.

Se debe valorar a cada persona, a cada niño del colegio como un individuo con sus derechos. Ya que todos tenemos el derecho de que se nos respete como personas con nuestras diferencias. Se hacen muchas actividades para conocer a la etnia gitana, o a alumnos que son inmigrantes, siempre favoreciendo que ellos nos den a conocer lo suyo. Compartirlo y respetarlo. [C3, EP, D, p. 1]

La lucha contra la discriminación, marginación y exclusión de los colectivos más vulnerables debe posicionarse como pilar fundamental en una escuela que conciba la

diversidad como la llave que da acceso a una educación más equitativa. La orientadora del centro 2 pone de manifiesto la necesidad de evitar vincular la atención a la diversidad únicamente con el departamento de orientación

La atención a la diversidad debe impregnarlo todo, no solo el departamento de orientación. Intentamos coordinarnos con los tutores sin necesidad de que haya una evaluación, es decir, porque hay un caso concreto que nos preocupa y hacemos una reunión relámpago con todos los profesores que están en un aula determinada para trabajar todos en conjunto sobre un chaval determinado o un tema. [C2, ES, O, p. 6]

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, todavía encontramos prácticas, políticas o decisiones administrativas que continúan fomentando y reproduciendo factores de exclusión y segregación escolar.

Es necesario repartir la población en desventaja social con los centros concertados. Lo que no puede ser es que aquí haya casi un 40% de población de compensatoria, y en (colegio concertado), que tenemos al lado, no tengan ese tipo de alumnos. Nosotros no podemos atender a tanta diversidad por mucho que te impliques, es muy difícil. [C1, ES, Do2, p.20]

4. Currículum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo

Los líderes democráticos que promueven la justicia social tienen muy clara la necesidad de brindar apoyo al profesorado. Esto es importante para que se desarrolle adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Especialmente relevante es el desarrollo de un currículum inclusivo que ponga en valor la diversidad y para conseguirlo la formación es necesaria.

Nos orientaron a hacer grupos de formación en centros y preparamos un tema que nos parecía más urgente... el tema de la atención a la diversidad y cómo se trabaja en el aula con alumnos que tienen diferentes niveles curriculares, alumnos que llegaban, inmigrantes [C2, ES, Do4, p. 4]

Los docentes se convierten en agentes de cambio social y el trabajo de unos entusiasma a otros, que se van sumando a las iniciativas que proponen, así lo ponen de manifiesto un docente y el jefe de estudios del centro 2

Tanto la directora como el jefe de estudios son verdaderos agentes del cambio que está viviendo el centro en los últimos años. La dirección apoya los proyectos que presenta cualquier miembro del claustro y los gestiona. [C2, ES, Do1, p.2]

Viene gente nueva con ideas al instituto (...) y no solo son ellos los que ahora se mueven, sino que ha hecho que otros nos movamos también. [C2, ES, JD2, p.3]

La dedicación de los profesores es precisamente una de las fortalezas que se percibe dentro de la comunidad escolar. Pero no solo los docentes son clave, también los estudiantes se convierten en agentes de cambio social. Para ello es esencial el fomento de la autoestima, el bienestar y la felicidad.

En este sentido, los centros que han participado en la investigación destacan por apostar por una educación integral del alumnado, ofreciendo y realizando múltiples actividades que estimulan la participación y el trabajo colaborativo. Se atiende a las diferentes facetas que conforman su personalidad, para así contribuir a formar a personas felices, con un bagaje cultural y de valores que les permita vivir como ciudadanos y ciudadanas responsables. No solo se persigue una educación académica de calidad. Como evidencia se muestran las palabras de la directora del centro 3, que destacan la importancia de fomentar siempre la autoestima, ayudándoles a identificar sus fortalezas.

