



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS DE
AGUASCALIENTES: UNA EXPLORACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA
JUSTICIA SOCIAL**

PRESENTA

LUIS ENRIQUE DE RUEDA ALONSO

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORA

DRA. VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO

CO-TUTORA

DRA. RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL

DR. CRISTOBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC

DR. ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA

AGUASCALIENTES, AGS., 23 DE JUNIO DEL 2023.

NOMBRE: Luis Enrique de Rueda Alonso **ID** 219088

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS DE AGUASCALIENTES: UNA EXPLORACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA JUSTICIA SOCIAL

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

Se identificaron las prácticas directivas en redistribución de recursos para la justicia social llevadas a cabo en dos Telebachilleratos Comunitarios localizados en comunidades rurales con un alto nivel de marginación en el estado de Aguascalientes, así como los problemas que obstaculizan la búsqueda de este tipo de justicia. De esta manera, se ha generado conocimiento sobre las áreas de mejora para este tipo de instituciones en términos de igualdad, justicia, y bienestar de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

| INDICAR | SI | NO | N.A. (NO APLICA) | SEGÚN CORRESPONDA: |
|--|----|----|------------------|--|
| <i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i> | | | | |
| SI | | | | El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado |
| SI | | | | La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario |
| SI | | | | Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado |
| SI | | | | Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda |
| SI | | | | Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área |
| SI | | | | El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área |
| SI | | | | Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país |
| SI | | | | Generó transferencia del conocimiento o tecnológica |
| SI | | | | Cumple con la ética para la Investigación (reporte de la herramienta antiplagio) |
| <i>El egresado cumple con lo siguiente:</i> | | | | |
| SI | | | | Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia |
| SI | | | | Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc) |
| SI | | | | Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor |
| N.A. | | | | Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario |
| SI | | | | Coincide con el título y objetivo registrado |
| SI | | | | Tiene congruencia con cuerpos académicos |
| SI | | | | Tiene el CVU del Conacyt actualizado |
| N.A. | | | | Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda) |
| <i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i> | | | | |
| N.A. | | | | Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa |
| N.A. | | | | El estudiante es el primer autor |
| N.A. | | | | El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico |
| N.A. | | | | En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación. |
| N.A. | | | | Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados |
| N.A. | | | | La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto |

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI
 No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfilieño

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferrel

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **LUIS ENRIQUE DE RUEDA ALONSO** con ID 219088 quien realizó la tesis titulada: **PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS DE AGUASCALIENTES: UNA EXPLORACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA JUSTICIA SOCIAL**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 20 de junio de 2023.

DRA. VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO
Tutora de tesis

DRA. RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL
Co-tutora

DR. CRISTOBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC
Asesor interno

DR. ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA
Asesor externo

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo brindado para cursar mis estudios de Maestría y elaborar el presente proyecto de investigación.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, por ser mi casa de estudios durante los últimos siete años. Gracias especialmente al Departamento de Educación y su equipo de trabajo por todas las atenciones.

A la dirección de Telebachilleratos Comunitarios en Aguascalientes, por su amabilidad y apertura, y por permitirme acceder a los planteles. Extiendo también mi agradecimiento a las responsables escolares, maestras, madres de familia y estudiantes de los planteles estudiados, gracias por abrirme las puertas y por compartir sus experiencias conmigo.

Agradezco profundamente a la Dra. Rubí Peniche, guía principal de esta investigación, gracias por toda la paciencia y por estar siempre al tanto. A los Doctores Cristóbal Mac y Oruam Marichal por sus consejos, fueron parte fundamental en este proyecto. También agradezco a los demás miembros de mi comité tutorial, sínodo, y lectores: Dra. Victoria Marfileño, Dr. Salvador Camacho y Mtra. Yadira de Lira.

Agradezco a mis profesores por su extraordinaria labor y vocación, especialmente a los Doctores Daniel Eudave, Lupita Ruíz, Victoria Marfileño, Rubí Peniche, Salvador Camacho, Matías Romo, y Rocío Sepúlveda.

A mis compañeros de Maestría, por su amistad y compañerismo.

A mis padres, por todo su apoyo, y por ser mi mayor ejemplo de dedicación, compromiso y responsabilidad.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| ÍNDICE DE TABLAS | 4 |
| ÍNDICE DE ILUSTRACIONES..... | 5 |
| ACRÓNIMOS..... | 6 |
| RESUMEN..... | 8 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 12 |
| 1.1 La EMS en México y sus principales problemas | 12 |
| 1.1.1 Los cambios de la EMS en las últimas décadas y su carácter obligatorio | 12 |
| 1.1.2 Desigualdades educativas en México y en la EMS..... | 14 |
| 1.2 El Telebachillerato comunitario y sus desafíos..... | 18 |
| 1.3 La Justicia Social como herramienta para luchar contra la desigualdad educativa..... | 21 |
| 1.3.1 La Justicia Social como redistribución | 22 |
| 1.4 El papel del director escolar como promotor de la Justicia Social..... | 23 |
| 1.5 Antecedentes del estudio..... | 27 |
| 1.6 Objetivos de investigación | 30 |
| 1.7 Justificación del estudio | 31 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO | 34 |
| 2.1 La lucha contra la desigualdad educativa: Un asunto pendiente..... | 34 |
| 2.1.1 Comprendiendo la igualdad y la equidad en la educación | 35 |
| 2.2 Las brechas de desigualdad escolar..... | 36 |
| 2.2.1 Brechas de acceso | 36 |
| 2.2.2 Brechas de permanencia..... | 37 |
| 2.2.3 Brechas de aprovechamiento..... | 38 |
| 2.3 La educación y la desigualdad educativa como asunto familiar | 40 |
| 2.4 Desigualdad escolar: El caso de la EMS en México | 41 |
| 2.5 Entendiendo la Justicia Social..... | 43 |
| 2.5.1 Justicia Social y educación..... | 44 |
| 2.5.2 Justicia Social en la educación: El modelo de las tres R..... | 46 |
| 2.5.3 La Redistribución para la Justicia Social | 47 |

| | |
|--|-----|
| 2.6 El directivo escolar y la Justicia Social..... | 49 |
| 2.6.1 Perfil del director escolar en EMS | 49 |
| 2.6.2 El liderazgo directivo para la Justicia Social | 51 |
| 2.6.3 El liderazgo distribuido para la justicia social: la valiosa relación entre el directivo y otros actores educativos | 52 |
| 2.7 El director escolar y su papel en la redistribución de recursos | 54 |
| 2.8 El telebachillerato comunitario: un escenario educativo desigual | 56 |
| 2.8.1 El acceso a los recursos en el telebachillerato comunitario y su relación con la calidad educativa | 56 |
| 2.8.2 Gestionar para poder distribuir; de la insuficiencia a la inexistencia de recursos en el telebachillerato comunitario..... | 58 |
| 2.9 El telebachillerato comunitario como escenario de estudio sobre la justicia social..... | 58 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA | 61 |
| 3.1 Diseño y tipo de estudio..... | 61 |
| 3.2 La selección del caso de estudio y su contextualización..... | 62 |
| 3.2.1 La selección de participantes | 65 |
| 3.3 Instrumentos de recolección de datos..... | 66 |
| 3.4 Procedimiento de recolección de datos | 75 |
| 3.5 Procesamiento, sistematización y análisis de los datos..... | 78 |
| 3.6 Consideraciones éticas | 79 |
| CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 81 |
| 4.1 Prácticas directivas para la justicia social identificadas en los planteles A y B..... | 81 |
| 4.1.1 Prácticas directivas en torno a la suficiencia y gestión de recursos para la educación | 82 |
| 4.1.2 El compromiso por la justicia redistributiva y la gestión de recursos en contextos complicados | 85 |
| 4.1.3 La constante búsqueda por la igualdad en oportunidades educativas | 88 |
| 4.1.4 El liderazgo distribuido como red de apoyo en la búsqueda por la justicia social..... | 91 |
| 4.2 Principales obstáculos para la Justicia Social identificadas en los planteles A y B | 94 |
| 4.2.1 La insuficiencia de recursos para la educación en los telebachilleratos comunitarios..... | 96 |
| 4.2.2 Las condiciones de violencia y delincuencia en las comunidades: una problemática inminente para las escuelas estudiadas..... | 99 |
| 4.2.3 Problemas estructurales en los telebachilleratos comunitarios y sus repercusiones en los procesos educativos..... | 101 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES..... | 104 |

