

Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social

Leading Fair Schools for Social Justice

Liderando Escolas Justas para a Justiça Social

F. Javier Murillo *
Reyes Hernández-Castilla
Universidad Autónoma de Madrid

Partiendo del concepto de Justicia Social entendido como Redistribución, Reconocimiento y Representación (las tres Rs), en este artículo se justifica la necesidad de que las escuelas que trabajen para la Justicia Social sean, de forma simultánea, escuelas que aborden en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Justicia Social, y escuelas con una organización y funcionamiento justo (escuelas desde la Justicia Social). A partir de ahí, se aborda desde investigaciones propias y ajenas cómo son estas escuelas.

Los comportamientos y valores de los y las líderes que están el frente de esas escuelas es la temática de la segunda parte del texto: Así se tratan temas como la importancia de soñar, de trabajar por el cambio cultural de la escuela, de potenciar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar, de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje justos y en Justicia Social, de potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, de promover la colaboración entre la escuela y la familia, y de expandir el capital social de los estudiantes.

Descriptor: Liderazgo escolar, Liderazgo para la justicia social, Justicia social, Educación para la justicia social, Escuela justas.

Based on Social Justice concept understood as Redistribution, Recognition and Representation (the three Rs), in this article is justified the necessity of schools that work for social justice are, concurrently, schools that broach issues and approaches an education in social justice, and schools with an organization and a fair inner functioning (schools for social justice). Since there, it is focused from own and others' researches how these schools are.

Principals' behaviours and values who are leading those schools is the subject of the second part of the text: Thus, issues such as the significance of dreaming, of working for cultural change from school, to foster the development are discussed of all members of the school community, to promote fair teaching and learning and in social justice, to develop the creation of professional learning communities, to nurturing collaboration between school and family, and expand the social capital students.

Keywords: School leadership, Leadership for social justice, Social justice, Education for social justice, Fair schools.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

Fundamentado no conceito de justiça social, entendido como redistribuição, reconhecimento e representação (os três Rs), neste artigo se justifica a necessidade de escolas que trabalham para a justiça social são, simultaneamente, as escolas que abordam temas e abordagens uma educação na justiça social e escolas com uma organização e uma funcionamento interno direito (escolas de justiça social). Desde lá, é focada a partir de pesquisas próprias e outros 'como as escolas estão em original.

Os comportamentos e valores mandantes que estão liderando Essas escolas é o tema da segunda parte do texto: Assim, as questões: como a importância de sonhar, de trabalhar para a mudança cultural da escola, para fomentar o desenvolvimento de todos discutidos são membros da comunidade escolar, promover a justa e ensino e aprendizagem na justiça social, de desenvolver a criação de comunidades de aprendizagem profissional, para fomentar a colaboração entre escola e família, e expandir a capital de estudantes.

Palavras-chave: Liderança educacional, Liderança educacional para justiça social, Justiça social, Educação para justiça social, Escola justa.

Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. I+D+i. “*Escuelas para la Justicia Social*”. (Ref: EDU2011-29114).

Introducción

“Las instituciones sociales, o son justas, o hay que reformarlas o abolirlas”. Con estas tajantes palabras John Rawls (1971:17), quizá el más importante filósofo político del siglo XX, destaca la importancia de la Justicia Social por sobre cualquier otro valor. Aunque el sistema educativo no se encuentra entre las instituciones sociales de las que habla Rawls, no hay ninguna razón para no aplicarle ese criterio. Y ello nos lleva a una provocativa reflexión. ¿El sistema educativo, nuestras escuelas y universidades, son justas? No dedicaremos muchas letras a demostrar lo obvio. Pero entonces, ¿las cerraremos o las reformaremos?

Por otro lado, aun es pertinente preguntarse hasta qué punto la escuela es reproductora de las desigualdades sociales, legitimadora, o el más importante motor para el cambio social. Y la respuesta seguramente deba ser aceptar las tres alternativas de forma simultánea: las dos primeras como una inevitable realidad, la tercera como un sueño alcanzable.

Autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet ven la escuela como un subsistema que reproduce y legitima las desigualdades, un instrumento para la permanencia del orden establecido, es decir, para el mantenimiento de una sociedad dividida en clases (Molina, 2005). Solo hay que pensar en que nosotros como docentes, tenemos la potestad para otorgar aprobados y suspensos, títulos y fracasos, que legitimarán socialmente los ingresos de una persona y su estatus social. La escuela como aparato ideológico del Estado, como diría Althusser (1974).

Pero no seamos negativos, también tenemos evidencias de que la escuela puede ser el motor cambio social. Una visión optimista nos la aporta el propio Paulo Freire quien decía la frase ya mítica: “La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que

van a cambiar el mundo”. Así, por ejemplo, Murillo y Román (2011) aportan evidencias científicas sobre que el nivel socio-económico y cultural, la cuna, puede ser compensado por el trabajo de la escuela en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos.