Hacerles mucho hincapié en que todos somos buenos en algo porque a lo mejor soy muy bueno en matemáticas, pero a lo mejor juego al fútbol fatal (...) cada uno tenemos habilidades para algunas cosas y para otras somos más torpes. [C3, EP, D, p. 3]

En la misma línea, un estudiante del centro 2 pone en valor cómo se cuidan los pequeños detalles, también los espacios para garantizar su bienestar. Lo valora como algo muy positivo de los centros:

Hasta la decoración es alegre. Aquí las ventanas son normales, allí (el IES que hay al lado) son tapadas con rejas. Luego los colores allí son... baldosas como hospitales, las paredes blancas y grises. Todos van en bata, sólo falta que les den la pastilla. Estuve yo (matriculado) en primero. Luego vienes aquí y todo azul... [C2, ES, E, p. 25]

Se impulsa que los estudiantes se comprometan en la transformación social y se impliquen en su propio centro, lo cual hace que se sientan cómodos.

A nosotros nos han fomentado mucho que hagamos actividades y las cosas que se nos ocurra y aquí nos han dado muchos votos de confianza (...) por eso estás más a gusto que en otro colegio. [C2, ES, E, p. 32]

Además del apoyo al profesorado y del cuidado del alumnado, los líderes que trabajan por la justicia social fomentan distintos tipos y fuentes de conocimiento que generen aprendizajes significativos. Parten del convencimiento de que si se utilizan distintas fuentes para profundizar en el conocimiento los estudiantes pueden identificarse mejor y realizar aprendizajes más significativos, independientemente de su contexto. La evaluación inicial del alumnado se muestra como una herramienta clave para conocer el punto de partida de los menores. Este tener en cuenta a todos y el apostar por una pluralidad metodológica se recoge en la siguiente cita del jefe de estudios del centro 3:

La defensa de los valores humanos y estar abierto a los contextos diferentes, son cosas que tenemos presente en el centro. Eso hace que la manera que tenemos de trabajar sea bastante abierta, flexible, que no nos ciñamos solamente a unos textos o a unas fichas de trabajo. Sino que procuremos trabajar a través de pequeños folletos o pequeñas investigaciones promoviendo la reflexión sobre los valores que mueven el mundo y pueden transformarlo para que sea más justo y más equilibrado. [C3, EP, JÉ, p. 7]

Esto requiere la concepción del estudiante como parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo afirma una docente

Se basa sobre todo en el alumno como ente activo, como persona que construye su aprendizaje y como persona que... participa en su aprendizaje (...) Tú eres la que decides cuál es la línea pedagógica... y se trabaja mucho con los niños en el planteamiento de cuestiones, de problemas, trabajo en equipo y puesta en común. [C3, EP, CC3, p. 4]

También se destaca como instrumento importante para lograr un currículum inclusivo el uso de las adaptaciones curriculares no significativas, es decir, aquellas que no implican una modificación de elementos básicos del currículo. En esta línea, por ejemplo, el centro 3 propone la creación de grupos heterogéneos, desdoblamientos y/o grupos flexibles.

5. Gobernanza escolar democrática

Los líderes que trabajan por la justicia social dan mucho valor al sentido de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa y la corresponsabilidad. Fomentar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa es el primer paso para lograr un verdadero liderazgo democrático.

Encontramos en los tres centros evidencias de cómo docentes, estudiantes, equipo directivo, familias y personal no docente están muy orgullosos y satisfechos de formar parte del centro. Se sienten parte de la escuela, consideran que las directrices se deciden de forma colegiada y se muestran felices porque se respira un ambiente positivo, constructivo y de apoyo mutuo.

Se nota en tantas cosas las metas compartidas en este centro, pues siempre hay gente para colaborar. Hay mucho sentido de pertenencia, si hay mucho, la gente se siente mucho del centro. Cuando yo llegué el Instituto había ganado el premio nacional de convivencia y estaban todos muy orgullosos de ello. [C2, ES, JD1, p. 1]

Algo que caracteriza a estos centros es su horario de apertura. Se ofrecen actividades todas las tardes, todos los días de la semana. Esta apertura facilita en los jóvenes su sentimiento de pertenencia y viven el centro más allá de lo estrictamente escolar.