5.1 Recomendaciones a los distintos agentes educativos..... 110
5.2 Limitaciones del estudio 111
REFERENCIAS..... 113
ANEXOS 129



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Cifras correspondientes a las tasas de cobertura y eficiencia terminal en México, ciclo escolar 2021-2022 | 15 |
| Tabla 2. Puntaje promedio de los estudiantes de EMS por tipo de servicio educativo en la prueba PLANEA 2017 a nivel nacional..... | 17 |
| Tabla 3. Niveles de Logro Obtenidos por los Estudiantes de los TBC Evaluados en la Prueba PLANEA 2017, 2016 y 2015 en Aguascalientes | 20 |
| Tabla 4. Tabla de contenidos para la elaboración de guías de entrevista..... | 68 |
| Tabla 5. Informantes entrevistados en el plantel A, por tipo y género | 78 |
| Tabla 6. Informantes entrevistados en el plantel B, por tipo y género..... | 79 |



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|-----|
| Ilustración 1. Instalaciones del plantel A | 130 |
| Ilustración 2. Condiciones de los muros, plantel A..... | 130 |
| Ilustración 3. Interior de las aulas, plantel A..... | 131 |
| Ilustración 4. Instalaciones del plantel B | 132 |
| Ilustración 5. Interior de las aulas, plantel B..... | 132 |
| Ilustración 6. Instalaciones de servicios, plantel B | 133 |



ACRÓNIMOS

| | |
|----------|--|
| APA | American Psychological Association |
| CBTIS | Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios |
| CECATI | Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial |
| CETIS | Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios |
| CINESTAV | Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional |
| COLMEX | El Colegio de México |
| COMIE | Consejo Mexicano de Investigación Educativa |
| CONALEP | Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica |
| CONAPO | Consejo Nacional de Población |
| CPEUM | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos |
| DGETI | Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios |
| DOF | Diario Oficial de la Federación |
| EMS | Educación Media Superior |
| IEA | Instituto de Educación de Aguascalientes |
| INEE | Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación |
| INESPO | Instituto de Estudios de Posgrado en Ciencias y Humanidades |
| INEGI | Instituto Nacional de Estadística y Geografía |
| LGE | Ley General de Educación |
| MCC | Marco Curricular Común |
| MEJOREDU | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación |
| PLANEA | Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes |
| REDUVAL | Red de Educación y Valores |
| RIEMS | Reforma Integral de la Educación Media Superior |
| SEMS | Subsecretaría de Educación Media Superior |
| SEN | Sistema Educativo Nacional |

| | |
|-------|---|
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| SNI | Sistema Nacional de Investigadores |
| SNMCE | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| TBC | Telebachillerato Comunitario |
| TSE | Tipo de Servicio Educativo |
| UAA | Universidad Autónoma de Aguascalientes |



RESUMEN

El presente documento expone los hallazgos de un estudio de caso a través del cual se exploraron las prácticas directivas en dos planteles de telebachillerato comunitario en el estado de Aguascalientes, México. El objetivo residió en analizar, específicamente, las prácticas en redistribución de recursos para la educación desarrolladas por las responsables escolares de ambos planteles, y como dichas prácticas contribuyen a generar condiciones de justicia social. Los telebachilleratos fueron seleccionados con base en dos criterios: que la comunidad en donde operan se encontrase en el nivel más alto de marginación según los índices de CONAPO, y que los resultados académicos del plantel según la prueba PLANEA se localizaran en los lugares más bajos de la educación media superior en el estado. Así, haciendo uso de estrategias de investigación cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con diferentes miembros de la comunidad escolar como lo son docentes, estudiantes, madres de familia y responsables escolares. Los resultados evidenciaron un gran compromiso por parte de las responsables escolares en términos de gestión de recursos, implementación de estrategias para la justicia redistributiva, búsqueda de condiciones de igualdad educativa, y promoción de un modelo de liderazgo distribuido. Por otra parte, se identificaron también diversos obstáculos que dificultan dichas labores directivas, entre los cuales se destaca la ostensible insuficiencia de recursos para la educación, las condiciones de violencia y delincuencia presentes en las comunidades, y las cuestionables condiciones estructurales del tipo de servicio educativo.

Palabras clave: Justicia Social, Liderazgo Educativo, Igualdad Educativa, Educación Media Superior, Telebachillerato Comunitario.

ABSTRACT

This document exhibits the findings of a case study that explored the school management practices in two telebachillerato comunitario institutions in the state of Aguascalientes, Mexico. The objective was to specifically analyze those practices regarding redistribution of educational resources developed by the school principals in both schools, and how these practices contribute to generating conditions of social justice. The telebachillerato schools were selected based on two criteria: that the community where they operate was positioned in the highest level of marginalization according to CONAPO indices, and that the academic results of the school, according to the PLANEA test, were among the lowest positions for upper secondary education in the state. Thus, using qualitative research strategies, semi-structured interviews and focus groups were conducted with different members of the school community, such as teachers, students, mothers, and principals. The results showed a strong commitment by the school principals in terms of resource management, implementation of strategies for redistributive justice, pursuit of educational equality, and promotion of a distributed leadership model. On the other hand, various obstacles that hinder these management tasks were also identified, including the significant insufficiency of resources for education, the presence of violence and crime in the communities, and the questionable structural conditions of the educational service.

Keywords: Social Justice, Educational Leadership, Educational Equality, Upper Secondary Education, Community Telebachillerato.

INTRODUCCIÓN

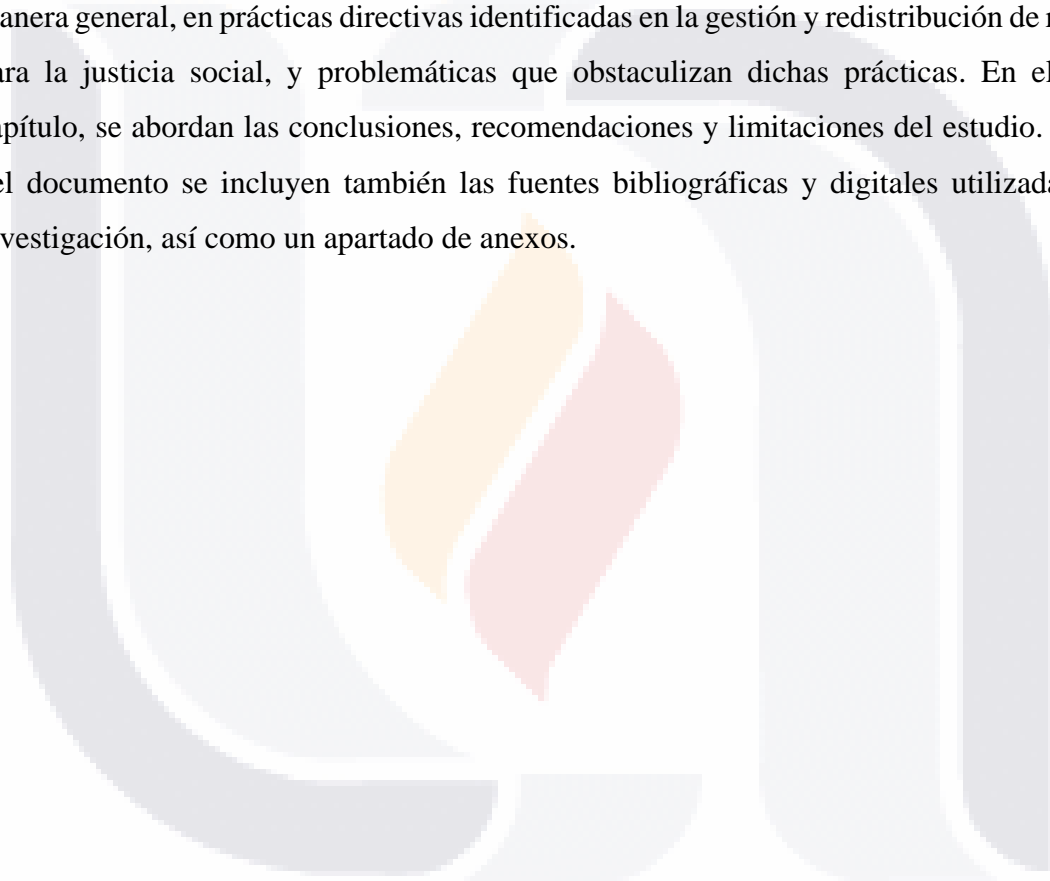
El sistema educativo mexicano ha enfrentado, desde sus inicios, diversas problemáticas que menoscaban la calidad del servicio educativo ofrecido a la población. Dentro de estas problemáticas, existen algunas más agravantes que otras, siendo la desigualdad educativa, de acuerdo con diversos autores, el mayor de los desafíos a superar (Ávila y Chávez, 2022; Lloyd, 2020; López y Rodríguez, 2019; Rodríguez, 2018).

