

# Liderazgo distribuido para la justicia social. Un estudio en bachilleratos rurales mexicanos

## Distributed Leadership for Social Justice: A Study in Mexican Rural High Schools

Luis Enrique de Rueda Alonso  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES, MÉXICO  
luis.derueda@edu.uaa.mx  
<https://orcid.org/0009-0006-7163-5697>

Cristóbal Crescencio Ramón Mac  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES, MÉXICO  
cristobal.ramon@edu.uaa.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-3732-5717>

Rubí Surema Peniche Cetzal  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA  
CALIFORNIA, MÉXICO  
rubi.peniche@uabc.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0105-6471>

### RESUMEN

Se presenta el reporte de una investigación cuyo objetivo es analizar cómo se manifiesta el liderazgo distribuido en dos telebachilleratos comunitarios ubicados en contextos educativos desfavorecidos, en Aguascalientes, México. También se evalúa la manera en que se contribuye a la promoción de la justicia social en estos planteles. A través de un estudio cualitativo de alcance exploratorio, se analizan las características y prácticas del liderazgo directivo, y se destaca la importancia de involucrar a diversos actores educativos, como docentes, padres de familia y alumnos en los procesos de toma de decisiones. Los hallazgos revelan que las prácticas de liderazgo distribuido fomentan una red de apoyo interdependiente, donde se valora la colaboración y la participación. Sin embargo, la investigación también señala que el compromiso y la preparación de los responsables escolares pueden verse afectados por su contexto socioeconómico y las condiciones de trabajo adversas.

Palabras clave: liderazgo distribuido, justicia social, bachillerato, educación rural, dirección escolar

### ABSTRACT

This report presents research aimed at analyzing how distributed leadership manifests in two community television-assisted high schools located in disadvantaged educational contexts in Aguascalientes, Mexico. It also evaluates how these institutions contribute to promoting social justice. Through a qualitative exploratory study, the characteristics and practices of administrative leadership are analyzed, highlighting the importance of involving various educational stakeholders, such as teachers, parents, and students in decision-making processes. The findings reveal that distributed leadership practices foster an interdependent support network where collaboration and participation of all individuals are valued. However, the research also indicates that the commitment and preparation of school administrators can be affected by their socioeconomic context and adverse working conditions.

Keywords: distributed leadership, social justice, high school education, rural education, school administration



## INTRODUCCIÓN

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos significativos, especialmente en países en desarrollo como México, donde las condiciones socioeconómicas a menudo limitan el acceso y la calidad educativas. Lo anterior se manifiesta en la escasez de recursos, la falta de infraestructura adecuada, la dificultad para atraer y retener a docentes calificados y las barreras culturales que pueden obstaculizar la participación de la comunidad en la vida escolar. En este marco, el liderazgo distribuido se presenta como un enfoque relevante que promueve la participación de diversos actores en la comunidad escolar, como directores, docentes, padres de familia y estudiantes. Este enfoque no sólo reconoce la autoridad del director escolar, sino que también lo posiciona como un facilitador que empodera a otros para contribuir a la mejora de los procesos educativos. Al descentralizar el liderazgo, se fomenta la colaboración, la creatividad y la capacidad de respuesta a las necesidades específicas de cada comunidad, lo que resulta fundamental para superar las adversidades y construir un entorno educativo más equitativo y de calidad.

El presente reporte de investigación emerge de un estudio más amplio llevado a cabo en torno al fenómeno de la justicia social en telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes, México, y se centra, en específico, en los hallazgos sobre el análisis de las prácticas de liderazgo distribuido definidas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) como:

Estrategias educativas transformacionales que permiten avanzar en un nuevo modo de organización y gestión de la educación y de centros educativos más horizontales en sus relaciones, más flexibles y versátiles en las capacidades de responder a múltiples desafíos, y más dialoguistas a su interior y exterior (OEI, 2025, p. 18).

El estudio se enfoca en escuelas ubicadas en contextos de alta marginación socioeconómica y con resultados académicos deficientes, por lo que se asume que las prácticas de liderazgo distribuido podrían convertirse en una herramienta a través de la cual el director escolar guíe a la comunidad educativa en un proceso de mejora de

las condiciones escolares, para ofrecer un servicio educativo justo y de calidad al alumnado de estos contextos vulnerables.

A través de una investigación exploratoria, se busca identificar las prácticas y características que permiten implementar este enfoque de liderazgo en un escenario donde la colaboración se vuelve esencial para enfrentar los retos educativos. Este trabajo busca aportar una comprensión más profunda sobre cómo el liderazgo distribuido puede servir como una herramienta eficaz para fortalecer a la comunidad educativa y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, al promover un enfoque más inclusivo y equitativo en la formación de los estudiantes.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es común escuchar dentro del gremio educativo una metáfora que sugiere ver a la escuela como un barco, cuyo funcionamiento depende de todos los tripulantes –diferentes actores educativos–, al igual que del liderazgo del capitán –el director escolar–. En este sentido, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021, p. 18) señala que “el director es la guía del plantel, es quien apoya a los docentes y propone soluciones que impactan en el entorno escolar”. Partiendo de esta premisa, resulta fácil dimensionar la gran importancia que conlleva ser el director o responsable escolar de alguna institución educativa, pues si el pilar que representa este actor educativo no funciona de forma correcta, es difícil lograr los objetivos o propósitos educativos en su escuela.

Para la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2020), la principal responsabilidad del director o líder del centro escolar en educación media superior (EMS) es alcanzar los propósitos educativos mediante la realización de actividades relacionadas con la organización del plantel y la generación de condiciones que permitan proporcionar un servicio educativo de excelencia. Esto implica no sólo la planificación y ejecución de actividades académicas, sino también la gestión de recursos, la evaluación del desempeño docente y la implementación de estrategias para mejorar la calidad educativa. El director debe ser un líder visionario, capaz de anticipar desafíos y tomar decisiones informadas.