Yo considero que un porcentaje muy alto de alumnos, muy alto, muy alto está muy integrado en el centro y que si le dices oye... tienes la posibilidad de pasarte a otro, no se iría. [C2, ES, Do5, p. 2]

La gobernanza escolar democrática se basa en un estilo de liderazgo distribuido. En todos los centros se han recogido evidencias de prácticas de liderazgo distribuido. Así, el jefe de estudios del centro 3 afirma que la participación es clave para ejercer este liderazgo

Cuando llegas al colegio sientes que puedes participar de las cosas, que no eres un mero elemento al que alguien manda, que es lo que generalmente pasa en las organizaciones piramidales, ¿no? Cuando tú no tienes poder de decisión tampoco te involucras, con lo cual tampoco te esmeras en hacer algo. Por el contrario, si lo sientes tuyo vas a trabajar mejor, y eso pasa en los profes y en los alumnos. [C3, EP, JE, p. 4]

En la misma línea, el jefe de estudios del centro 2 nos habla de cómo democratizar la gestión

Implicar a los alumnos en la convivencia y en la creación de normas, es decir, intentar hacer que la gestión del centro no fuese solamente de arriba y sólo del equipo directivo sino del todo el colectivo, hay padres y madres, profesores, alumnos, yo creo que eso es capital, que se ha democratizado mucho la gestión. [C1, ES, JE2, p.10]

Por su parte, un docente del centro 1 destaca la importancia de la transparencia en la gestión para sentirse parte del centro

La transparencia en la gestión, a mí nunca me había dado explicaciones de las decisiones que se toman en jefatura, de las decisiones del director en cuanto a convenios con otro instituto o con la administración, jamás. [C1, ES, Do4, P.1]

Cabe destacar por ser una práctica muy relevante, lo que nos cuenta la directora del centro 3 cuando explica que en la misma medida en la que se reparten las tareas se reparten el complemento retributivo de la dirección del centro.

En una dirección colegiada repartimos las tareas, yo no soy la directora, yo estoy en el despacho porque tengo que hacerlo, pero las decisiones la adoptamos entre todos (...) si cuando llega el fin de mes a mí me dan el dinerito y me quedo con él, entonces repartiríamos solo una parte (las tareas), por eso nosotros repartimos también el dinero. [C3, EP, D, p. 5]

Sin duda para lograr una gobernanza escolar democrática es esencial contar con canales institucionales de participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, el director de uno de los centros hace referencia al valor de las asambleas,

La dirección colegiada debería ser el modelo porque los alumnos aprenden de nosotros. No les puedes decir tú vas a funcionar en Asamblea, pero los mayores

lo hacemos de otra manera. La asamblea favorece la justicia social, también la dirección colegiada entre nosotros. [C3, EP, D, p. 13]

En la misma línea, en algunos centros se crean diferentes comisiones con el objetivo de impulsar la implicación de toda la comunidad. Por ejemplo, en el centro 1 existe además del consejo escolar la junta permanente. En el centro 3 la comisión de educación:

También existe la comisión de educación, compuesta por profesores y padres. Son los que organizan debates o charlas (...) se buscan distintos temas y se convocan a las familias que quieran venir. [C3, EP, D, p. 9]

También el alumnado y el profesorado tiene sus propios canales de participación.

Para canalizar las propuestas de los estudiantes, se comenta la propuesta con la Asociación de Alumnos y con la dirección y luego se hacen. [C2, ES, E, p. 20]

El claustro es el lugar donde decidimos, hablamos libremente todos los profesores. Se discute, se deciden cosas. Es informativo y deliberativo. Hay mucha libertad de expresión, todo el mundo dice lo que quiere y se toman decisiones, se vota. [C2, ES, Do3, p. 10]

Por otra parte, una de las señas de identidad del liderazgo democrático para la justicia social es el impulso de la participación de las familias y la relación con la comunidad local.

En los proyectos educativos de los tres centros se recoge el carácter democrático, participativo, abierto y a su vez enraizado en el entorno en el que se encuentran. Los centros se definen como espacios abiertos y que forman parte del barrio. Los centros se abren a la comunidad. Y es que los líderes que fomentan la justicia social animan a mirar más allá del centro educativo para comprender la complejidad y la riqueza de la sociedad. Así lo destacan docentes de los centros 2 y 3.