La Educación Media Superior no se ausenta de este tipo de problemáticas, por lo que durante los últimos años, se ha luchado por contrarrestar las desigualdades en este tipo de servicio educativo. Una de las principales pugnas ha sido en contra de las desigualdades de acceso al bachillerato causadas por factores territoriales, es decir, la cobertura del servicio. En este sentido, en el año 2012 se decretó el carácter obligatorio de este nivel educativo (DOF, 2012), lo cual representaría una importante herramienta para lograr que la Educación Media Superior llegara a los estudiantes de cada rincón del país.

Con este objetivo, se puso en marcha el proyecto educativo *Telebachillerato Comunitario*, el cual brindaría la oportunidad a jóvenes de comunidades rurales y con menos de 2,500 habitantes, al igual que zonas marginadas que no contaban con un bachillerato en 5 kilómetros a la redonda, de tener un lugar para cursar el bachillerato (Ramírez y Torres, 2015). Sin embargo, desde su creación el telebachillerato comunitario ha enfrentado diversas problemáticas, siendo una de las principales la relacionada con sus evidentes condiciones de marginación e insuficiencia de recursos.

Ante la necesidad de generar conocimiento en torno a esta problemática, se ha desarrollado el presente estudio, el cual tiene como objetivo analizar las prácticas de redistribución de recursos desarrolladas por responsables escolares de telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes, encaminadas a la procuración de la justicia social. Es decir, se busca explorar las maneras en las que se gestionan y distribuyen los recursos dentro de las instituciones, y como estas gestiones coadyuvan a la generación de condiciones de justicia e igualdad educativa.

El presente documento se ha organizado en cinco capítulos o apartados generales. En el primer capítulo se expone la problemática y los antecedentes empíricos del estudio. En un siguiente apartado se presenta el sustento teórico en el que se apoya la investigación. En el apartado tres se evidencia el acercamiento metodológico, es decir, las herramientas y técnicas de investigación que permitieron abordar el fenómeno de estudio, así como las consideraciones tomadas en torno a aspectos éticos. En el cuarto apartado se presenta el informe de resultados encontrados a través de la investigación, los cuales se dividen, de manera general, en prácticas directivas identificadas en la gestión y redistribución de recursos para la justicia social, y problemáticas que obstaculizan dichas prácticas. En el último capítulo, se abordan las conclusiones, recomendaciones y limitaciones del estudio. Al final del documento se incluyen también las fuentes bibliográficas y digitales utilizadas en la investigación, así como un apartado de anexos.



CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta sección se expone el panorama general de la Educación Media Superior (EMS), sus cambios y sus problemas en nuestro país, más específicamente, en el tipo de servicio educativo (TSE) Telebachillerato Comunitario (TBC) en Aguascalientes. Asimismo, se presenta la propuesta de estudio y una revisión a las investigaciones previas sobre el fenómeno a abordar, al igual que los objetivos que dirigirán el proyecto.

1.1 La EMS en México y sus principales problemas

No es ningún secreto que el Sistema Educativo Nacional (SEN) enfrenta muchas dificultades, pues como lo menciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE], 2019b), existen elementos, tanto internos como externos, que limitan la eficacia del SEN, afectando el derecho humano a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes; los problemas en el interior del sistema educativo se relacionan con la escasez y precariedad de los servicios educativos, mientras que los externos tienen que ver con las condiciones socioeconómicas de la población, las cuales limitan que las personas ejerzan su derecho humano a la educación. Este estudio se enfocará en el tipo educativo medio superior, el cual, de acuerdo con el Colegio de México ([COLMEX], 2018), es un nivel cuyos indicadores reflejan el mal estado actual del SEN, pues en este tipo educativo en particular es muy fácil observar la incidencia diferencial del acceso, el abandono escolar y la pobre calidad de aprendizaje.

1.1.1 Los cambios de la EMS en las últimas décadas y su carácter obligatorio

Para comprender las características y retos actuales de la EMS en México, es importante conocer los cambios que este tipo educativo ha experimentado durante las últimas décadas. Comenzando en 2008, la EMS atravesó por un gran cambio, pues, citando la Ley General de Educación presentada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en dicho año, se impulsó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en donde se implementó un Marco Curricular Común (MCC) que pretendía traer cierta organización a la EMS a nivel nacional (DOF, 2018). Esta reforma, con la implementación del MCC, traería

homogeneidad a los conocimientos y habilidades que los estudiantes, sin importar el subsistema al que pertenecían, adquirirían a lo largo de su formación en este tipo educativo, sin embargo, cuatro años después de iniciar la implementación de esta reforma llegaría otro cambio sumamente importante para la EMS, el cual implicaría que este tipo educativo adoptara un carácter obligatorio a nivel nacional. A continuación, se presenta una descripción más detallada de este suceso.

En México, la obligatoriedad en el tipo educativo medio superior fue oficialmente declarada en el año 2012, tras promulgar una reforma constitucional en donde se estableció que la EMS adquiere ese carácter, del cual gozaban ya los niveles preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2012). Asimismo, dicho objetivo se reforzó mediante dos documentos adicionales a la reforma constitucional, siendo el primero el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), alude a la obligatoriedad de la EMS como una herramienta para luchar contra la desigualdad. El Pacto por México representa el segundo documento adicional a la reforma constitucional en donde se refuerza el carácter obligatorio de la EMS, pues en este pacto se propuso el compromiso de garantizar la cobertura en por lo menos el 80% en este tipo educativo para la población en edad normativa a nivel nacional, al igual que mejorar la calidad de la oferta educativa en este nivel (Pacto por México, 2012).

Esta obligatoriedad de la EMS en nuestro país representa, sin duda alguna, un gran beneficio para los estudiantes, y por ende, un mejor panorama a futuro para nuestro país, pues ello implica que los jóvenes de hoy estarán más y mejor preparados para convertirse en los ciudadanos del mañana. Sin embargo, concretar esta obligatoriedad no es tarea sencilla, pues, como señalan López y Rodríguez (2019), dicha garantía implica grandes desafíos para el SEN, específicamente por causa de la desigualdad social, ya que esto conlleva dificultades como garantizar el acceso a la EMS a grupos históricamente excluidos, gastos adicionales por parte del Estado, y asegurar la calidad en los procesos educativos.