En un caso o en otro, entendiendo la educación como un medio para la reproducción y la legitimación, o como el motor para el cambio social, se asume un papel fundamental de la educación para la Justicia Social y, con ello, los centros docentes, las escuelas. De esta forma, partimos de cuatro premisas:

1. No todas las escuelas son iguales ni se comportan igual, algunas contribuyen en mayor medida a la reproducción de las desigualdades, y otras a la transformación social.
2. Si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales.
3. Una escuela trabajará por la Justicia Social en la medida que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, reflejada en su visión de la escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos, su lucha contra las desigualdades, a favor de la equidad escolar y social.
4. El líder escolar, con su estilo, actitudes y comportamientos, contribuye de forma decisiva a la generación de una dinámica escolar que trabaje desde y por la Justicia Social.

El liderazgo escolar para la Justicia Social es un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa.

En este artículo partimos de lo que es (y lo que no es) Justicia Social, continuamos señalando cuáles son las características de las escuelas para la Justicia Social (en y desde) y, por último, analizamos los comportamientos y valores de los y las líderes escolares de estas escuelas

1. Qué no es y qué es Justicia Social

Hay palabras que de tanto ser usadas se gastan, y pierden su significado original para convertirse en expresiones huecas, meras coletillas vacías que poco aportan. Justicia Social es una de ellas: de tanto ser manoseada ya ni sabemos qué significa.

Quizá sea porque no tiene un significado esencial sencillo: está embebido en discursos históricamente contruidos de marcado carácter ideológico no exento de conflicto (Rizvi, 1998). Así, hacemos nuestra la propuesta de Griffiths (2003) que invita a pensar la “Justicia Social como verbo” (p.55); es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado “una vez y para todos”, siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Aunque no resulta muy académico definir por contraposición, queremos empezar distanciando Justicia Social de otros términos con los que frecuentemente se ha asociado y que han llevado a un concepto espurio de Justicia Social. Para nosotros Justicia Social:

1. No es sólo Derechos Humanos. La dignidad de las sociedades implica el estricto cumplimiento de todos y cada uno de los derechos humanos, y una de

las primeras obligaciones de los poderes públicos es garantizarlo. Pero no nos engañemos, es un punto de partida necesario, no un fin. Una sociedad justa es mucho más.

2. No es Igualdad de Oportunidades. Difícilmente podemos quedarnos satisfechos con una sociedad en la que cualquier persona tenga las mismas oportunidades para ser pobre o rica (incluso si esta igualdad de oportunidades no fuera, como lo es en la actualidad, una falacia) (Dubet, 2011). Triste sociedad es aquella en la que uno de cada tres niños están en riesgo de pobreza mientras que algunos guardan sus abultados depósitos en paraísos fiscales.
3. No es sólo distribución equitativa de bienes. Sin desvalorizar un ápice este elemento, en la actualidad existen muchas discriminaciones por razón de género, capacidad, cultura, origen étnico y orientación sexual, insostenibles en una sociedad justa. Conceptos como el reconocimiento o la participación no son accesorios.
4. No existe sólo dentro de un Estado-Nación. No solo se debe globalizar el dinero, también la justicia. Difícilmente podrá haber Justicia Social en un mundo donde las verjas con concertinas separan los que tienen mucho de quiénes nada poseen (Fraser, 2008).

Pero no nos quedamos ahí. A pesar de reconocer explícitamente la dificultad de su definición, en parte por su carácter claramente “político” en sentido freiriano (la concepción envolvente del mundo y del ser humano), creemos que es necesario remangarse la camisa y ponerse manos a la obra para aportar un poco de claridad.

Primeramente y sobre todas las cosas, en la más pura tradición rawlseliana, justicia social implica *Redistribución* de bienes primarios (Rawls, 1971, 2001). Un concepto que se nutre de los aportes de Aristóteles y sigue con Ulpiano y Tomás de Aquino, pasando por Hegel y Marx en la idea de “a cada uno según sus necesidades”. Es decir, con una meta igualitarista mediante un proceso de desigualdad (dar más a quien por sus condiciones o su situación de partida más lo necesita).

En segundo lugar, valorando la legitimidad de las reivindicaciones de los movimientos sociales de los años 90, entendemos Justicia Social como *Reconocimiento*. Es decir, una necesidad de Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007; Kymlicka, 1996; Taylor, 2003).

En tercer lugar, y complementando lo anterior, entendemos Justicia Social como *Participación y Representación* de todas las personas, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos en aquellos aspectos que afectan a su vida (Fraser, 2008; Young, 2011).

Es decir, un concepto de Justicia multidimensional basado en lo que llamamos las tres “Rs”: Redistribución, Reconocimiento y Representación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Coincidimos con Iris Marion Young (2011) en su interpretación de que las injusticias tienen un fuerte componente estructural que hace que sea más difícil abordarlo. Entiende Young que:

La injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance [...]. La injusticia estructural se da como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (p. 69)

Young, como Rawls, Fraser o Honneth, no habla de educación, pero en sus palabras vemos con nitidez algunas de las injusticias que se dan en el sistema educativo, y, también, en las escuelas y aulas.

Esta concepción de la injusticia como algo estructural no es incompatible con la responsabilidad personal por la justicia; todos y todas en el ámbito educativo tomamos pequeñas o grandes decisiones que no siempre son justas, o somos testigos de situaciones injustas y las permitimos con mayor o menor indiferencia. Trabajar por la Justicia Social empieza desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra las injusticias estructurales.