Colaborar y enriquecernos con la experiencia de nuestros vecinos. Entender que el mundo es muchísimo más grande, que tiene muchísima más riqueza, en la diversidad, en la creatividad que aquí hay. [C2, ES, Do4, p. 15]

El hecho de que se contemple mucho las características del barrio, las características donde estamos viviendo de Vallecas, de quienes somos, que cosas hacemos, cómo trabajamos, las familias vienen mucho a la escuela a contarnos. [C3, EP, Do2, p. 5]

En la misma línea, lejos de tratar de mantener a las familias al margen del centro, las animan a participar entendiendo que su implicación enriquece y mejora la calidad educativa. En este sentido, el director del centro 1 cuestiona el temor y la resistencia que existe en algunos centros a la participación de las familias

Yo creo que otra característica de este centro es su apertura al barrio, abierto a iniciativas. Yo creo que eso también es un factor de calidad. Yo no entiendo los centros temerosos de que entren hasta el fondo las familias, o que usen sus instalaciones. [C1, ES, D, p1]

Además, se intenta sensibilizar al alumnado para que se implique en la vida del barrio y en la defensa de derechos fundamentales.

Se hacen muchos esfuerzos por intentar que sea una relación cercana. De hecho, proponemos actividades como ir a conocer los monumentos del barrio, por ejemplo, cuando hay charlas y manifestaciones (...) Entonces como que trasciende un poco a lo propio del colegio y se acerca un poco al barrio. Eso es muy positivo. [C3, EP, Do3, p. 5]

En este clima de apertura a la comunidad, la mediación de conflictos es siempre colegiada. La gestión de los conflictos se entiende como un diálogo constructivo donde se resuelven las problemáticas de convivencia producto del choque de intereses. Por ejemplo, en el centro 2 se destaca el “Proyecto de Mediación”, que ofrece a los

estudiantes un ámbito para tratar sus conflictos y una oportunidad para aprender a autogestionarlos.

Es evidente que los líderes democráticos que tratan de impulsar la Justicia social tienen una alta sensibilidad por la resolución pacífica de los conflictos mediante el diálogo y la mediación colegiada. Las palabras del director del centro 1 evidencian esta sensibilidad

Con temas de convivencia no improviso. Considero que las cosas que hago tienen una base sólida. Mi opción desde el principio es no establecer exclusivamente una dinámica punitiva, de mano dura, del que la hace la paga, en términos de gestión de la convivencia (...) y procurar buscar siempre la justicia más reformativa y un diálogo para ver qué pasa e ir al fondo de los problemas más que a sus manifestaciones. [C1, ES, D, p12]

También tanto los docentes como los estudiantes manifiestan la importancia de mediar antes de que los conflictos se agraven, valorando la mejor intervención posible para cada caso

Con muchísima discreción y muchísima cultura de ayuda, de solidaridad, de no ver a la gente sufrir y de prevenir. Antes de que llegue la sangre al río ya hay un “¿te parece...?”, Hay muchísima cultura de eso en el centro, de compartir, o de estudiar o valorar si es necesaria alguna intervención y la clase de intervención. [C2, ES, Do4, p. 6]

Si bien, no hay que confundir un estilo de dirección democrático con la ausencia de normas cuando son necesarias.

Me gusta la dirección que lleva la directora, que es, para mí, una persona seria, que pone orden y normas en el centro; y a la vez es una mujer, que tiene muy buena mano para afrontar los asuntos, digamos, personales, humanos. [C2, ES, Do7, p.2]

Los estudiantes valoran tanto en los docentes como en los líderes el equilibrio entre exigir con autoridad cuando es necesario y el trato cercano y respetuoso ante problemas de cualquier tipo.

Aparte de enseñarnos como sumar, restar, multiplicar, bueno, las cosas básicas, también nos enseñan a vivir, y a ser buenas personas. Yo no conozco a un solo profesor y profesora que haya en este colegio que no sea majo. [C3, EP, E, p. 7]

5. Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos que se extraen del presente estudio nos hablan de prácticas en los equipos directivos encaminadas a trabajar diariamente por mejorar lo cotidiano, por dar sentido de pertenencia desde sus centros educativos y trabajar por un clima donde tanto alumnos como docentes y familias, se sientan valorados por la comunidad educativa en su conjunto.