Aunado a las reformas mencionadas, y junto al comienzo de una nueva administración federal, llegó en el 2019 otro cambio importante para la EMS: la Nueva Escuela Mexicana. De acuerdo con Jarquín (2020), esta nueva escuela representa una

iniciativa que implicó, de nueva cuenta, una reforma constitucional a los artículos 3, 31 y 73, aunque, en términos generales, esta reforma implicaba más continuidades que rupturas respecto a la reforma del sexenio 2012-2018. La Nueva Escuela Mexicana no representa cambios exclusivos para la EMS, pues más bien abarca a todos los niveles y tipos educativos a excepción de la educación superior, sin embargo, dentro de esta reforma surge un nuevo documento relacionado con la EMS: el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Media Superior. Dentro de dicho documento se establecen, en rasgos generales, los lineamientos para asegurar una educación integral de calidad, con un énfasis en la igualdad sustantiva (SEP, 2020).

Los cambios y reformas mencionados en párrafos anteriores representan diferentes etapas en el sistema educativo que, durante los últimos años, han ido forjando las características de lo que hoy es la EMS en México. Uno de estos cambios fue la declaratoria de obligatoriedad para dicho nivel que, si bien implicó la creación de numerosas escuelas para atender más jóvenes, la calidad educativa de estas resulta controversial, pues de acuerdo con Guzmán (2018), este tipo de nuevas instituciones tienden a presentar niveles académicos deficientes, pues es difícil para ellas alcanzar un nivel deseable en la calidad de los aprendizajes. Esto nos conduce a cuestionar si la EMS en realidad ha mejorado con estos cambios y en qué grado lo ha hecho.

Como se puede observar, los cambios y reformas revisados tienen algo en común: hacen énfasis en las desigualdades presentes en el sistema educativo y la importancia de contrarrestarlas (DOF, 2012; DOF, 2019a; SEP, 2020). Por lo tanto, resulta evidente que la falta de igualdad en el ámbito educativo es un problema latente, del cual las autoridades tienen conocimiento y son conscientes que se debe solucionar.

1.1.2 Desigualdades educativas en México y en la EMS

México es un país con evidentes inequidades en los diferentes ámbitos de la sociedad. De acuerdo con López y Rodríguez (2019), el acceso limitado a servicios de salud gratuitos, la desigualdad de ingresos económicos y las barreras que limitan el acceso a empleos de calidad son solo algunos de los indicadores que nos ayudan a comprender los niveles de

desigualdad social existentes en el país. Asimismo, Villa (2017), señala que en México, las desigualdades sociales se profundizan en los sistemas educativos, esto debido a que las escuelas sufren de una segmentación por origen social, y por ende, los grupos de estudiantes más vulnerables se ven obligados a estudiar en condiciones más precarias, con docentes menos preparados y con equipamiento, materiales e infraestructura insuficientes, en comparación con aquellos estudiantes en sectores con mejor acomodo social y cuyas condiciones resultan más favorecidas.

Dentro de los tipos de educación obligatoria en nuestro país hay algunos que presentan mayores problemas que otros en cuanto a funcionamiento y resultados. Un ejemplo de esto se puede observar en las cifras de cobertura y eficiencia terminal, ya que, a pesar de que varios niveles educativos se encuentran lejos de indicadores deseables, se puede notar que la EMS es el peor situado, como lo demuestran los indicadores nacionales incluidos en la tabla 1.

Tabla 1

Cifras correspondientes a las tasas de cobertura y eficiencia terminal en México, ciclo escolar 2021-2022

| Nivel o tipo educativo | Cobertura | Eficiencia terminal |
|------------------------|----------------------------|---------------------|
| Preescolar | 63.7% | Sin datos |
| Primaria | 101.7% | 97% |
| Secundaria | 94.7% | 92.9% |
| Media superior | 72.9% y 78.4% ¹ | 70.2% |

Notas: Elaboración propia a partir de *PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2021-2022 (SEP, 2022a)*. ¹Incluye modalidades escolarizada y no escolarizada.

Como se puede observar en la tabla 1, el tipo educativo medio superior cuenta con los más bajos niveles de cobertura (después del preescolar) y eficiencia terminal, lo cual es especialmente preocupante si se le compara con los niveles anteriores los cuales son cercanos al cien por ciento, o incluso lo superan, como es el caso de la primaria, en donde la cantidad de escuelas y lugares disponibles en las mismas es incluso superior a la totalidad de la demanda educativa. Estos datos resultan inquietantes, pues se debe considerar que los niveles de cobertura en la EMS deberían ser similares a los de secundaria, con el propósito de

absorber a todos los egresados de este nivel educativo. Ahora bien, en términos de eficiencia terminal, el INEE (2019b) señala que los resultados pobres en el nivel bachillerato dan cuenta de la manera en la que algunos factores como la reprobación, el rezago y el abandono se van acumulando desde la educación primaria, teniendo su mayor presencia en la EMS, lo cual es evidencia de un estancamiento de las acciones del SEN para lograr que los jóvenes terminen este tipo educativo.

Adicionalmente a los problemas existentes en la EMS, desde inicios del año 2020, la sociedad a nivel mundial ha estado atravesando una pandemia causada por la COVID 19, la cual, lamentablemente, implicó que los procesos educativos sufrieran un cambio radical, adoptando una nueva modalidad educativa a distancia. Durante este periodo los indicadores de eficiencia terminal escolar a nivel nacional sufrieron de una aparente mejora en comparación con indicadores de años anteriores. Esto puede haber tomado lugar por diferentes circunstancias, como algún plan nacional de permanencia escolar durante la pandemia o la modificación en los criterios de aprobación de materias.

A pesar de que los indicadores de conclusión escolar han mostrado, de manera general, una mejora en cifras, la EMS sigue siendo el tipo educativo con los niveles más bajos de conclusión, pues, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI] 2021), la EMS presentó el nivel más bajo de eficiencia terminal (96.6%) durante el periodo 2019-2020, seguido del nivel secundaria (96.8%), superior (97.5%), preescolar (97.8%) y primaria (98.9%), además, se señalan también las causas que orillaron a los estudiantes a abandonar sus estudios durante dicho ciclo escolar, siendo las más comunes, en EMS, las relacionadas con la pandemia (35.9%), falta de dinero/recursos (25.7%) y necesidad del estudiante por trabajar (18.0%). De las cifras anteriores se puede observar que, dentro del SEN, se presenta una tendencia en la que la EMS se encuentra en una posición desfavorecida frente a los demás niveles y tipos educativos, en este caso, en términos de cobertura y niveles de conclusión escolar.

De lo anterior se puede concluir que, dentro de las propias instituciones educativas, existen algunos estudiantes más vulnerables que el resto en términos de sus posibilidades para concluir sus estudios, sin embargo, es pertinente analizar cómo, dentro de los TSE de

EMS, existen también algunos con mayor necesidad que otros. Una evidencia de esto son los resultados de las pruebas de conocimiento aplicadas a estudiantes de este tipo educativo a nivel nacional, en donde las cifras muestran claras diferencias entre el aprovechamiento académico que existe en los diferentes TSE.

Tabla 2

Puntaje promedio de los estudiantes de EMS por tipo de servicio educativo en la prueba PLANEA 2017 a nivel nacional

| Tipo de servicio educativo | Lenguaje y comunicación | Matemáticas |
|--------------------------------|-------------------------|-------------|
| Bachillerato Autónomo | 541 | 535 |
| Bachillerato Particular | 525 | 515 |
| DGETI | 509 | 515 |
| Colegio de Bachilleres | 502 | 495 |
| Bachillerato Estatal DGE – CGE | 489 | 482 |
| CONALEP | 472 | 474 |
| DGETA | 468 | 481 |
| CECyTE | 460 | 474 |
| Telebachillerato | 451 | 476 |
| Telebachillerato Comunitario | 441 | 463 |

Nota: Elaboración propia a partir de *PLANEA: Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior* (INEE, 2017).