Por tanto, cuando se busca indagar acerca de cualquier proceso involucrado en el buen funcionamiento de un centro escolar, en este caso del nivel bachillerato, es valioso prestar atención a la figura directiva pues, como señala Gurr (2019), existen diferentes actores educativos que trabajan arduamente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre los cuales se encuentran padres y madres de familia, docentes, e incluso autoridades encargadas del desarrollo de políticas educativas. Sin embargo, los educadores en cargos de liderazgo escolar –directores– están excepcionalmente bien posicionados para generar las sinergias necesarias para optimizar estos procesos. En consecuencia, la figura del director estaría no sólo actuando como la de un gestor administrativo, sino también como la de un líder pedagógico capaz de articular esfuerzos y visiones, para impulsar una cultura de mejora continua dentro de la institución.

De acuerdo con los lineamientos establecidos en el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Media Superior* (SEP, 2024), el perfil del director o responsable escolar de planteles de Educación Media Superior (EMS) se compone de cinco dominios, a través de los cuales se definen los criterios e indicadores que establecen las características deseables de este actor educativo en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El primer dominio refiere a la identidad del director de EMS como un líder que se asume como tal y que guía a la comunidad de la que forma parte con una visión de mejora continua; el segundo describe su responsabilidad respecto al funcionamiento del centro escolar; el tercero se aboca al liderazgo pedagógico, un rasgo que caracteriza a una dirección eficaz; el cuarto alude a la responsabilidad del director sobre la administración eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales del plantel en el que se desempeña, y el quinto dominio hace referencia a la valoración que el director de la NEM realiza de su práctica (SEP, 2024).

El conjunto de los cinco dominios construye, de acuerdo con los lineamientos de la NEM, el perfil deseable que deberá tener un director escolar para contribuir a que su institución alcance el éxito académico. Para los propósitos de esta investigación, resulta apremiante estudiar el conjunto de los dominios, con énfasis en el primero, el cual percibe al director escolar como un líder encargado de guiar a la comunidad escolar, en búsqueda de ofrecer un servicio de calidad y, sobre todo, justo para todos los actores educativos.

Derivado de lo anterior, en este trabajo se analiza la figura del director escolar y su relación con la justicia social, por lo que resulta fundamental examinar y definir el término *liderazgo para la justicia social*, el cual, de acuerdo con De la Vega y Yáñez (2023), es de uso reciente y creciente, y más aún en América Latina, donde las investigaciones desde esta perspectiva teórica han cobrado relevancia debido a los desafiantes escenarios educativos y socioeconómicos vigentes en los países de esta región.

Sin embargo, el hecho de que el término se haya popularizado en años recientes no significa que en los anteriores no existiera, pues el liderazgo para la justicia sienta sus bases en una larga historia de activismo educativo. Así lo señalan Richard *et al.* (2021), quienes mencionan que en el caso de Estados Unidos este tipo de liderazgo estuvo presente en la lucha de activistas educativos antes, durante y después de eventos históricos de aquel país como la Segunda Guerra Mundial y el movimiento por los derechos civiles. Durante estos periodos, el propósito principal de las prácticas de activismo era lograr escuelas más justas mediante la eliminación del racismo institucionalizado, la inclusión de personas discapacitadas, la contratación de equipos docentes diversos, la inclusión educativa de personas en condiciones de pobreza, etcétera (Richard *et al.*, 2021).

Ahora bien, considerando el reciente auge del término liderazgo para la justicia social, resulta complicado encontrar un concepto estandarizado de su significado. Los especialistas del tema sugieren diferentes definiciones para este tipo de liderazgo. Por mencionar algunos ejemplos, Karanxha *et al.* (2021) establecen que se centra en la inclusión y el activismo; en esta línea, MacDonald (2020) refiere que su objetivo fundamental es dar una nueva mirada a los procesos educativos para fomentar procesos y culturas de inclusión, democracia y pensamiento crítico que ayuden a alcanzar una verdadera transformación social.

De forma paralela, Theoharis y Scanlan (2021) señalan que el liderazgo para la justicia social busca que todos los estudiantes tengan buenas oportunidades educativas, que ellos y sus familias sientan que son bienvenidos en la escuela y no sean excluidos injustamente por su origen o identidad. En consonancia, Bolívar *et al.* (2013) sostienen que su propósito es asegurar una educación en la que todos se vean beneficiados para, de esta manera, transformar la sociedad.

También, Murillo y Hernández (2014) sugieren que pone su foco de atención en el desarrollo de una sociedad más justa, mediante la construcción de una organización escolar que luche contra las desigualdades educativas. Complementando estas visiones, Torres-Arcadia *et al.* (2019) indican que este liderazgo se basa en el activismo intelectual, es decir, en generar conciencia sobre la manera en que las desigualdades de oportunidades educativas, derivadas de prácticas injustas, privan a los individuos de tener éxito en la sociedad.

Si bien las definiciones anteriores difieren en las implicaciones del liderazgo para la justicia social, todas ellas tienen algo en común; la búsqueda de transformaciones de las prácticas educativas encaminadas a oportunidades más justas, inclusivas e igualitarias. Por tal motivo, Hayes y Angelle (2021) afirman que los líderes por la justicia social son transformativos por naturaleza, pues ellos tienen la habilidad de ser agentes de cambio, tanto en individuos como en sistemas sociales. Por ende, se puede comprender que ser un líder comprometido con la justicia social no es una tarea sencilla, puesto que estos actores, además de tener las responsabilidades académicas y administrativas en sus escuelas, deben estar preparados también para tomar la batuta del activismo y convertirse en agentes de cambio, lo cual resulta incluso más complejo cuando se considera que no existe un proceso de formación para desarrollar este tipo de liderazgo.

Así lo evidenció Ogden (2017) en un estudio de caso con una directora escolar considerada líder por la justicia social, quien señaló que este tipo de formación se autogenera tras la necesidad de hacer lo correcto, además de desarrollarse a través de interacciones constructivas en el día a día del contexto escolar. Esta realidad subraya la importancia de fomentar espacios de reflexión y diálogo dentro de las instituciones educativas, donde los líderes puedan compartir experiencias, aprender unos de otros y construir colectivamente estrategias para promover la justicia social. Al reconocer que el liderazgo en este ámbito se construye de manera orgánica y contextual, se abre la puerta a la creación de comunidades de práctica que fortalezcan la capacidad de los líderes para impulsar transformaciones significativas.