2. Escuelas Justas para la Justicia Social

Las tres primeras premisas con las que comenzó el artículo hacen referencia a tres aspectos complementarios. En primer lugar, y aunque parezca evidente es necesario explicitarlo, no todas las escuelas son iguales: algunas contribuyen al mantenimiento de las desigualdades, y otras hacen aportaciones significativas a la promoción de la Justicia Social. Ello implica que el papel de la escuela respecto al mantenimiento o reducción de las desigualdades depende de lo que haga la escuela, no es una situación exclusivamente estructural.

La segunda premisa es más exigente afirma que sólo si un centro educativo se plantea explícitamente luchar contra las desigualdades logrará hacerlo. Incluso podríamos llegar más lejos, solo si se plantea luchar contra las desigualdades explícitamente no estará contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales. Algo así como una barca en un río, que si no rema contracorriente, inexorablemente acabará, más o menos rápido, de forma más o menos violenta, en el mar.

Esta segunda premisa nos empuja a pensar en la necesidad de que la lucha de las desigualdades y a favor de una mayor Justicia Social debería formar parte de los proyectos educativos, de los objetivos que se plantean y, por supuesto, de las acciones que se llevan a cabo.

La tercera premisa se refiere a la cultura de Justicia Social como eje vertebrador de las escuelas que trabajen por la Justicia Social: en la medida que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, reflejada en su visión de la escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos, de lucha por las desigualdades, a favor de la equidad escolar y social.

A partir de estas premisas podemos formular un teorema: Una escuela que trabaje PARA la Justicia Social debe, a la par, trabajar EN Justicia Social y DESDE la Justicia Social.

La idea es sencilla, para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Para entender esa idea podemos recurrir a la analogía de la educación para la democracia, si queremos una educación que contribuya a una sociedad más democrática necesitamos, en primer lugar, que los estudiantes conozcan cauces institucionales de participación, pero también que sepan expresarse en público para defender las ideas propias, así como actitudes favorables a la participación... entre otras cosas. Pero estaremos de acuerdo que no puede enseñarse democracia con instituciones autoritarias, por lo que es condición *sine qua non* que las escuelas sean democrática, que funcionen desde la democracia.

Veamos ambos componentes de una forma breve.

2.1. Educación EN Justicia Social

Si se quiere colaborar en la construcción de una sociedad más justa es necesario, en primer lugar, “cambiar las personas”, como decía Freire, hacer de los estudiantes agentes de cambio social. Y, para ello, es necesario incluir en el curriculum temas de Justicia Social desde una perspectiva que parte de las experiencias de los estudiantes y poco a poco va profundizando hacia una perspectiva crítica de lo que le rodea, y hacia una acción directa enfocada al cambio social (Adams, Bell y Griffin, 2007; Cipolle, 2010, Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Así, solo a modo de mínima orientación, una educación en Justicia Social necesita un proceso que contenga estos elementos:

1. *Autoconocimiento y autoestima.* Se fomenta que los estudiantes aprendan acerca de quiénes son y de dónde vienen. En el aula se cuida la dignidad de su cultura, capital social, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etc. Los estudiantes aprenden sobre diferentes aspectos de su identidad y su historia. Se trabaja sobre los estereotipos negativos asociados a las identidades de los estudiantes.
2. *Respeto por los otros.* Se pretende que los estudiantes compartan con sus compañeros sus conocimientos sobre su propio contexto cultural. El objetivo es crear un clima de respeto a la diversidad, donde los estudiantes aprenden a escuchar con interés, cercanía y empatía las experiencias de sus compañeros. Los estudiantes “derriban” los estereotipos sobre las identidades de sus compañeros.
3. *Abordan aspectos sobre la injusticia social.* De "celebrar la diversidad" a analizar cómo ésta ha impactado de manera desigual en los diversos colectivos de personas. Los estudiantes aprenden sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa, etc., y cómo estas formas de opresión han afectado a las diferentes comunidades. Buscan relaciones que muestren cómo las raíces históricas de la opresión impactan en las experiencias vitales y en las condiciones materiales de las personas en la actualidad.
4. *Movimientos sociales y cambio social.* Se trabajan ejemplos de acciones en contra de los problemas sociales actuales llevados a cabo tanto por personas emblemáticas como por movimientos sociales. La idea es pasar a contrarrestar el desánimo y pasividad, de manera que entiendan que el trabajo conjunto de gente corriente puede generar cambio.

5. *Despertar la conciencia.* Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes enseñen a otros acerca de lo que han aprendido sobre estos temas. Esto permite que se apasionen con estos temas y se conviertan en defensores mediante la sensibilización de otros estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad. Es importante reconocer que, si bien la sensibilización es un precursor necesario e importante para la acción, por sí misma no se traduce en el cambio.
6. *Pasar a la Acción Social.* Se facilitan ocasiones para tomar medidas sobre aspectos que afectan a los estudiantes y sus comunidades. Los estudiantes identifican los problemas sobre los que sientan pasión y adquieren las competencias para comenzar a cambiarlos.