De acuerdo con la tabla 2, el telebachillerato comunitario se encuentra en una posición crítica con respecto al resto de los TSE a nivel nacional, pues tanto en el área de conocimiento de matemáticas como en lenguaje y comunicación sus estudiantes obtuvieron los resultados más bajos en el país. Estos resultados muestran que este tipo de instituciones tiene graves problemas, pues a pesar de representar una opción para que estudiantes socialmente marginados cursen la EMS, los resultados académicos evidencian que la calidad de esta opción educativa es aún muy pobre.

1.2 El Telebachillerato comunitario y sus desafíos

Como se mencionó en párrafos anteriores, la EMS fue establecida como obligatoria en el año 2012, y junto con esta declaratoria, se disponía que el Estado debería garantizar a todos los jóvenes un lugar para cursarla y de esta manera lograr un objetivo de cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 2012). Con esta finalidad, durante el ciclo escolar 2013-2014 se puso en marcha el proyecto Telebachillerato Comunitario, el cual brindaría la oportunidad a jóvenes de comunidades rurales y con menos de 2,500 habitantes, al igual que zonas marginadas que no contaban con un bachillerato en 5 kilómetros a la redonda, de tener un lugar para cursar la EMS (Ramírez y Torres, 2015). De esta manera, se pretendía que el telebachillerato comunitario aumentara en gran medida la cobertura de la EMS, pues en palabras de Weiss et al. (2017), las personas de comunidades rurales marginadas y con ingresos y niveles de escolaridad más bajos habían sido excluidos del acceso a la EMS, lo cual implicaba que cerca de un tercio de los jóvenes en edad típica para cursar el bachillerato no tuvieran un lugar para hacerlo, por lo que, para el ciclo escolar 2011-2012, la cobertura de la EMS a nivel nacional alcanzaba solo el 65.9%. Sin embargo, este tipo de oferta educativa parece dar prioridad al cumplimiento del objetivo de ampliar la cobertura sin prestar especial atención a la calidad educativa (COLMEX, 2018).

En Aguascalientes, el TBC es un tipo de servicio educativo que, comparado con los demás del estado, se podría considerar como uno de los más vulnerables, pues como señala el Instituto de Educación de Aguascalientes este TSE tiene el nivel más alto de abandono escolar (23.57%) y el más bajo de eficiencia terminal (56.19%), mientras que la media estatal para ambos parámetros es de 12.00% y 75.66%, respectivamente (IEA, 2021a). Estas cifras representan, sin duda alguna, cierta inquietud e inevitables cuestionamientos sobre el por qué ciertos TSE tienen mejores resultados en los indicadores que otros. Dicho esto, se puede deducir que la situación de marginación y falta de recursos en algunos de sus planteles pudiera tener un gran peso en dichos resultados. Así lo evidenció Guzmán (2017), pues tras realizar un estudio en TBC en el estado de Aguascalientes, encontró que las carencias en recursos para la educación, como lo son laboratorios, bibliotecas, equipo de cómputo, o instalaciones propias, se ven reflejadas en la calidad de la educación que se brinda en estas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instituciones, pues ni los estudiantes ni los profesores se sienten cómodos trabajando en estas condiciones.

Como lo menciona el INEE (2019a) dentro de la EMS, el TBC se encuentra en una posición crítica en lo que se refiere a infraestructura física educativa, lo cual resulta especialmente preocupante cuando se compara con las cifras de la media nacional, pues, mientras en los TBC el 85% de los planteles carece de aulas de cómputo, el 29.4% de los planteles de EMS en el país están privados de ellas, y mientras que casi la totalidad de TBC (99%) carecen de laboratorios de ciencias, solo el 49% de los planteles a nivel nacional sufren de este problema. Resulta evidente que la infraestructura deficiente es un gran problema de la EMS a nivel nacional, pues en general, las cifras de recursos de los diferentes TSE -en este caso, en cuanto laboratorios de ciencias y aulas de cómputo- es inquietante. No obstante, es evidente que estas deficiencias se ven acentuadas y agravadas en los TBC.

Estas condiciones de marginación en los planteles de TBC representan una evidente brecha de desigualdad en comparación con los demás TSE en el tipo educativo medio superior, y de cierta manera podrían representar una razón sustancial por la cual presentan indicadores de resultados deficientes, pues, de acuerdo con Castro et al. (2017), las instituciones que cuentan con los mayores índices de desigualdad y deficiencia de recursos tienden a concentrar a los estudiantes con los niveles más bajos de desempeño académico. En consecuencia, el TBC, que como se mencionó anteriormente es el TSE peor situado en términos de recursos e infraestructura, presenta también los resultados académicos más bajos del tipo educativo medio superior a nivel nacional en términos de lenguaje y comunicación, y matemáticas, como se puede observar en la tabla 2 (INEE, 2017). Lamentablemente, en el contexto estatal, estos resultados no parecen mostrar mejoría alguna, pues, analizando los resultados de esta misma prueba en los 48 TBC evaluados en Aguascalientes, se encuentra que la mayoría de los estudiantes presentan niveles de conocimiento *elementales* o *insuficientes*, tanto en matemáticas como en lenguaje y comunicación, esto con base no solamente en los resultados de la evaluación más reciente realizada en México en el 2017, sino también en las evaluaciones de años anteriores, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Niveles de logro obtenidos por los estudiantes de los TBC evaluados en la prueba PLANEA 2017, 2016 y 2015 en Aguascalientes

| Nivel de logro | 2017 | | 2016 | | 2015 | |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | L y C | M | L y C | M | L y C | M |
| IV: | 4.22% | 1.35% | 1.10% | 0% | 5.50% | 11.10% |
| Sobresaliente | | | | | | |
| III: | 19.77% | 5.62% | 14.40% | 4.01% | 21.25% | 5.55% |
| Satisfactorio | | | | | | |
| II: | 28.94% | 17.46% | 13.70% | 28.57% | 19.85% | 25.6% |
| Elemental | | | | | | |
| I: | 47.07% | 75.56% | 70.80% | 67.41% | 53.4% | 57.7% |
| Insuficiente | | | | | | |

Nota: Elaboración propia a partir de *Base de datos de escuelas - PLANEA MEDIA SUPERIOR* (SEP, 2017) y *PLANEA MEDIA SUPERIOR – Resultados anteriores* (SEP, 2022b). L y C: lenguaje y comunicación, M: matemáticas.

Continuando en el marco local, es importante mencionar que, entre los 106 diferentes planteles de TBC en el Aguascalientes, existe una característica compartida: los planteles se encuentran ubicados en zonas socialmente desfavorecidas o vulnerables, generalmente en comunidades rurales -aunque en algunos casos urbanas- de los diferentes municipios del estado (IEA, 2021b). Por ende, el hecho de que los planteles de este TSE se encuentren en estas zonas desfavorecidas implica que los estudiantes que asisten provengan de contextos precarios en donde prevalecen diversos problemas sociales como pobreza, violencia, presencia del crimen organizado, prevalencia de adicciones, embarazos en la adolescencia, entre muchos otros más. Estos problemas podrían representar una de las razones por las cuales los niveles de deserción, reprobación y eficacia escolar se sitúen tan lejos de la media estatal pues, como lo señala la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDUC] 2020), las barreras que restringen el acceso, aprendizaje y permanencia de los estudiantes se suelen relacionar con sus características o condiciones de vida, así como con las diferencias y dificultades presentes en los propios entornos escolares, dejando así a dichos estudiantes propensos a sufrir discriminación y exclusión dentro de las escuelas.