Prosiguiendo con el liderazgo para la justicia social, es irremisible examinar el tema sin hacer referencia al enfoque de liderazgo distribuido, a través del cual se reconoce que, a pesar de que el director o responsable escolar es el líder de la escuela en virtud de su posición de autoridad, no es el único líder presente, pues el liderazgo se distribuye entre diferentes actores escolares, a quienes se les brinda la voz y el empoderamiento para crear una red de apoyo interdependiente, pues el liderazgo es una habilidad social, humana y colectiva, más que un esfuerzo individual (Jude, 2018). Esta visión del liderazgo distribuido se alinea con los principios de la justicia social, ya que promueve la participación equitativa y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. Al descentralizar el poder y fomentar la toma de decisiones compartida, se crea un ambiente donde las voces de todos son escuchadas y valoradas, lo que a su vez fortalece la capacidad de la escuela para abordar las desigualdades y promover la inclusión.

Bajo este contexto, en un estudio realizado por Rodríguez *et al.* (2020) sobre el liderazgo directivo para la justicia social en escuelas primarias pertenecientes a entornos vulnerables, se evidencia cómo el liderazgo distribuido, además de representar una alternativa efectiva para empoderar a diferentes miembros de la comunidad escolar con el objetivo de mejorar los procesos educativos, representa también una herramienta útil para la búsqueda de alternativas y solución de problemas en la escuela, mediante espacios colegiados donde, a la vez, se fortalecen las capacidades profesionales de los docentes.

De manera similar, Martínez (2021) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue identificar los principales rasgos del liderazgo distribuido en los diferentes subsistemas de la EMS en México, donde, a través de un análisis de datos de 1 412 directores o responsables escolares, se encontró que los principios de colaboración que éstos promueven para establecer el liderazgo directivo tienden a variar dentro de la EMS en razón del tipo de servicio.

Se identificó que mientras en instituciones privadas de bachillerato prevalece un liderazgo distribuido, en preparatorias autónomas, colegios de bachilleres, y preparatorias estatales existe una planeación poco efectiva en cuanto a este enfoque de liderazgo, llamándolo incluso un liderazgo desalineado, pues se menciona que en este tipo

de escuelas los maestros y los directores tienden a establecer sus propios objetivos de forma independiente, dejando atrás el enfoque colaborativo y de apoyo interdependiente; por último, se señala que las instituciones pertenecientes al subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) son las que presentaron más obstáculos para llevar a cabo el liderazgo distribuido, por lo que se considera que en ellas éste es un enfoque emergente, cuyo desarrollo se encuentra aún en una etapa joven (Martínez, 2021).

Un claro ejemplo de la aplicación del liderazgo distribuido en un contexto real se muestra en el estudio realizado por Guzmán (2021a), en el que se exploraron las prácticas empleadas por distintos actores escolares en seis planteles de telebachillerato comunitario (TBC) distribuidos en el Estado de México y Morelos, ante la inesperada nueva normalidad causada por el Covid-19. Se encontró que, a pesar de la angustia experimentada por el cierre de las escuelas y la falta de preparación para afrontar un sistema de educación a distancia, los responsables escolares lograron organizar una lucha, en conjunto con los diferentes miembros de la comunidad educativa, para afrontar estos nuevos retos pues, ante la falta de apoyo por parte del Estado y las autoridades educativas, los docentes y responsables escolares se coordinaron para elaborar estrategias apropiadas –tomando en cuenta las posibilidades y condiciones de la comunidad– que permitieran llevar a cabo la educación a distancia.

Asimismo, se distribuyeron tareas a los padres y madres de familia, quienes hicieron esfuerzos para contratar Internet. Se involucró también a los estudiantes, quienes formaron grupos para reunirse en alguna casa o lugar público con acceso a *Wifi*, se turnaban para utilizar el saldo de sólo un teléfono, y se organizaban para enviar los trabajos por la noche para no saturar las redes (Guzmán, 2021a). Este estudio ilustra cómo el liderazgo distribuido se convierte en una herramienta esencial en momentos de crisis. Al empoderar a todos los miembros de la comunidad educativa y fomentar la colaboración, se logra superar obstáculos y garantizar la continuidad del aprendizaje, lo que demuestra que la fortaleza de una institución reside, en gran parte, en su capacidad para movilizar y aprovechar el apoyo y talento colectivos.

## TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

### Características generales

De acuerdo con su documento base 2024-2025, el TBC surgió en 2013 como una estrategia para extender la cobertura de la educación media superior. Esta modalidad ha establecido sus planteles, desde su origen y hasta la actualidad, en comunidades rurales, semirurales y de difícil acceso con poblaciones inferiores a 2 500 habitantes y sin disponibilidad de algún servicio de bachillerato en cinco kilómetros a la redonda (DGB, 2025).

En cuanto al tipo de educación que se imparte en estas instituciones, esta modalidad opera bajo los planes y programas de estudio del bachillerato general, los cuales incluyen tres áreas disciplinares: Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades, y Comunicación. Es decir, que en el TBC se abordan los mismos contenidos utilizados en los diversos subsistemas de bachillerato general en el país, aunque con algunas adaptaciones basadas en proyectos de participación comunitaria (SEP, 2025). En torno a esto último, Weiss (2017) señala que este tipo de proyectos de desarrollo comunitario —que en general son emprendimientos y proyectos productivos— buscan fomentar el desarrollo laboral y económico de las comunidades, además de proveer de trabajo a los egresados del mismo.

En términos de las instalaciones e infraestructura en las que funcionan los telebachilleratos comunitarios, la Dirección General del Bachillerato (DGB, 2025) indica que las instituciones operan en instalaciones prestadas, aprovechando la infraestructura ya existente de las secundarias o telesecundarias de las comunidades. Empero, otros autores han identificado que estos planteles también funcionan en instalaciones de escuelas primarias, casas o salones ejidales, u oficinas, por mencionar algunos ejemplos (De Rueda, 2023; Guzmán, 2018). Asimismo, se han identificado casos en los que, en ciertas comunidades, los telebachilleratos cuentan con instalaciones propias, por lo general donadas o gestionadas por los miembros de la comunidad (Cortés, 2019; Guzmán, 2018; Guzmán y Padilla, 2017).