Son ideas heredadas de Freire cuando defendía que para que el hombre se educara, se liberara, necesitaba reflexionar sobre lo que es y sobre su situación de tal forma que le lleve a “emergerse” de la realidad para transformarla, realizar y proyectar su esencia sobre ella: humanizarla” (Freire, 1972).

Una interesante mirada sobre las capacidades que debe poseer el docente que trabaja para la Justicia Social la formula Heather W. Hackman (2005). Así, propone la existencia de cinco “herramientas”:

- *Herramienta 1: Dominio del contenido,* que incluye tres elementos: información basada en hechos, contextualización histórica y análisis de contenido de lo macro a lo micro. Tiene en cuenta que la adquisición del contenido es esencial para el aprendizaje y es importante que provenga de diferentes fuentes. Sin esta herramienta los estudiantes no pueden participar positivamente, ser proactivos para el cambio social.
- *Herramienta 2: Pensamiento crítico y análisis de la opresión.* El contenido por sí mismo es insuficiente para crear escenarios democráticos que empoderen a los estudiantes de modo que sean agentes de cambio. La información sin un contexto histórico y un análisis crítico resulta ineficaz. Por sí misma no proporciona caminos para la acción. Requiere un debate y una crítica. Debe proporcionar información sobre la opresión para dar un conocimiento profundo y una orientación hacia la aplicación. Consta de cuatro elementos: focalizar la información, “descentrar” a los estudiantes, analizar los efectos, y reflexionar sobre las posibles alternativas a la situación actual.
- *Herramienta 3: Acción y cambio social,* que contribuya a que los estudiantes cambien el cinismo por la posibilidad. De esta forma, enseñar sobre opresión sin proporcionar herramientas de acción social crea un clima de desesperanza. El aula debe proporcionar la oportunidad de cambiar, y modificar su sentimiento de impotencia.
- *Herramienta 4: Reflexión personal.* Esta herramienta recuerda a los docentes que han de reflexionar críticamente sobre sus cualidades y su práctica. Ser críticos y auto reflexivos. Tres aspectos: los dominantes a) están activamente enseñados para no ver su privilegio, b) ven su situación como lo normal en la sociedad, y c) no han hecho nada para ganarse este privilegio. Hacer un ejercicio de autorreflexión nos lleva a mirarnos como parte de ese proceso opresivo y facilita la creación de un aula socialmente justa.

- *Herramienta 5: Sensibilidad acerca de las dinámicas de los grupos multiculturales.* Nos permite construir las identidades de los estudiantes y docentes. Conocer las dinámicas permite actuar eficazmente en la implementación de estas herramientas. Sin crear un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante, que considere las diferentes identidades y perspectivas multiculturales, pierde el verdadero potencial de esta herramienta.

2.2. Escuelas DESDE la Justicia Social (escuelas justas)

Como decía Rawls (1971) en las palabras que dan comienzo a este artículo, tanto o más importante es que las escuelas sean justas.

La gran mayoría de la literatura, la consideración de una escuela como “buena” -de calidad-, suele atender a criterios internos: si es eficaz, eficiente, relevante, pertinente, innovadora; pero no es habitual prestar la atención en criterios externos, tales como su impacto en la sociedad. Este hecho favorece que el papel de la educación como legitimadora de las desigualdades sociales. Así, muchas de las que consideramos “buenas escuelas” están contribuyendo a mantener las diferencias sociales y las situaciones de injusticia cultural. Las escuelas que seleccionan a los estudiantes (o que ponen trabas a la incorporación de algún niño en función de su capacidad, nivel socio-económico familiar, cultura u origen), aquellas escuelas que expulsan a los estudiantes en el proceso de escolarización, por principio, no pueden considerarse como buenas escuelas, por mucho que su proceso educativo, sus resultados o sus medios sean destacables.

Análogas consideraciones pueden hacerse de las escuelas que en su funcionamiento interno generan situaciones de desigualdad, tanto por acción como por omisión; o que tiene una gestión autoritaria e incluso violenta. Escuelas que no prestan todo el apoyo necesario a estudiantes de diferentes capacidades, que justifican situaciones de fracaso por el entorno familiar, o que no confían -y trabajan para ello- en el máximo desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes y hacen selecciones tempranas que marcan el futuro de los adolescentes. Por más que sus resultados en pruebas estandarizadas sean alto, o tengan un buen clima, o ganen premios a la innovación, en ningún caso pueden considerarse como modelos a seguir.

A continuación vamos a hacer una propuesta de elementos a considerar en esas escuelas que trabajan desde la Justicia Social, en lo que venimos a llamar escuelas justas. En la misma, combinamos las lecciones aprendidas de la incipiente investigación internacional (p.e. Lupton, 2005; Symith, 2012; Thrupp, 1999), con los resultados de investigaciones propias. En coherencia con la definición anterior de Justicia Social, organizaremos las características en los tres componentes: Redistribución, Reconocimiento y Participación.

a) A partir de la idea de *Justicia Social como Redistribución*, una escuela justa se define por una serie de elementos agrupados en tres grandes bloques: su cultura, el compromiso de todos por seguir aprendiendo, y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos. Veámoslos brevemente.