No cabe duda de que el enfoque de liderazgo desde el que se dirige cada centro educativo marcará no solo el clima que se respire o la calidad del diálogo y de las relaciones entre la comunidad educativa, sino que hablar de un liderazgo democrático para la justicia social como señalan algunos autores (Bogotch, 2002; MacDonald, 2020; Sarid, 2021), tiene como foco principal la lucha contra las desigualdades y la exclusión.

Una de las características del liderazgo democrático para la justicia social es su firme compromiso por fomentar una cultura democrática y de lucha contra las desigualdades. Los protagonistas de este estudio valoran muy positivamente el que los equipos directivos tengan una actitud de escucha activa, así como que estén sensibilizados,

concienciados y comprometidos con la justicia social. Estos resultados son acordes con los hallazgos de otras investigaciones (Theoharis, 2007) donde se analizan las prácticas de los directores escolares que trabajan desde un enfoque de justicia social, así como las resistencias que tienen que afrontar en su día a día y las estrategias más adecuadas para promover una sociedad más justa. En este mismo sentido, Goldfarb y Grinberg (2002) afirman que la mejor manera de fomentar la justicia social es dando participación a la comunidad educativa construyendo juntos una estructura organizativa flexible y democrática y creando un ambiente seguro de confianza.

Tanto estudiantes como docentes perciben a estos líderes con una actitud cercana y cálida, se sienten escuchados y animados a implicarse compartiendo sus opiniones, inquietudes o expectativas o, como defiende Sarid (2021), promoviendo el empoderamiento individual, la autonomía y la autodeterminación.

En relación con la redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, los protagonistas del estudio muestran una gran preocupación por los elementos que claramente son segregadores. Los directores de estos centros ponen el foco en compensar estas desigualdades tratando de eliminar y compensar posibles diferencias de entrada y de proceso. En la misma línea, Azorín y Murillo (2023) enfatizan la necesidad de erradicar la segregación y la exclusión en las escuelas y para ello consideran necesarios líderes que crean en la justicia social. Por su parte, Zembylas y Lasonos (2016) hacen especial hincapié en que el liderazgo educativo es un factor vital en el desarrollo de una escuela inclusiva que promueva la justicia social, sobre todo en aquellas escuelas con alumnado en riesgo de exclusión social. Es más, Bolívar y otros (2013) defienden que solo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

Otro aspecto que ha tomado fuerza en el presente estudio son las comunidades profesionales de aprendizaje. Los participantes hablan de la implicación, el entusiasmo de los docentes, el aprendizaje individual y colectivo, el compromiso con alumnos, familias y barrios y el apoyo mutuo, aspectos todos ellos señalados por Krichesky y Murillo (2011) como elementos de las llamadas comunidades profesionales de aprendizaje, necesarias para un verdadero cambio escolar.

En esta misma línea, el reconocimiento de los valores culturales y la valoración de la diversidad como fuente de mejora, es otro de los aspectos que se más se recoge en las aportaciones de nuestros protagonistas. Tanto directivos, como docentes, familias y estudiantes de todos los centros visitados nos hablan de la importancia de poner en valor las culturas familiares desde una visión positiva de las diferencias. Nos transmiten que la diferencia entre un centro y otro, entre un docente o un directivo y otro es la actitud que toman frente a la desigualdad, la discriminación, marginación y exclusión. Como señalan Moliner y Traver (2013), la lucha contra estos factores no es solo precepto de la educación inclusiva, sino que necesariamente debe existir para una verdadera transformación socioeducativa.

Profundizando en esta idea, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) en una investigación sobre competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social, señalan que una de las prácticas clave del liderazgo que sirve de palanca para avanzar hacia una escuela inclusiva es promover los valores inclusivos. En este sentido, matizan que las actividades que los directivos impulsan en las escuelas son reflejo en sí mismas de un conjunto de valores tales como justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad y confianza.