Las características administrativas, de servicios y de trabajo docente son otro tema distintivo del TBC. Según se señala en el Documento Base 2024-2025 del subsistema, estas instituciones cuentan con una plantilla docente compuesta por tres profesores, cada uno de ellos con un perfil disciplinar acorde con uno de los tres módulos que conforman la estructura curricular: Ciencias Sociales y Humanidades; Lengua, Comunicación y Cultura Digital; y Ciencias Naturales, Experimentales, Tecnología y Pensamiento Matemático (DGB, 2025).

Además, debido a que en estas instituciones no se cuenta con una persona que se dedique exclusivamente a las labores directivas de la escuela, se señala que a uno de los tres docentes se le confiere también la tarea de fungir como responsable del centro educativo, el cual, sin descuidar las funciones docentes que le corresponden, tiene que cumplir con responsabilidades de supervisión, control y organización de tareas técnicas, pedagógicas, administrativas, de gestión de recursos, de evaluación y de control escolar, entre otras. Estas actividades adicionales aumentan la carga laboral para los responsables escolares, quienes trabajan 30 horas a la semana en comparación con las 20 horas que cubren aquellos docentes que no tienen dicha responsabilidad administrativa (DGB, 2025). Respecto al tipo de contratación del personal docente en el TBC, ésta se lleva a cabo de forma semestral, por lo que los docentes no cuentan con la garantía de un empleo estable a largo plazo, como lo han evidenciado las narrativas de los mismos en investigaciones recientes (De Rueda, 2023; Guzmán, 2021b; Alanís, 2020).

El TBC se erige, entonces, como una estrategia educativa fundamental para la inclusión y el desarrollo de comunidades marginadas. Su modelo operativo, caracterizado por su enfoque en poblaciones vulnerables, el aprovechamiento de la infraestructura existente, una planta docente multidisciplinaria y la integración de proyectos comunitarios, le permite no sólo ampliar el acceso a la educación media superior, sino también impactar de forma positiva en el tejido social y económico de estas localidades. A pesar de los desafíos inherentes a su funcionamiento en contextos diversos, el TBC podría representar una alternativa valiosa y adaptable para garantizar el derecho a la educación y fomentar el progreso en regiones que históricamente han carecido de estas oportunidades.

## METODOLOGÍA

### Diseño y tipo de estudio

Se adoptó un enfoque cualitativo debido a la necesidad de establecer una relación cercana con la comunidad educativa. Esto permitió obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones y opiniones de los participantes en relación con los temas de interés, a fin de comprender su complejidad.

En cuanto al tipo de estudio, la investigación se llevó a cabo desde una perspectiva de estudio de caso. De acuerdo con Stake (2024), este enfoque metodológico tiene la singularidad de abarcar la complejidad de un caso en particular. En el contexto de la investigación educativa, y como menciona Mertler (2024), los estudios de caso pueden emplearse para analizar la realidad y perspectivas de un estudiante, un grupo escolar, una escuela, un programa, o incluso una comunidad escolar completa, a fin de generar una descripción detallada de las cualidades únicas de ese caso educativo en específico.

Se eligió este diseño porque, como menciona Stake (2024), el estudio de caso es perentorio cuando existe un interés singular en alguna situación que merece un análisis propio, y donde se pretende conocer con precisión la interacción con sus contextos. Así, la presente investigación busca explorar el fenómeno del liderazgo distribuido para la justicia social en un par de escuelas ubicadas en entornos socioeconómicos vulnerables, donde los bajos niveles de desempeño académico del alumnado podrían tener una relación directa con las características de sus contextos.

Además, se trata de un estudio de alcance exploratorio, pues la teoría e investigaciones realizadas en torno al liderazgo para la justicia social en ámbitos educativos son escasos, y más aún en cuanto a la EMS en México y en relación con el TBC. Como señala Ramos (2020), los estudios exploratorios representan la opción más adecuada cuando la investigación aborda fenómenos que han sido poco investigados. Por este motivo, se busca examinar las características del fenómeno de manera introductoria para tener un primer acercamiento en la comprensión de sus características y dar pie a estudios posteriores.

## La selección del caso de estudio y su contextualización

La investigación se llevó a cabo en dos TBC ubicados en el estado de Aguascalientes. La selección de dichos centros se realizó con base en los resultados obtenidos en la prueba estadística del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de 2017. Si bien se reconoce que esta prueba fue aplicada hace algunos años, a la fecha constituye la fuente de información más exhaustiva y actualizada en relación con los indicadores educativos de los telebachilleratos en la entidad, lo que permite establecer una aproximación al panorama educativo actual de estos centros.

Además de los niveles de aprovechamiento escolar de todas las instituciones de bachillerato en el estado, estas bases proporcionan otros datos importantes como el grado de marginación de la comunidad o localidad donde se encuentra ubicado cada plantel (con base en datos del Consejo Nacional de Población), lo que permite hacer una comparación entre los diferentes planteles de TBC. A partir de ello, se seleccionaron dos telebachilleratos ubicados en comunidades con el nivel de marginación más alto de la escala, y cuyos resultados en la prueba PLANEA fueron de los más bajos del estado en comparación con el resto de los telebachilleratos.

La elección de estudiar el liderazgo distribuido para la justicia social en escuelas rurales vulnerables responde a la necesidad de ampliar y profundizar nuestra comprensión de este fenómeno en contextos diversos y desafiantes. En estas comunidades, marcadas por la desigualdad y la marginación, el liderazgo distribuido para la justicia social emerge como una herramienta potencial para la transformación y la mejora de las condiciones educativas y de vida. Al adoptar un enfoque cualitativo, esta investigación busca captar las voces y las experiencias de los actores educativos en estas escuelas, a fin de generar un conocimiento contextualizado y relevante. Además, se espera que este estudio contribuya al desarrollo de marcos teóricos y metodológicos más inclusivos y sensibles a la diversidad de contextos educativos, en especial aquéllos donde la lucha por la igualdad y la justicia requiere una atención prioritaria.