Asimismo, los problemas mencionados resultan aún más agobiantes cuando se considera que el TBC es el tercer tipo de servicio educativo público con mayor número de estudiantes inscritos en el estado, pues, según cifras del IEA (2021a), para el ciclo escolar 2020-2021 había un total de 5,795 alumnos y alumnas inscritos en los diferentes telebachilleratos comunitarios, es decir, 9.83% del total de estudiantes de educación media superior en el estado. Por ende, el hecho de que este tipo de servicio educativo atienda a un porcentaje considerable de los estudiantes de EMS en el estado implica que los problemas en dichas escuelas, que bajo el lente de este estudio son las desigualdades e injusticias educativas, afecten a muchas personas, lo cual representa una razón más para estudiar dicho fenómeno, específicamente, en el telebachillerato comunitario.

El conjunto de desigualdades presentadas podría potencialmente, representar la causa por la cual este TSE presenta cifras alarmantes de deserción y eficiencia terminal. Por ende, resulta apremiante el identificar y analizar las estrategias con las que los responsables escolares luchan contra las desigualdades presentes en su comunidad educativa al igual que las herramientas oportunas de las que pueden hacer uso para dicho fin, pues, citando a Abusham (2019), los directores o responsables escolares deben estar preparados para enfrentar las desigualdades, lo cual implica tener experiencia, una mentalidad activa, la habilidad de escuchar opiniones diversas, y el desarrollo de un liderazgo eficaz.

1.3 La Justicia Social como herramienta para luchar contra la desigualdad educativa

Una de las herramientas fundamentales que existen para contrarrestar las desigualdades educativas es la justicia social, pues, como menciona Montané (2015), este tipo de justicia se refiere a las nociones fundamentales de igualdad en oportunidades y derechos humanos. La justicia social se conforma por tres componentes principales, los cuales, diferentes autores llaman las tres Rs [sic]. El primero de estos tres componentes es el *reconocimiento*, en segundo lugar, está la *representación*, y finalmente, la *redistribución*. En este sentido, Albalá (2019), menciona que, cuando se procura atender estas tres dimensiones, se fomenta, a su vez, la justicia social de manera óptima en la educación, lo cual representa una estrategia para contrarrestar las injusticias y desigualdades presentes en los procesos educativos.

1.3.1 La Justicia Social como redistribución

Para el caso específico de este trabajo, se tomará un enfoque especial en la tercera R, o la redistribución, la cual se utilizaría para luchar contra la desigualdad escolar mediante un manejo justo de los bienes. Sin embargo, esto no quiere decir que las otras dos Rs (representación y reconocimiento) sean menos importantes, pero se decidió orientar el presente trabajo a la redistribución, ya que en el contexto mexicano el problema de la distribución ineficiente e injusta de los bienes en la educación puede representar un gran problema, el cual se acentúa exponencialmente en el TBC, tal como se vio ejemplificado a través de la contingencia sanitaria de COVID 19.

La pandemia de COVID 19 orilló a las autoridades mexicanas a cesar las actividades escolares de manera presencial para dar continuidad a estas de manera virtual y, así, no interrumpir la educación de más de 36 millones de estudiantes; sin embargo, esta nueva modalidad educativa representa importantes dificultades, limitantes y cuestionamientos éticos, principalmente si se piensa en la equidad de esta nueva modalidad (Lloyd, 2020). En el caso de los TBC, y como lo señala Guzmán (2020), el cierre de las escuelas por COVID 19 fue un golpe muy inesperado, pues los docentes y estudiantes no tuvieron tiempo de planear las estrategias de trabajo y comunicación, lo cual representó grandes dificultades ya que muchos estudiantes viven en altos niveles de precariedad, sin acceso a una computadora personal, teléfono celular, televisión, o, algunas veces, ni siquiera electricidad.

En consecuencia, atender las prácticas de redistribución de bienes en TBC representa un factor clave para alcanzar la justicia social en situaciones donde ciertos estudiantes o grupos de estudiantes se encuentran en condiciones desfavorecidas que limitan su desarrollo académico, pues de acuerdo con Veleda et al. (2011) uno de los objetivos finales de la redistribución es abolir, o por lo menos reducir, las diferencias de grupo. De esta manera, la redistribución de recursos para la justicia social implicaría buscar un objetivo igualitario, con la totalidad los miembros de la comunidad escolar gozando de un entorno justo, en donde todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de acceso, desarrollo y permanencia en la educación.

El concepto de justicia social en el contexto educativo tiende a promover la equidad, es decir, se reparten los medios para favorecer a los peor situados, logrando así una igualdad de posiciones en donde cada individuo recibe lo que necesita para desarrollar todo su potencial (Tintoré, 2018). Por lo tanto, resulta especialmente importante prestar atención al fenómeno de la redistribución de bienes, puesto que, dentro del contexto actual en los TBC, la desigualdad de oportunidades derivada de factores como la pobreza y marginación social, estaría causando estragos en el acceso universal a la educación.

Consecuentemente, la práctica de la redistribución de recursos implica llevar justicia a aquellos miembros de las comunidades educativas que históricamente, por sus factores sociales, económicos y familiares, han enfrentado diversas carencias que se han traducido en dificultades para desarrollarse en el ámbito educativo de igual manera que aquellos miembros más favorecidos.

En el TBC, estos factores representan un problema incluso antes de que los estudiantes ingresen a este TSE, pues, como menciona Guzmán (2020), las condiciones desfavorecidas de los alumnos y alumnas implican que lleguen (de la secundaria al TBC) con deficiencias en habilidades básicas de matemáticas, escritura y lectura, lo cual representa un obstáculo para que los estudiantes accedan a los conocimientos esperados del nivel medio superior. Así pues, la redistribución busca remediar estas injusticias tanto en la esfera de calidad de vida como en la de calidad de educación. Cuando se consideran estos aspectos socioeconómicos que traen consigo desigualdades para los miembros de la comunidad escolar, se puede pensar en la redistribución de recursos como una herramienta que contribuya a alcanzar ese objetivo en donde todas las personas, por el simple hecho de serlo, tengan exactamente las mismas oportunidades que el resto.

1.4 El papel del director escolar como promotor de la Justicia Social

El director de una escuela es un pilar importante para el efectivo desempeño de los miembros de la comunidad educativa, pues, como menciona Santos (2019), es una habilidad esperada en los directores el sacar lo mejor que hay dentro de cada una de las personas con las que trabajan en la comunidad escolar. De esta manera, resulta apremiante estudiar las maneras en las que el director ejerce su gestión a través de las interacciones con los diferentes

actores de la comunidad educativa, ya que, como lo mencionan Murillo y Hernández (2014), el fomento a la justicia social en las escuelas no solo depende del líder escolar, pues una escuela será justa en la medida que tenga una participación compartida por los diferentes miembros de la comunidad escolar para luchar en contra de las desigualdades. Por tanto, al procurar esta participación compartida se estaría fomentando lo que se denomina *liderazgo distribuido*, que, de acuerdo con Jude (2018), dentro del ámbito educativo, este tipo de liderazgo implica reconocer que, aunque el director sea el líder de la escuela en virtud de su posición de autoridad, no es el único líder presente, pues el liderazgo no es algo que fluye en una sola dirección. Así pues, cuando el director tiene un desempeño correcto, dicho desempeño se refleja en los demás actores como son los docentes y administrativos, resultando en un mejor nivel educativo que ofrecer a los estudiantes.

En el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior* (SEP, 2020) se plantea que una de las grandes responsabilidades del director de las instituciones educativas es administrar los recursos humanos, financieros y materiales de estas de manera eficiente y transparente, favoreciendo así la generación de un entorno propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes. Es por ello que resulta crucial estudiar el papel del director o líder escolar y cómo las diferentes estrategias directivas de redistribución de bienes, aplicadas en el plantel en el que se desempeña, pueden generar condiciones de justicia social, pues, como lo mencionan Murillo y Hernández (2014), mediante sus comportamientos, actitudes y estilo, del líder escolar genera una dinámica educativa que trabaje por y desde la justicia social. En consecuencia, cuando se tiene como objetivo estudiar las prácticas de redistribución de una escuela -en este caso de educación media superior-, y cómo estas prácticas pueden ser utilizadas para promover la justicia social, resulta inevitable analizar el papel del director y las estrategias que dicho actor emplea para alcanzar este objetivo.