El primer elemento que caracteriza y define las escuelas justas tener una *cultura escolar para la Justicia Social*. Esto se concreta en:

- Poseen unos objetivos explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad, centrados en el conseguir el máximo desarrollo de todos los estudiantes y la lucha por la Justicia Social.

- Comparten valores, actitudes y normas que fomentan la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación.
- Participan de una cultura de apoyo diferencial, de tal forma que gocen de más soporte aquellos que por “azares de la naturaleza” tengan mayores dificultades para conseguir el máximo desarrollo, bien sea por capacidad, nivel socio-económico y cultural de la familia, conocimientos previos, cultura, lengua materna...
- Mantienen altas expectativas hacia los estudiantes, hacia los docentes y hacia las familias conforman la marca definitoria de la cultura de ese centro. Se nos hace difícil imaginar un centro que trabaje por una educación para todos y con todos, no confiando en que todos pueden aprender. Y si tiene altas expectativas, ofrece todos las oportunidades para que los niños, niñas y adolescentes se desarrollen al máximo,
- Trabajan en equipo como forma cultural del centro: “aquí hacemos las cosas juntos, acertamos y nos equivocamos juntos”. La acción solitaria, por muy bien intencionada que sea, difícilmente puede construir una sociedad solidaria y de apoyo mutuo.
- Se comprometen y tienen sentido de pertenencia. Los y las docentes están fuertemente comprometidos con sus estudiantes, con la comunidad en la que se inserta el centro, con la educación, con la sociedad. Sienten el centro como suyo y trabajan duro para mejorarlo.

La segunda característica encontrada en las escuelas justas es el *compromiso de toda la comunidad de aprender* partiendo de los principios de aprendizaje de todos, apoyo y colaboración. Así encontramos:

- Múltiples muestras de apoyo entre docentes y con otras instancias internas y externas al centro. Los profesores piden y dan ayuda constantemente, como muestra de un compromiso colectivo, sobre la forma de abordar un contenido, una metodología, una dificultad, una estrategia para mejorar...
- El Aprendizaje de todos como una estrategia de dar una adecuada respuesta al reto que supone enfrentarse (ponerse frente a) cada nuevo día a estudiantes diferentes. La idea es sencilla, sólo seremos capaces de conseguir que todos los estudiantes aprendan si todos aprendemos.
- Una actitud explícita, en palabras y hechos, hacia la innovación, hacia el abordaje de nuevos desafíos mediante nuevas respuestas. Si la autocomplacencia es un pecado para cualquier docente, en el caso que se trabaja ante el reto de lograr una sociedad más justa, lo es mortal.

La tercera es *el desarrollo de procesos de enseñanza justos*. Ello implica elementos tales:

- La consideración de que la finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye no solo su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor.
- Cuida el desarrollo de la creatividad y la innovación estética de todos los estudiantes.

- Propicia el pensamiento crítico y el desarrollo de valores radicalmente democráticos en fines y medios.
- Ocuparse muy especialmente de la autoestima y del bienestar de los estudiantes. Como vimos en la educación en Justicia Social el primer paso es que los alumnos se valoren, porque solo así puedes buscar metas más altas y pueden buscar la valoración del otro.
- Hacer que la atención a la diversidad sea un hecho, con de tal forma que la enseñanza y su evaluación se adapte a las características, estilos, expectativas, capacidades, situación previa y necesidades de cada estudiante. Nada hay más injusto que un trato igual para personas diferentes.
- Tener un currículo centrado en la educación de la persona como miembro de una comunidad socialmente cohesionada e incluye en él, como parte visible en todos su elementos, asuntos relacionados con el género, la cultura, la equidad y la etnia.

b) Desde la consideración de *Justicia Social como Reconocimiento* se nos muestra una escuela que busca un cambio cultural en la sociedad: un cambio de valores que suponga la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales. De esta forma se reconocen, valoran y respetan las diferencias por género, cultura, etnia, orientación sexual... Algunas de las características de las escuelas que trabajan por la Justicia Social partiendo de esta dimensión de reconocimiento son:

- Los y las docentes son conscientes de la importancia de las diferencias por clase social, cultura, género y sexualidad, y la complejidad en lo relativo a valoración de sus representaciones y complejas luchas por el reconocimiento que implican.
- Se trabaja por construir un currículo multicultural que contribuya a transformar las condiciones sociales, culturales y estructuras institucionales que generan esas representaciones. Se valoran las diferentes tradiciones de conocimiento sin menospreciar ninguna de ellas.
- Se fomenta el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la denuncia de las situaciones actuales. Como antes decíamos, se pasa de “celebrar la diversidad” a analizarla en su contexto. Se respetan las diferencias pero no se esencializan.
- La cultura escolar se fundamenta en la solidaridad en la diferencia. De esta forma, se empodera a los estudiantes analizar y entender los diferentes puntos de vista y los valores diferentes sociales existentes. De manera que se fomenta la idea de interdependencia y de responsabilidad individual y colectiva por la sociedad y su destino.
- Se estiman los aspectos culturales, lingüísticos, y las experiencias que los alumnos y las familias traen consigo a la escuela. Se valoran y constituyen un material apreciado para trabajar en la clase.
- La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja, con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa. Pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos.