El primero de estos telebachilleratos (plantel A) se encuentra en una comunidad rural localizada al este de Aguascalientes, colindante

con el estado de Zacatecas. De acuerdo con la última base de datos de la prueba PLANEA a la que se tiene acceso (2017), en ese año se evaluó a 18 de los 20 estudiantes inscritos en el último grado escolar, cuyos resultados en el área de lenguaje y comunicación se localizan en los siguientes niveles de logro: 55.6% para el nivel I o insuficiente, 33.3% para el nivel II o elemental, 5.6% para el nivel III o satisfactorio, y 5.6% para el nivel IV o sobresaliente. Asimismo, los resultados de estos mismos 18 estudiantes en el área de matemáticas se localizaron en los siguientes niveles de logro: 94.4% para el nivel I o insuficiente, 5.6% para el nivel II o elemental, y 0% para los niveles III o satisfactorio y IV o sobresaliente.

Una vez que se acudió a este primer plantel para recopilar información, se observaron las siguientes características en cuanto a los servicios ofrecidos por esta institución. En primer lugar, y como se había anticipado, no existe una persona que lleve a cabo las funciones directivas de manera exclusiva, pues es una de las docentes quien funge como responsable del plantel. De esta manera, son tres profesoras quienes llevan a cabo todas las labores de la institución, es decir, actividades docentes, de limpieza, administrativas, de acompañamiento a los estudiantes, y funciones directivas para el caso de la docente a cargo. En este sentido, cada una de las maestras imparte diferentes materias a los tres grupos que conforman la comunidad estudiantil.

La población estudiantil del plantel se compone de tres grupos escolares; diez estudiantes en primer semestre, diez en tercero y 12 en quinto, además de un grupo de ocho adultos mayores que cursan el primer semestre de bachillerato en este plantel y que acuden un día a la semana, y el resto de los días trabajan de manera independiente y remota. Cabe mencionar que, debido a estas características atípicas, este último grupo no fue considerado para formar parte del estudio.

En cuanto a las instalaciones de este primer plantel, en la actualidad opera en lo que se conoce como el *salón ejidal* de la comunidad, una casa pequeña –de 4x10m aproximadamente– en la que se han improvisado, mediante el uso de separaciones con tablarroca, las tres aulas donde se da servicio a cada uno de los grupos. Por ende, el espacio disponible para cada grupo es sumamente reducido,

en especial el aula de tercer semestre, donde los diez estudiantes se encuentran aglomerados en un espacio de apenas 3x3m, lo que les da poca libertad de movimiento para el desarrollo de actividades académicas –o de simple desplazamiento o comodidad–. Además, el plantel carece de servicios básicos como agua, drenaje y baños, por lo que los estudiantes tienen que acudir a sus domicilios o a algún establecimiento cercano para realizar sus necesidades fisiológicas.

Por otra parte, el segundo telebachillerato (plantel B) se ubica en una comunidad, también rural, al sureste de Aguascalientes, y cuyas instalaciones son compartidas con una escuela primaria. En este plantel se evaluó, en 2017, a nueve de los diez estudiantes inscritos en el último grado. Los resultados obtenidos en el área de lenguaje y comunicación se sitúan en los siguientes niveles de logro: 75% para el nivel I o insuficiente, 12.5% para el nivel II o elemental, 12.5% para el nivel III o satisfactorio y 0% para el nivel IV o sobresaliente. En el área de matemáticas, los nueve estudiantes evaluados se ubicaron en los siguientes niveles de logro: 88.9% para el nivel I o insuficiente, 11.1% para el nivel II o elemental, y 0% para los niveles III o satisfactorio y IV o sobresaliente.

En relación con las condiciones de los servicios ofertados por este segundo plantel, tras una primera visita a la escuela se pudo observar que las condiciones operativas son casi una réplica de las del plantel A; esto es, que el cuerpo docente consta de tres profesoras que llevan a cabo todas las labores del plantel: actividades docentes, de limpieza, administrativas, y de acompañamiento a los estudiantes. De igual manera, una de estas tres profesoras lleva la dirección de la escuela, al tener el cargo de responsable escolar. Cada una de las maestras imparte diferentes materias a los tres grupos. En cuanto a la composición de dicha comunidad, ésta se integra por tres grupos escolares; 16 estudiantes en primer semestre, siete en tercero y cinco en quinto.

En términos de infraestructura o instalaciones, el telebachillerato del plantel B ofrece sus servicios en instalaciones prestadas que pertenecen a la escuela primaria de la comunidad. De esta manera, los estudiantes comparten áreas comunes de la institución, como son la cancha deportiva y los sanitarios, con los niños de la escuela

primaria, pues ambas comunidades escolares atienden clases de manera simultánea en el turno matutino. A diferencia del plantel A, el plantel B cuenta con tres salones, uno para cada grado académico, mucho más espaciosos y adecuados a las necesidades del alumnado, pues éstos sí fueron construidos con el objetivo de ser utilizados como salones de clases.

### **La selección de participantes**

Las entrevistas y grupos focales se realizaron con la participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar en cada telebachillerato; en concreto, la responsable escolar (a quien se le solicitó compartir sus respuestas dando cuenta de las actividades que implican la dirección del plantel) y las demás profesoras (dos profesoras en cada bachillerato, todas ellas mujeres), un grupo de estudiantes y uno de madres de familia en cada plantel (se convocó a padres y madres, pero sólo acudieron éstas). Estos dos últimos grupos se integraron con dos o tres informantes de cada grado, o sea, para el grupo de estudiantes se reunieron dos de primer grado, dos de segundo grado y dos de tercer grado (seis en total en cada plantel); de igual manera, en cuanto al grupo de madres de familia, se integró por dos de primer grado, dos de segundo y dos de tercero (seis en total en cada plantel).