Por esta razón, y como lo señala Rodríguez (2018), se han desarrollado estudios en los que se analizan las funciones desempeñadas por directores en escuelas de alta necesidad y sus capacidades para promover un entorno en donde todos los estudiantes tengan oportunidades para desarrollar su aprendizaje de manera integral, enfatizando así, desde una perspectiva de justicia social, la equidad y la inclusión. Estas capacidades se han visto

desafiadas, ya que, citando nuevamente al Marco de Excelencia en EMS de la SEP (2020), los directores tienen el deber de gestionar de manera eficiente los recursos para atender las necesidades de la escuela, que, por su naturaleza, sean prioritarias. Por ende, el hecho de que existan miembros de la comunidad educativa que por su posición socioeconómica o condiciones de vida enfrenten alguna forma de desigualdad en su escuela, representa una gran prioridad la cual los directores deben considerar a la hora de distribuir recursos.

En el contexto de los TBC, las prácticas de redistribución de recursos son un tanto complejas, pues, en palabras de Guzmán (2018), en este TSE existe un gran problema por falta de presupuesto, por lo que los recursos de estas escuelas son generalmente obtenidos por medio de cooperaciones, donaciones o cuotas. Adicionalmente, los directores no siempre tienen la oportunidad de dedicarse plenamente a la gestión de sus instituciones, ya que suelen tener responsabilidades adicionales como las actividades de docencia. De manera más concreta, cifras de MEJOREDU (2021a), señalan que, dentro de los 3021 TBC en el país, solo 16 de ellos (0.52%) cuentan con un director que se dedique exclusivamente a la gestión directiva, pues el resto de los directores (99.48%) imparten clase a por lo menos un grupo en su institución, esto en contraste a la media nacional en instituciones de EMS, donde 58.59% de directores no imparte clase a ningún grupo. Debido a esto, resulta particularmente apremiante analizar la manera en la que los directores de TBC gestionan los recursos en estas situaciones desafiantes.

Un factor que juega un papel importante dentro de la labor de cualquier persona en una posición directiva o administrativa es el liderazgo, proceso que, de acuerdo con Marichal (2018), se originó en el ámbito empresarial, pero comenzó a desarrollarse posteriormente en el mundo educativo entre las décadas 60 y 70. En palabras de Casales (2015), el liderazgo implica motivar e influir de manera significativa y espontánea en otros, esto en busca de alcanzar metas compartidas; recibir un alto grado de respaldo por parte de otros, y realizar contribuciones significantes para el logro de dichos objetivos. Bajo esa tesitura, y considerando la naturaleza de este estudio, es importante definir el término de *liderazgo para la justicia social*, que, dicho con palabras de Theoharis (2007), es aquel liderazgo que busca erradicar prácticas injustas en las escuelas, centrándose en un abordaje a la marginación y su eliminación. En consecuencia, para los fines particulares de este trabajo resulta de interés

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

analizar dichas prácticas de liderazgo aplicadas por los directores en el contexto de justicia social, más específicamente en el ámbito de gestión de recursos, es decir, las maneras en las que los directivos utilizan este liderazgo para luchar contra las desigualdades presentes dentro de su escuela mediante la redistribución justa de recursos, lo cual, como ya se mencionó antes es parte de sus responsabilidades escolares.

Del mismo modo, es importante mencionar que los directores de escuelas de EMS, incluidos los TBC, no solo tienen la responsabilidad de gestionar y distribuir los recursos de su escuela de manera justa y eficiente, pues, además, tienen la responsabilidad de rendir cuentas sobre sus gestiones. Según señala la Subsecretaría de Educación Media Superior ([SEMS] 2015) en su documento *Lineamientos para la rendición de cuentas e informe de actividades de Directores de Planteles EMS*, el director, en relación con su gestión financiera y administrativa, deberá elaborar un informe -al final de cada ciclo escolar- en donde precise datos como el presupuesto asignado a su plantel por parte de la SEP, recursos recibidos de manera interna o externa, y los mecanismos implementados para el control, transparencia y seguimiento de la gestión financiera.

A pesar de que en estos lineamientos no se menciona la redistribución justa de los recursos, pues solo se solicitan cifras de las cantidades de ingresos recibidos y al control de estos, existen otros documentos en donde sí se menciona, explícitamente, el manejo justo y equitativo que los directores deben dar a los recursos. Estos documentos son el Marco de Excelencia en EMS, ya citado, así como el documento de principios y orientaciones pedagógicas de la nueva escuela mexicana, donde la SEP señala que, dentro de los principios fundamentales de la EMS, se debe promover el respeto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, logrando así, la igualdad en derechos, trato y oportunidades para todos los individuos (2019). Esta igualdad de derechos, trato y oportunidades, no se podrá alcanzar mientras sigan existiendo brechas socioeconómicas, especialmente tan marcadas como las de los TBC, que limitan el acceso y permanencia de ciertos estudiantes, razón por la cual resulta importante el redistribuir los recursos de manera que los estudiantes vulnerables se vean apoyados para superar dichas brechas.

Como es sabido, los bienes en una escuela (sean materiales, financieros o humanos) son generalmente manejados y administrados por los directores y directoras o responsables de los centros escolares. Además, estos actores tienen también la responsabilidad de ejercer estas gestiones procurando atender las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para lo cual es fundamental que exista una cercana relación y trabajo colaborativo entre ambas partes, de esta manera, citando a Rodríguez (2018), los diferentes miembros de la comunidad educativa forjan una percepción en torno al éxito de su escuela a través de las relaciones impulsadas por el director y quienes ejercen el liderazgo en busca de una visión común. Es por esto que, para los propósitos de este trabajo, se estudiará el papel de los directores en TBC, y cómo las estrategias directivas de liderazgo aplicadas por este actor educativo para redistribuir los bienes de manera justa y para reconocer situaciones en las que estos bienes estén siendo distribuidos de una manera poco justa, puedan contribuir a garantizar la igualdad educativa, considerando siempre la mirada de los demás miembros de la comunidad escolar y, por ende, garantizar la justicia social.

1.5 Antecedentes del estudio

Durante los últimos años se han realizado algunas investigaciones que estudian el papel de los directores educativos y la relación de estos actores con la justicia social en sus escuelas. Viéndolo desde una perspectiva general, donde se consideran diferentes contextos, niveles educativos, y países, se encuentran los ejemplos de Arar et al., (2016), Wang (2016), Tintoré (2018), Cortés (2019) y Rodríguez et al. (2020).