c) Desde la consideración de la *Justicia Social como Participación y Representación*, una escuela socialmente justa trabaja para fomentar el compromiso y la participación de toda la comunidad escolar tanto en aspectos curriculares como en la organización y funcionamiento de las aulas y la escuela en su conjunto, de tal forma que implica una modificación de la escuela en su concepción tradicional. Algunas notas características son las siguientes:

- Existe una cultura de respeto a todos los estudiantes como personas responsables de su futuro y que participan activamente en su formación.
- Se cuida la participación de todos y todas, fomentando muy especialmente la implicación y representación de colectivos tradicionalmente marginados.
- Las aulas se organizan democráticamente, con asambleas, donde se discuten todas las decisiones que afectan a su aprendizaje: la forma de organizarse, los contenidos a tratar, las estrategias didácticas, la forma de evaluar...
- La escuela en su organización y funcionamiento se basa en las decisiones de la comunidad escolar en su conjunto: docentes familias, estudiantes, personal no docente. Se potencia que haya reuniones abiertas de forma periódica, de tal forma que no se restrinja a la participación en órganos tales como el consejo escolar o el claustro.
- Se trabaja por conseguir un liderazgo distribuido. Aunque este punto se abordará más adelante, estas escuelas trabajan por fomentar el liderazgo de los docentes y de la comunidad, de tal forma que las decisiones y responsabilidades se reparten y comparten.
- Apertura al entorno es otra de las características. La escuela trabaja con asociaciones locales, potencia el desarrollo de su comunidad, se implica en eventos del barrio, con el barrio y para el barrio...

3. Liderazgo para la Justicia Social

El liderazgo educativo para la Justicia Social es un modelo de liderazgo que pone su foco de atención en la construcción de una organización educativa que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa. Murphy (1999) lo consideró como un liderazgo para el nuevo siglo, uno de los tres “grandes paradigmas síntesis” (p. 54). Así, aunque la idea no es nueva, en estos últimos años se están multiplicando las aportaciones teóricas y prácticas para su construcción (p.e. Bogotch y Shields, 2014; Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Grogan, 2002a, 2002b; Jean-Marie, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Morrison, 2009; Shoho, Merchang y Lugg, 2005).

Tal y como señalamos en nuestra cuarta premisa, el papel que adoptan los y las líderes escolares es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la Justicia Social. Parece claro que el equipo directivo tiene, en última instancia, la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la Justicia Social. Sin embargo, este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la

cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Muchos autores han aportado una definición de Liderazgo para la Justicia Social (p.e. Adams, Bell y Griffin, 2007; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Dantley y Tillman, 2006; Evans, 2007; Furman y Shields, 2005; Gewirtz, 1998; Goldfarb y Grinberg, 2002; Marshall y Ward, 2004; Morrison, 2009; Theoharis, 2007), y cada uno de ellos incide en elementos diferentes. Así:

Énfasis de los líderes en la lucha contra la marginación y discriminación (p.e. Gewirtz, 1998; Theoharis, 2007), para lo que deben focalizar el interés de la escuela en cuestiones de clase, género, cultura, discapacidad, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión.

Defensa de los derechos; Goldfarb y Grinberg (2002), por ejemplo, entienden ese liderazgo “como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos humanos inherentes de equidad, igualdad y justicia social, económica, educativa y dimensiones personales” (p. 162).

Desde nuestra perspectiva, este nuevo enfoque del liderazgo para la Justicia Social se fundamenta en la idea de que los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultural, étnica, de capacidad, género u orientación sexual, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se da en la escuela, sino que debe trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Este enfoque parte y se retroalimenta de otras propuestas tales como el liderazgo distribuido (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Harris, 2009); el liderazgo democrático (Woods, 2005) o el liderazgo pedagógico (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Webb, 2005). Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, no lleva necesariamente a la Justicia Social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la Justicia Social ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

También hemos de señalar que el liderazgo para la Justicia Social es más un liderazgo ético que técnico (Dantley y Tillman, 2006; Dotger y Theoharis, 2008; Haydon, 2007). Más de actitudes y de influencia, que de técnicas y gestión de recursos, con las implicaciones que eso tiene para la formación de directores (Cambron-McCabe y McCarthy, 2005; Capper, Theoharis y Sebastian, 2006). De esta forma, lo que caracteriza al liderazgo que trabaja para la Justicia Social es tanto el estilo como las prácticas o los valores que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por lo colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la

equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Blackmore, 2002; Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Mahieu y Clyca, 2007; Riester, Pursch y Skrla, 2002; Theoharis, 2007).

Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son las siguientes:

a) Soñar una escuela justa y que contribuya a la Justicia Social y ser capaz de entusiasmar a la comunidad escolar y dar los pasos para conseguirlo

Soñar, por atípico que parezca, es la condición *sine qua non* que debe tener un líder para la Justicia Social. La diferencia entre un gestor y un líder es que el gestor toma decisiones empujado por la urgencia de la realidad, mientras que un líder tiene una visión y trabaja para conseguirla. Pero lo que le hace líder es su capacidad de entusiasmar a la comunidad en torno a ese sueño, y tener los conocimientos para convertir los sueños en acciones.