Esta pluralidad de los grupos en relación con el grado académico responde a la necesidad de tener una muestra diversa en términos de experiencia escolar, es decir, se buscó analizar las opiniones de madres y estudiantes que tienen ciertos años acudiendo al plantel de igual manera que aquéllos de recién ingreso.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Se optó por la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, y se implementó tanto en grupo focal como en formato individual. Para la conducción de dichas entrevistas se diseñó una guía de orden y organización, cuya construcción se llevó a cabo bajo el procedimiento metodológico propuesto por Rodríguez-Gómez (2016).

En atención a las necesidades de la investigación, y tras una revisión de literatura y análisis de estudios similares, se tomó la decisión de organizar los contenidos de las entrevistas en cuatro grandes temáticas: igualdad de oportunidades educativas, suficiencia de recursos en el plantel, liderazgo distribuido y redistribución de recursos para la educación. Para los propósitos de este reporte, se hará especial énfasis en los resultados a partir de la temática relacionada con el liderazgo.

Asimismo, es necesario mencionar que, en cuanto la elaboración de estas guías de entrevista, se realizaron también diversos procesos de depuración y revisión de las posibles preguntas (o temáticas de conversación), mejora de la redacción y el formato de las mismas, juicio de expertos y aplicación de una prueba piloto antes de llevar a cabo el trabajo de campo.

### **Recolección y análisis de datos**

Durante las visitas a ambos planteles, se realizaron las entrevistas y grupos focales con los distintos miembros de la comunidad educativa. La información obtenida fue transcrita y procesada con el *software* ATLAS.TI para identificar códigos relevantes relacionados con el fenómeno estudiado. Más tarde, se elaboraron esquemas de red para posibilitar el análisis interpretativo.

Para asegurar la validez de la información se utilizó también la técnica de triangulación metodológica (Flick, 2018). Ésta consistió en analizar por separado la información obtenida a través de diferentes métodos de investigación, para luego compararla y evaluar la validez de los hallazgos y potenciar así los alcances epistemológicos del estudio.

## **RESULTADOS**

En el presente estudio se recopilamos hallazgos sobre las prácticas de liderazgo distribuido para la justicia social a partir de las narrativas de los miembros de la comunidad escolar. A continuación, se presentan los principales resultados, así como testimonios de los participantes de los dos planteles.

## El liderazgo distribuido como red de apoyo en la búsqueda por la justicia social

El liderazgo distribuido se comprende como el enfoque de liderazgo a través del cual se reconoce que, a pesar de que el director o responsable escolar es el líder de la escuela en virtud de su posición de autoridad, este actor no es el único caudillo presente, pues el liderazgo se distribuye entre diferentes actores escolares, a quienes se les brinda la voz y el empoderamiento para crear una red de apoyo interdependiente (Jude, 2018). Bajo esa coyuntura, en ambos planteles se identificaron prácticas directivas que coadyuvan a garantizar este tipo de liderazgo en las escuelas, las cuales se resumen en la tabla 1.

■ Tabla 1. Prácticas de liderazgo distribuido identificadas en los planteles A y B

Dimensión general	Subdimensión(es) específicas	Prácticas identificadas en plantel A	Prácticas identificadas en plantel B
Liderazgo distribuido	Considerar opiniones de actores educativos.	Considerar opiniones del cuerpo docente y de madres y padres de familia. Promover la toma de decisiones de manera democrática. Considerar opiniones de los alumnos.	Considerar opiniones del cuerpo docente y de madres y padres de familia. Considerar opiniones de los alumnos.
	Promover la participación colaborativa en reuniones.	Buscar aportes de las docentes en reuniones escolares. Buscar acuerdos en común para la toma de decisiones durante reuniones escolares. Promover la participación de madres y padres de familia en reuniones escolares.	Buscar aportes de las docentes en reuniones escolares. Promover la participación de madres y padres de familia en reuniones escolares.
	Promover la participación de miembros de la comunidad escolar en mejoras al servicio educativo.	Promover la colaboración de madres de familia en actividades para la gestión y solicitud de recursos.	Promover la colaboración de madres de familia en actividades para la recaudación de recursos. Promover la participación de madres y padres de familia en actividades para la mejora y mantenimiento de instalaciones.

Fuente: elaboración propia.

En términos de liderazgo, en los telebachilleratos visitados se observó que, como en cualquier institución educativa, existe una persona encargada de dirigir el rumbo de la escuela. Esta persona es el director, o en este caso, las responsables escolares, quienes por su posición en el organigrama escolar están a cargo de la toma de decisiones importantes en términos de la gestión o redistribución de los recursos para la educación. Sin embargo, en estos TBC se observó también que, como la teoría del liderazgo distribuido lo sugiere (Jude, 2018; Martínez, 2021), la opinión de los demás actores educativos, como lo son docentes, madres y padres de familia, y los propios estudiantes, también representa un factor de importancia a la hora de tomar decisiones. Este enfoque participativo se manifiesta en reuniones periódicas, consejos escolares y espacios informales de conversación, donde se discuten y consensan las estrategias para mejorar el servicio educativo. La distribución del liderazgo no sólo implica delegar tareas, sino también compartir el poder y la responsabilidad, lo que fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso de la comunidad con la escuela:

en reuniones con padres de familia, pues, yo dirijo la reunión y las maestras me apoyan en algún aporte... yo soy la que más les comento lo que se va a hacer y las maestras, pues, aportan lo que ellas piensan y lo que creen, pues, nuestras tres percepciones para llegar a un acuerdo. A los padres de familia también se les toma mucho en cuenta (responsable escolar, plantel A).

Sí sentimos que nuestras opiniones son tomadas en cuenta, la directora nos pregunta a menudo si nos hace falta algo, como hojas de papel o material (Patricia, alumna, plantel A).

Esta manera de considerar diferentes perspectivas y aportes ayuda a que, además de enriquecer y fortalecer las reuniones escolares y los temas abordados en ellas, se garantice la democracia y participación integral de la comunidad escolar en este tipo de procesos, ya que el simple hecho de estar informado sobre los cambios o acuerdos llevados a cabo en el plantel promueve el sentido de pertenencia en los miembros de la comunidad.