Llegados a este punto, cabría preguntarse qué papel tiene el currículum en la democratización de los centros escolares y cómo el equipo directivo puede provocar cambios en este sentido. Vicent (2020) nos transporta a un escenario donde hábitos y

actitudes reflexivas de los agentes implicados puedan cuestionar los marcos educativos (en muchas ocasiones demasiado rígidos, arbitrarios y segregadores) para hacerlos más justos y participativos. Por lo tanto, se debe destacar que para hablar de una escuela democrática que defienda unos valores inclusivos y alineados con la justicia social, los contenidos que se transmitan a las nuevas generaciones (Apple y Beane, 2012) no deben ser contenidos específicos y autónomos “democráticos” que se puedan enseñar al margen de los demás contenidos del currículo. Por el contrario, debe hacerse de forma integral y transversal a todo el currículo. Como señala Moliner y otros (2016), la escuela debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. Juega un papel esencial el líder (director/a escolar) que debe iniciar el camino y contagiar su entusiasmo a toda la comunidad. En este sentido, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) afirman que una práctica de los líderes que trabajan por la inclusión y la justicia social es la gestión de la diversidad y para ello es importante focalizarse en las minorías excluidas, conocer las historias de los estudiantes, retroalimentar prácticas docentes, fomentar la reflexión en función de las decisiones metodológicas y participar de las decisiones técnicas en función de los programas presentes en la escuela.

Por otra parte, uno de los resultados de la investigación que se presenta en este estudio es la importancia que otorga la comunidad educativa a la existencia de canales institucionales de participación para lograr una gobernanza escolar democrática. Este resultado está en sintonía con los que arroja la investigación realizada por Lecumberri y otros (2016), en la cual los participantes en el estudio consideran que entender la democracia como gobernanza implica el reconocimiento de la existencia de estructuras organizativas de participación, pero también procedimientos de toma de decisiones que implican gestión de poder, niveles de autoridad y atención a determinadas normas de convivencia que pueden facilitar o dificultar la acción democrática en los centros, visibilizar o ignorar personas o colectivos.

En la misma línea Feu y otros (2017) consideran que analizar la gobernanza escolar requiere el análisis de todos los órganos y procesos relacionados con la toma de decisiones, lo que a su vez implica estudiar las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa tanto en términos de la dimensión interpersonal como de la búsqueda del interés común o colectivo. Este análisis se vería, sin duda, influenciado por las concepciones de democracia y educación de los docentes, que suelen vincular la democracia en educación con la colaboración, la participación y la representación (Menendez Alvarez-Hevia et al., 2023). Por su parte, Valdés y Gómez-Hurtado (2019), consideran esencial la promoción de una cultura participativa y democrática que abogue por un liderazgo distribuido, un liderazgo basado en la colaboración de todos y todas las que participan en la comunidad educativa.

Las principales aportaciones del presente estudio nos permiten conocer a través de la evidencia empírica, la profundización sobre un estilo de liderazgo educativo poco investigado como lo es el liderazgo para la justicia social. A través de las voces de los protagonistas, tanto de centros de educación infantil y primaria como de centros de educación secundaria, nos hemos acercado a conocer las prácticas de los directores que desarrollan un liderazgo socialmente justo. De esta forma, se ha podido comprobar desde un enfoque cualitativo de gran calado y hondura, cómo piensan y cómo actúan estos directores y directoras, dejando a su vez testimonio de cómo los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos y familias) conviven con ese estilo de liderazgo. Respecto a las limitaciones del estudio, sería aconsejable ampliar la muestra y criterios de selección de las escuelas participantes, así como abrirlo a otras comunidades autónomas.

Centrándonos en la prospectiva del estudio, y especialmente vinculado a los puntos a mejorar de la investigación presentada, sería interesante poder complementarlo con un estudio ex post facto siguiendo una metodología cuantitativa para medir el impacto que estos directores y directoras tienen en la vida de los centros y en el compromiso de trabajar por una sociedad más justa (Murillo y Hernández, 2014).

A modo de conclusión, conviene resaltar la relevancia de las prácticas de los líderes y las líderes que trabajan desde un enfoque de justicia social, tal y como se pone de manifiesto en esta investigación. El reto consiste en avanzar hacia una mayor implicación de los distintos agentes de la comunidad educativa en los procesos democráticos en la escuela, lo cual contribuirá a la construcción de una sociedad más justa. Teniendo en consideración la variedad de prácticas de liderazgo para la justicia social presentadas en este artículo se nos abre un amplio horizonte de mejora en los centros educativos.

Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social” (Ref: EDU2017-82688-P), financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad-Gobierno de España.

Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Azorín, C. y Murillo, F. J. (2023). Social justice leadership: a tribute to Kadir Beycioglu. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2187773>
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blackmore, J. (2016). *Educational leadership and Nancy Fraser*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777337>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (1916/2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36, 31-50.

- Fraser, N. (2012). *Escalas de la justicia*. Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Goldfarb, K. P. y Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Krichesky G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lecumberri, C., Simó, N. y Fatsini, E. (2016, 30 de junio). Demoskole: Inclusión y participación para la democracia en centros educativos en Catalunya. Una visión desde el punto de vista del alumnado [Comunicación]. *CIMIE, Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigación Educativa*, Sevilla.
- Luckett, K. y Shay, S. (2017). Reframing the curriculum: a transformative approach. *Critical Studies in Education*, 61(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1356341>
- MacDonald, K. (2020). Social justice leadership practice in unjust times: leading in highly disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 161-180. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770866>
- Menendez Alvarez-Hevia, D., Hidalgo, N., Cerrillo, R. y Lizana, I. (2023). Beyond liberal discourse: Teachers' conceptions of democracy and education in England and Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/17461979231162066>
- Moliner, O. y Traver, J. A. (2013). Strategies of family involvement to build a more inclusive intercultural school. En N. Trepanier (Ed.), *Plaidoyer pour une école communautaire. making a case for community schools*. Éditions Nouvelles.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Murillo, F. J. (2017). El liderazgo escolar para la justicia social: Un enfoque alternativo de liderazgo para otra educación y otra sociedad. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Mérito e justiça. Investigação e Intervenção em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Murillo, F. J. (2021). Justicia social y educación. En J. J. Vergara y F. J. Murillo, F. J. (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social* (pp. 13-23). Zimbra/Baladre.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2022). Una dirección escolar para tiempos complejos: Liderazgo democrático para la justicia social. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 93-110). Editorial Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2023). Una educación para una sociedad más justa y democrática. En A. M. Porto Castro y J. M. Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 239-263). Peter Lang.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Sarid, A. (2021). Social justice dilemmas: A multidimensional framework of social justice educational leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631856>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58, 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J. y García, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>

- Vincent, C. (2020). *Nancy Fraser, social justice and education*. Routledge.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.
- Zembylas, M. y Lasonos, S. (2016). The entanglement of leadership styles and social justice leadership: A case study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 297-322.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044540>

Anexo

Cuadro 2

Abreviaturas utilizadas para etiquetar los datos recogidos en la investigación

Etiqueta	Significado
C1	Centro 1
C2	Centro 2
C3	Centro 3
D	Director/a
JE	Jefe/a de estudios
Do	Docente
O	Orientador/a
F	Familias
JD	Jefe/a de departamento
CC	Coordinador/a de ciclo
E	Estudiantes

Nota. Elaboración propia.

Breve CV de las autoras

Rosario Cerrillo

Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Madrid. Desempeña su labor docente e investigadora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, dentro del Departamento de Pedagogía. Directora del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM) y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica (UCM). Miembro del Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)". Coordinadora de formación de la Cátedra Unesco de Educación para la Justicia Social. Miembro del Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Email: charo.cerrillo@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6106-3353>

Helena López-Bueno

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Diplomada en Pedagogía por la UCM. Máster en Neuropsicología e Inteligencias Múltiples en Educación Temprana por la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro investigador de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. Es miembro investigador del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social. Asimismo, es miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Autora de diversas publicaciones en revistas científicas, en congresos Nacionales e Internacionales. Email: helena.lopez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6560-4372>

Nina Hidalgo

Profesora Ayudante Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Vicedecana de Prácticas de Grados de Educación y MESOB de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Secretaria técnica de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía y Máster en Mejora y Calidad de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene 1 sexenio reconocido y cuenta con una treintena de publicaciones. Email: nina.hidalgo@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-7278>