Los directivos y directivas que tienen una visión crítica acerca de la educación actual, y son capaces de reconocer y denunciar las prácticas en el aula, la escuela y el sistema educativo que favorezcan injusticia y la inequidad, son también los que más pueden modificar esa situación (Brown, 2004).

b) Trabajar en el cambio cultural de la escuela, para lograr una cultura escolar en y para la Justicia Social

La cultura entendida como el conjunto de normas, creencias, actitudes y valores compartidos por la comunidad escolar es, como decíamos antes, el elemento clave para ser una escuela que trabaje a favor de la Justicia Social. En coherencia con ello, la tarea más importante del equipo directivo es generar esa cultura.

Así, es clave su trabajo en el fomento del desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo participativo de docentes, estudiantes y familias. Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece el cambio social es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad, de colaboración y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita los procesos de cambio y mejora (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Garrison-Wade, Sobel y Fulmer, 2007).

También es fundamental que el equipo directivo defienda la Justicia Social con las palabras y los hechos, sobre todo frente a la resistencia de ciertos docentes, pero también de familias y de la Administración. Desgraciadamente es demasiado frecuente encontrarse a docentes que rechazan la inclusión, que "abandonan" a determinados estudiantes, que muestran inaceptables actitudes de discriminación... Trabajar con los docentes no sólo desde el discurso, sino desde el ejemplo, es el mejor camino.

c) Potenciar el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar

Los y las líderes para la Justicia Social tienen a las personas y su crecimiento como la máxima prioridad. De esta forma, generan oportunidades para el desarrollo profesional

mediante múltiples estrategias, dan apoyo individualizado, y aportan un referente adecuado (Kose, 2009). La atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el desarrollo de los estudiantes. El reconocimiento y la valoración, demostrar las necesarias altas expectativas hacia los y las docentes es otro importante factor. La investigación es clara en demostrar que los directores y las directores que se ocupan más de las personas y menos de los papeles son mejores directivos (Murillo y Román, 2013), no solo porque favorecen procesos escolares que contribuyen a que los estudiantes aprendan, sino también porque favorecen las condiciones para construir una escuela justa.

d) Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centrados en una educación en Justicia Social

La educación se desarrolla esencialmente en el contexto del aula. El papel de los líderes para la Justicia Social es ayudar a mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo (Canfield-Davis, Gardiner y Joki, 2009). Es especialmente relevante la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los estudiantes puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, los líderes sugieren permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. Resultan interesantes algunas escuelas que, a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados con distintas culturas.

e) Potenciar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una estrategia de cambio escolar basada en tres elementos fundamentales: el aprendizaje, la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela, pero especialmente docentes. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). Resulta especialmente relevante favorecer el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión y la empatía entre todos los miembros de la comunidad escolar para lograr un trabajo en y para la Justicia Social. En este sentido, es importante que los líderes consigan que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y realidades de los alumnos que la conforman; por promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar o hacer invisible la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan el aprendizaje, la valoración o la participación de todos y cada uno de los estudiantes. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza, cuidado y respeto.

f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias

La investigación y la experiencia han sido consistentes en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, los supuestos, las normas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de fuertes y fructíferos lazos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar. Tampoco hay que olvidar la importancia de sostener estrechas relaciones con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos fuera del edificio escolar. Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la Justicia Social y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad (Canfield-Davis, Gardiner y Joki, 2009). De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje, en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales que forman parte de la cultura común.

g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social se entiende como los "activos" (conocimientos, información, normas y valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela, algunos estudiantes tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. Los equipos directivos que trabajan por la Justicia Social ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social e incrementarlo, de forma que aumentan sus posibilidades de éxito académico. Los líderes para la Justicia Social son aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación (Theoharis, 2007). Esta definición se centra en el logro de la eliminación de toda causa y efecto de exclusión y marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articula los principios éticos en la toma de decisiones y un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

Desde la perspectiva más ética es interesante destacar qué valores parecen tener que ver, según la investigación, con los equipos directivos que lideran escuelas en y para la Justicia Social (Stevenson, 2007; Murillo et al., 2010; Salisbury y McGregor, 2005):

1. *Son colaborativos*: comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos

- directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
2. *Son accesibles*: están presentes, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
 3. *Invierten en las relaciones*: hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, familias y miembros de la comunidad. Se preocupan y ocupan de cada persona individualmente, buscando su máximo desarrollo. Trabajan con los diferentes miembros de la comunidad escolar para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Su máxima prioridad es construir comunidad desarrollando confianza y promoviendo cambios compartiendo información con todos los implicados.
 4. *Asumen riesgos*: no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.
 5. *Son intencionales*: tienen clara la meta de construcción de una escuela desde y para la Justicia Social, y toman las decisiones más adecuadas para conseguirla.
 6. *Son reflexivos*: utilizan la información disponible para desarrollar estrategias bien sustentadas que lleven a la meta. No se precipitan en las decisiones que toman, sino que meditan y piden ayuda para mejor la mejor opción.
 7. *Son transparentes en sus decisiones*: comparten las decisiones y los motivos que les han orientados. Seguros, pero humildes y dispuestos a analizar causas y consecuencias de sus acciones.