Esta participación no sólo mejora la toma de decisiones, sino que también fomenta un ambiente de confianza y colaboración, en el que todos se sienten parte del proyecto educativo. Al involucrar a los diversos actores en la planificación y ejecución de las actividades escolares, se logra una mayor cohesión y un compromiso compartido con los objetivos de la institución. Además, esta apertura a diferentes puntos de vista permite identificar y abordar de manera más efectiva los desafíos y necesidades de la comunidad, lo que se traduce en soluciones más creativas y adaptadas al contexto específico. Al promover la transparencia y la comunicación abierta, el liderazgo distribuido fortalece el tejido social de la escuela y contribuye a la construcción de una cultura escolar inclusiva y democrática:

La directora nos cita cada cierto tiempo, cuando no hay clases o hay un espacio libre, nos informa sobre cuáles van a ser los cambios de plantel... En estas reuniones interactuamos las tres maestras en conjunto, y también se informa al padre de familia que es responsable de verificar que todo se lleve a cabo (maestra Ana, plantel A).

Además de considerar las opiniones de los miembros de la comunidad educativa por parte de la responsable escolar, también se identificaron prácticas de liderazgo distribuido en la forma en la que madres de familia gestionan y organizan actividades con el objetivo de recaudar recursos para el plantel de sus hijos, lo cual evidencia una mancuerna entre diferentes actores educativos con el fin de alcanzar un bien común:

Este año pusieron a tres niñas como candidatas para reina, por el día del estudiante. Para esto anduvimos vendiendo boletos, vendiendo comida, haciendo rifas... y así logramos recaudar casi 10 000 pesos para el evento. Para esta recaudación, primero, le propusimos la idea a la maestra [responsable escolar], y ella emocionada nos dijo que sí, y pues así le echamos la mano, así se hizo (Amelia y Soledad, madres de familia, plantel B).

Así, se evidencia que en los telebachilleratos estudiados existen redes de apoyo, a través de las cuales diferentes actores educativos to-

man decisiones relacionadas con asuntos de redistribución, gestión o uso de recursos en el plantel, como la realización de la actividad mencionada, cuya propuesta de organización surgió de las madres de familia y a la que se dio seguimiento. Dado esto, se puede inferir que estas redes de apoyo representan una constante estrategia de mejora en el tipo de servicio educativo de TBC, pues tanto en el presente estudio como en el elaborado por Guzmán (2021a) en el Estado de México y en Morelos, fue evidente la lucha conjunta de diferentes actores educativos para afrontar los retos derivados de la inexistencia de recursos y la falta de apoyo por parte del Estado y de las autoridades educativas.

De esta forma, a diferencia de un enfoque más autoritario, en el que sólo un líder toma este tipo de decisiones, en estas escuelas existen dinámicas de democracia que promueven una descentralización del liderazgo y permiten que actores educativos, usualmente marginados o excluidos en estructuras más tradicionales, tengan mayor voz y poder en la mejora de los procesos educativos. Este tipo de liderazgo estaría entonces promoviendo la justicia social mediante la disminución de las desigualdades en la participación de los agentes involucrados en los procesos educativos. Además, incentivaría, a través de dicha participación, la formulación de alternativas para la resolución de problemáticas concernientes a la suficiencia y la administración de los recursos existentes para optimizar los procesos educativos.

Un ejemplo de estas alternativas se evidenció en una situación en la que, ante la necesidad de mejorar las condiciones físicas del plantel y la incapacidad económica de costear dichas mejoras, la responsable escolar del plantel B organizó a los distintos miembros de la comunidad escolar para llevar a cabo ellos mismos dichas mejoras:

Un día, junto con la maestra, nos organizamos y venimos todos a limpiar y pintar los salones, tanto maestras, nosotros (padres/madres de familia), y los niños (estudiantes del TBC)... La pintura se compró con el dinero que habíamos pagado de la cuota semestral, la maestra lo trajo y se compró lo necesario. También entre todos compramos cortinas para los salones, para eso pusimos creo que 200 pesos por familia (Amelia y Bertha, madres de familia del plantel B).

Más allá del evidente ahorro económico que representan estas iniciativas comunitarias para la mejora de la infraestructura escolar, su verdadero valor reside en la transformación que generan en el tejido social del plantel. Al involucrar activamente a maestras, madres y estudiantes en la tarea de acondicionar sus propios espacios de aprendizaje, se fomenta un fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Este involucramiento directo no sólo optimiza los recursos y el aprovechamiento de talentos y voluntades locales, sino que también empodera a la comunidad educativa y demuestra que la mejora y el bienestar colectivo son una responsabilidad y una capacidad que reside en sus propios miembros, lo que fortalece los cimientos de una justicia social participativa y activa.

## CONCLUSIONES

Mediante esta investigación se identificaron diversas prácticas de liderazgo distribuido para la justicia social, y se reconocieron las maneras en que las responsables escolares promueven el logro de los objetivos educativos, a través de la inclusión y participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

También se pudo vislumbrar que, por lo menos en las dos escuelas estudiadas, las responsables escolares demostraron un gran compromiso con sus alumnos y comunidades educativas, así como un ímpetu por ofrecer una educación de calidad y por integrar a los diversos miembros de la comunidad escolar para mejorar las condiciones de sus centros educativos. Muestra de esto es el enfoque de liderazgo distribuido empleado por las responsables escolares en los planteles analizados, el cual coincide con investigaciones realizadas en otras latitudes del país, como Veracruz y Morelos, donde responsables escolares de TBC demostraron el uso de un enfoque de liderazgo similar para fomentar, en los diversos miembros de la comunidad escolar, el compromiso por la mejora de sus escuelas, organizando así estrategias en conjunto para la obtención de recursos adicionales, como lo son rifas, eventos culturales, y venta de productos (Alanís, 2020 y Guzmán, 2018).

Sin embargo, en este estudio se evidenció, también, cómo el compromiso de las docentes y responsables escolares se ve mermado

por la insuficiencia de recursos para la educación y las pobres condiciones de trabajo en sus escuelas, lo cual coincide con las condiciones evidenciadas en investigaciones realizadas en TBC de otros contextos (Alanís, 2020; Guzmán, 2021b y Núñez, 2021).

Esta notable brecha de desigualdad que representan las condiciones de marginación en los planteles de telebachillerato, en comparación con otros tipos de servicio educativo medio superior, emerge como una causa probable del bajo aprovechamiento escolar de sus estudiantes. Al respecto, Castro-Aristizabal *et al.* (2024) argumentan que las condiciones de desigualdad e insuficiencia de recursos en las instituciones educativas a menudo se correlacionan con una mayor concentración de estudiantes con bajos niveles de rendimiento académico. Por lo tanto, el telebachillerato –y los dos planteles analizados en particular– se ven directamente afectados, lo que se constata en los resultados académicos sumamente bajos que los estudiantes han demostrado en las últimas evaluaciones de la prueba Planea, tal como se expuso en el apartado de contextualización del caso de estudio.

Asimismo, es importante recordar que el personal de las escuelas debe atender también aspectos como la seguridad, gestiones con las autoridades, la comunidad y padres y madres de familia, lo que va más allá de enfocarse sólo en la formación del alumnado. Por ende, es claro que una de las principales áreas de mejora en los TBC es la relacionada con las condiciones laborales de docentes y responsables escolares, lo cual, aunado a las graves condiciones de insuficiencia de recursos para la educación en estos telebachilleratos, demuestra cierta insolencia por parte del Estado mexicano y las autoridades educativas, pues no se estaría cumpliendo de manera oportuna con la responsabilidad de garantizar el acceso, permanencia y participación de todos los jóvenes en la EMS, obligación establecida en los artículos 2°, 3°, 4°, 32° y 65° de la Ley General de Educación y en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 2012; Diario Oficial de la Federación, 2019).

## REFERENCIAS

- Alanís, J. F. (2020). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 165-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.60>
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(2), 15-60. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661078>
- Castro-Arístizabal, G., Acosta-Ortega, F., y Moreno-Charris, A. V. (2024). Los entornos de aprendizaje y el éxito escolar en Latinoamérica. *Lecturas de Economía*, (101), 7-46. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n101a353923>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026*. Mejoredu.
- Cortés, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en telebachilleratos comunitarios según su nivel de eficacia escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. <http://hdl.handle.net/11317/1769>
- De la Vega, L. F., y Yáñez, M. T. (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS*, (40), 312-336. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n40/2011-0324-recs-40-312.pdf>
- De Rueda, L. E. (2023). *Prácticas directivas en Telebachilleratos Comunitarios de Aguascalientes: Una exploración desde el enfoque de la Justicia Social*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2658>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)
- Dirección General del Bachillerato (DGB) (2025). *Documento Base 2024-2025: Telebachillerato Comunitario*. DGB. <https://dgb.sep.gob>

- mx/storage/recursos/2025/04/gQVHCsnHHW-Documento%20Base%20para%20el%20Servicio%20Educativo%20de%20Telebachillerato%20Comunitario%202024-2025.pdf
- Flick, U. (2018). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 19-70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Guzmán, C. (2021a). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia: el caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- Guzmán, C. (2021b). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000300717&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000300717&script=sci_arttext)
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Comunitario*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Guzmán, C., y Padilla, L. E. (2017). El telebachillerato comunitario en Aguascalientes: estudio de un caso de alta eficacia escolar. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2246.pdf>
- Hayes, S. D., y Angelle, P. S. (2021). Relational Mentoring for Supporting School Principals in Social Justice Leadership. En C. A. Mullen (ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 282-302). Springer.
- Jude, L. (2018). Distributed leadership in education. *Journal of Online Higher Education*, 2(1), 1-7. <https://scholar.archive.org/work/jzkac-camvzcm7lipvdu3g5ljve/access/wayback/https://ojs.iucdt.com/index.php/johe/article/download/43/29>
- Karaxha, Z., Bailey, M. R., y Henry-Lewis, M. (2021). From Zero Tolerance Policies to Restorative Practices: Lessons from the Field. En C.

- A. Mullen (ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 189-210). Springer.
- MacDonald, K. (2020). Social Justice Leadership Practice in Unjust Times: Leading in Highly Disadvantaged Contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770866>
- Martínez, C. (2021). El liderazgo distribuido de los directores de la Educación Media Superior en México. *Realidades. Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 11(2). <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/147>
- Mertler, C. A. (2024). *Introduction to Educational Research*. Sage Publications.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666733/RIEJS\\_3\\_2\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666733/RIEJS_3_2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Núñez, T. (2021). Seguimiento de egresados, telebachillerato comunitario Campeche. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.829>
- Ogden, S. B. (2017). Becoming an Educational Leader for Social Justice: A Micro/Meso/Macro Examination of a Southern US Principal. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 54-76. <https://doi.org/10.30828/real/2017.1.4>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Conceptualización. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025*. OEI. <https://doi.org/10.54676/PGAW6645>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Richard, M. S., Cosner, S., y Sailsbury, J. D. (2021). Social Justice Leadership in Educational Market Contexts. En C. A. Mullen (ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 415-440). Springer.
- Rodríguez, C. L., Acosta, A. M., y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de

- directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues Feijóo, J. Meneses Naranjo, D. Rodríguez-Gómez y P. Marie-Hélène (eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 81-134). Editorial OUC. <https://elibro.net/es/ereader/uaa/114041?page=87>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025). *Telebachilleratos Comunitarios*. SEP. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos>
- SEP (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior*. SEP. [http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm\\_dsk08/2025-2026/compilacion/EMS/Marco\\_EMS.pdf](http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf)
- SEP (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior*. SEP. [http://cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreraems/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_excelencia\\_perfiles\\_profesionales\\_EMS.pdf](http://cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreraems/wp-content/uploads/2020/02/Marco_excelencia_perfiles_profesionales_EMS.pdf)
- Stake, R. (2024). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina y G. S. Cannella (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 121-142). Sage Publications.
- Theoharis, G., y Scanlan, M. (2021). *Leadership for Increasingly Diverse Schools*. Routledge.
- Torres-Arcadia, C., Murakami, E., y Moral, C. (2019). Leadership for social justice: Intercultural studies in Mexico, United States of America, and Spain. En P. S. Angelle y D. Torrance (eds.), *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 147-168). Palgrave Macmillan.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>