4. Conclusiones

Desde el ámbito anglosajón, distintos especialistas defienden que la educación para la Justicia Social está siendo el tema de mayor interés y preocupación entre los estudiosos y los prácticos en estos años (p.e. Hyten, 2006; Hytten y Bettez, 2011; North, 2006). En el ámbito iberoamericano, por el contrario, es un reto por afrontar.

Resulta al menos paradójico que la región con más desigualdades del mundo no tenga como tema educativo prioritario la lucha por una sociedad más justa. Y como señalábamos en nuestra premisa 2. “Si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales”. Suficientemente claro.

Cierto es que en la educación iberoamericana se habla de equidad, de una educación de todos. Pero como antes comentamos, equiparar Justicia Social a equidad es una sobresimplificación de las cosas que solo lleva al mantenimiento de las injusticias estructurales (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Redistribución, Reconocimiento y Representación son los elementos inseparables que conforman la Justicia Social. Es como si en Iberoamérica no hubiera minorías culturales o étnicas, o como si estuviéramos sobrados de democracia en nuestras sociedades.

Ante tanta injusticia que nos rodea, trabajar por la Justicia Social desde la educación se ha convertido en un imperativo moral. Si queremos una educación que trabaje para lograr una sociedad más justa es necesario el desarrollo de una cultura escolar que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio que hagan de la escuela un lugar que trabaja en, desde y para la Justicia Social. Insistimos en estos términos, una escuela que trabaja para la Justicia Social debe ser una escuela que aborda la Justicia Social en los procesos de enseñanza, en sus objetivos, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación; pero también tiene que ser una escuela justa, que funciona y se organiza bajo los planteamientos de la Justicia Social, con una cultura escolar cuya máximo valor es hacer una escuela de todos y para todos y donde no quede rastro de discriminación o exclusión.

El rol de los y las líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar procesos que lleven a una escuela justa. Pero no cualquier liderazgo es válido. Hablamos de un liderazgo ético, moral, con un estilo democrático y distribuido, que busca hacer real ese sueño de una sociedad diferente. Un liderazgo comprometido con las personas, soñador, colaborador...

Los que trabajamos en el mundo educativo tenemos una responsabilidad ética de luchar por un mundo más justo. Es lo que da sentido a nuestro trabajo. Cómo nos organicemos, qué enseñemos, y cómo nos relacionamos con los colegas y con nuestros estudiantes, qué soñamos y qué hacemos para conseguirlo... todo ello contribuirá a la conformación de una sociedad u otra. En nuestras manos está colaborar para lograr una mayor Justicia Social o permitir, por acción o negligencia, el desarrollo de las injusticias.

Referencias

- Adams M., Bell, L.A. y Griffin P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Althusser L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación). En L. Althusser (Ed.), *Escritos* (pp. 105-170). Barcelona: Laia.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bogotch, I y Shileds, C.M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J.S. y English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Amsterdam: Sense.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. y Hodgins, D. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.

- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Leadership Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Cambron-McCabe, N. y McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Canfield-Davis, K., Gardiner, M.E. y Joki, R.A. (2009). Social Justice Leadership in Action: The Case of Tony Stewart. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3(4), 205-217.
- Capper, C.A., Theoharis, G. y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing educational leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Cipolle, S.B. (2010). *Service Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dantley, M. y Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Olivia (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (pp. 16-29). Boston, MA: Pearson.
- Dotger, B.H. y Theoharis, G.T. (2008). From Disposition to Action: Bridging Moral/Ethical Reasoning and Social Justice Leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Evans, A.E. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17, 250-275.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freire, P. (1972). *Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Furman, G.C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis. Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G.C. y Shields, C.M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? En W.A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for educational leadership* (pp. 119-137). Nueva York: Teachers College.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. y Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469- 484.
- 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.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Grogan, M. (Ed.) (2002a). Leadership for social justice [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(2).
- Grogan, M. (Ed.) (2002b). Leadership for social justice, part II [Special Issue]. *Journal of School Leadership*, 12(3).

- Heather, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109.
- Harris, A. (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Haydon, G. (2007). *The values of Educational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Hytten, K. (2006). Education for Social Justice: Provocations and Challenges. *Educational Theory*, 56(2), 221-236.
- Hytten, K. y Bettez, S. (2011). Understanding education for Social Justice. *Education Foundations*, 25(1), 7-24.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kose, B.W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.
- 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.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Madrid: Paidós.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- Marshall, C. y Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Marshall, C. y Ward, M. (2004). "Yes, but...": Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14, 530-563.
- Morrison, M. (2009). *Leadership and Learning matters of Social Justice*. Nueva York: Information Age Publishing.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.

- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, I. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: The University Council for Educational.
- North, C.E. (2006). More than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of “Social Justice” in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Rawls, J.A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J.A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute
- Schniedewind, N. y Davidson, E. (2006). *Open minds to equality: A sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Shoho, A.R., Merchant, B.M. y Lugg, C.A. (2005). Social justice: Seeking a common language. En F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1) 9-18.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: from ‘educative leadership’ to ‘pedagogical leadership’. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 64-91.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (Eds.) (2006). *Education and Social Justice*. Dordrecht: Springer.