Comenzando por el ámbito internacional, Arar et al. (2016), realizaron un análisis transcultural en donde se estudió el liderazgo educativo para la justicia social en 11 directores escolares, 6 de Israel y 5 de Turquía. Este trabajo fue realizado con el objetivo de identificar las percepciones y prácticas diarias por la justicia social en los directores, para llevar esto a cabo, se utilizó un acercamiento cualitativo y comparativo con el cual, a diferencia de las comparaciones usuales entre países, se compararon las diferencias transculturales y nacionales del liderazgo por la justicia social. De esta manera, los resultados del estudio mostraron cómo los directores presentan diferentes trayectorias socioculturales, nacionales, y personales que dieron forma a sus percepciones sobre la justicia social, de igual manera,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los directores describieron las estrategias implementadas para promover la justicia social en sus políticas escolares del día a día, así como en los procesos y prácticas para atender los antecedentes y necesidades de la comunidad educativa. Se encontró que tanto los directores turcos como los israelíes conceptualizan la justicia social en términos de desigualdades socioeconómicas entre estudiantes y la creación de condiciones de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

De igual manera, Wang (2016) realizó un estudio en el contexto canadiense, donde examinó las maneras en las que 21 directores de escuelas primarias, secundarias y bachilleratos de Toronto perciben la justicia social en sus escuelas. Este estudio tuvo como propósito específico proveer evidencia empírica sobre como los líderes escolares perciben las nociones de redistribución, reconocimiento, inclusión y representación, así como sacar a la luz las razones por las cuales los directores difieren en sus creencias y filosofías al momento de acercarse a la justicia social. El estudio se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa, con entrevistas semiestructuradas cuyos resultados señalan que las decisiones de redistribución de bienes tomadas por los directores son críticas, pues estas determinan qué tan equitativa y adecuada es la redistribución de recursos para programas educativos y estudiantes individuales. Los participantes cuentan con el perfil de acercamiento a un entendimiento del debate sobre la Justicia Social en educación y presentan un razonamiento alternativo sobre los compromisos de la justicia social. Sus esfuerzos por la justicia social no se centran solo en la naturaleza y aportes de la educación actual, sino que también van más allá de la comunidad escolar para así tener una visión a futuro.

En el contexto hispano, Tintoré (2018) realizó un estudio en donde analizó el caso de 14 directores españoles -cuya región específica no se especifica- y los comparó con otro estudio internacional ampliamente citado (Theoharis, 2007). Este estudio tiene como propósito analizar qué hacen los líderes educativos para crear instituciones más inclusivas y si han recibido preparación específica para ello, con este propósito, se emplea un abordaje cualitativo basado en la recolección y análisis de información, es decir, narraciones sobre justicia social escritas por diversos líderes educativos. Así pues, este estudio arrojó resultados que muestran que los líderes del estudio intentan mejorar la equidad y la justicia social en sus escuelas de manera similar a los líderes del estudio comparado, además, a pesar de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencias formativas se encontró que los directores españoles presentan un mayor optimismo ante las dificultades, mientras que los directivos norteamericanos reflejan actitudes más negativas en su profesorado, tal como profesores que no quieren cambiar sus prácticas o que consideran que la mejora es imposible. Se menciona que todos los directivos, tanto los del estudio original como los del estudio comparado, intentan tener expectativas altas en el alumnado, mejorar las estructuras para dar cabida a todos, atender mejor al alumnado y, fundamentalmente, crear culturas de apoyo y colaboración.

Asimismo, en el contexto mexicano, Rodríguez, Acosta y Torres (2020), llevaron a cabo un estudio donde se buscó identificar las estrategias y prácticas desplegadas por cuatro directores de educación básica en escuelas localizadas en contextos vulnerables en diferentes ciudades del país, de esta manera, se abordó una metodología de estudio de caso, empleando entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Se encontró evidencia de que los directores que lideran escuelas en contextos de vulnerabilidad con resultados que denotan algún nivel de éxito, promueven el cambio y la mejora escolar basados en la construcción de una visión corresponsable, y poseen altas expectativas con referencia al desempeño de todos los miembros de la comunidad, entre otros factores.

Finalmente, en el contexto local, es decir, en el estado de Aguascalientes, se han realizado un par de estudios que, si bien no tuvieron como objetivo específico el estudio de la justicia social, estudiaron aspectos importantes sobre los TBC. En el primer estudio, Cortés (2019), exploró el liderazgo escolar en dos TBC del estado -uno con alto y otro con bajo nivel de eficacia escolar- con el objetivo de identificar diferencias en las prácticas de liderazgo y su relación con los niveles de eficacia escolar en ambos planteles. Se demostró que las prácticas de liderazgo aplicadas en el plantel de alta eficacia se caracterizaban por la motivación y el trabajo colaborativo con el personal docente, mientras que el plantel de baja eficacia se caracterizaba por un escaso trabajo de colaboración entre la responsable académica y el personal docente. En el segundo trabajo, Guzmán (2017) comparó diferentes TBC del estado, con distintos niveles de eficacia escolar, para analizar los factores asociados con la eficacia y mejora escolar. En este estudio se encontró que la eficacia escolar se ve afectada por factores como el nivel socioeconómico de los alumnos y alumnas, las

debilidades en la formación básica recibida, y las problemáticas sociales tanto en el contexto inmediato a los jóvenes como en el que se ubican los planteles.

En conclusión, el liderazgo por la justicia social ha sido un tema cuya exploración ha crecido en los últimos años. En los estudios señalados previamente, se ha encontrado que los directores escolares no solo presentan un alto nivel de entendimiento y razonamiento en torno a la justicia social, sino que también muestran compromiso por el logro de esta, intentando mejorar las condiciones de igualdad para dar cabida a todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, es importante enfatizar la inexistencia de estudios realizados desde la perspectiva específica de las prácticas directivas en redistribución de recursos para la justicia social en instituciones educativas desfavorecidas, por lo que la presente investigación, pretende insertarse como un estudio precursor sobre dicho fenómeno en particular.

1.6 Objetivos de investigación

En respuesta a la problemática mencionada, el presente trabajo tendrá como interés el estudio de las prácticas de liderazgo directivo en el TSE Telebachillerato Comunitario, así como la contribución de estas prácticas en una redistribución de recursos equitativa para la búsqueda de condiciones de justicia social.

Objetivo general:

- Analizar las prácticas de redistribución de recursos desarrolladas por responsables escolares de telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes, encaminadas a la procuración de la justicia social.

Objetivos particulares:

- Analizar, desde la percepción de los y las docentes, las prácticas en redistribución de recursos empleadas por el o la responsable escolar de TBC en términos de justicia social.
- Con base en la percepción de las alumnas y alumnos, analizar las prácticas en redistribución de recursos para la justicia social empleadas por el o la responsable escolar de TBC.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Considerando la percepción de los tutores, madres, y padres de familia, analizar las prácticas en redistribución de recursos empleadas por el o la responsable escolar de TBC en términos de justicia social.
 - Comparar las percepciones de las y los diferentes miembros de la comunidad educativa en función de las prácticas en redistribución de recursos empleadas por el o la responsable escolar de TBC en términos de justicia social.

1.7 Justificación del estudio

Durante los últimos 20 años, ha surgido un creciente interés por el estudio de las practicas directivas y el liderazgo escolar, y su relación con la justicia social en el campo educativo (González, 2014; Rodríguez, 2018; Tintoré, 2018). No obstante, en el nivel medio superior, por lo menos en el contexto mexicano, son insuficientes -prácticamente nulos- los estudios que se han realizado a partir de este despertar. Así pues, el presente estudio contribuiría al enriquecimiento de dicho campo teórico, abonando conocimiento a la teoría del liderazgo directivo para la justicia social desde un contexto poco estudiado, y, así, aportar conocimiento sobre las practicas directivas en EMS -especialmente en temas de redistribución de recursos-, su relación con la justicia social, y el impacto que tiene esta relación en el ambiente educativo. Por ende, los resultados de la investigación podrán ser de gran utilidad para el personal directivo en instituciones de este nivel educativo, quienes podrán analizar y llevar a cabo las prácticas directivas efectivas en términos de justicia social que se encuentren en el estudio con el fin de mejorar los procesos educativos en sus propias escuelas.

Adicionalmente, diferentes autoridades gubernamentales y organismos educativos han comenzado a señalar la importancia de llevar a cabo los procesos educativos a través del lente de la justicia social. En este sentido, MEJOREDU (2021a) señala la necesidad de reconocer el carácter complejo y sumamente desigual de la sociedad mexicana y su sistema educativo con el fin de garantizar una educación con justicia social para todas y todos. De manera similar, la maestra Delfina Gómez Álvarez, extitular de la Secretaría de Educación Pública, y expresidenta del comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), reafirmó, en la primera sesión ordinaria de dicho comité en el 2022, el

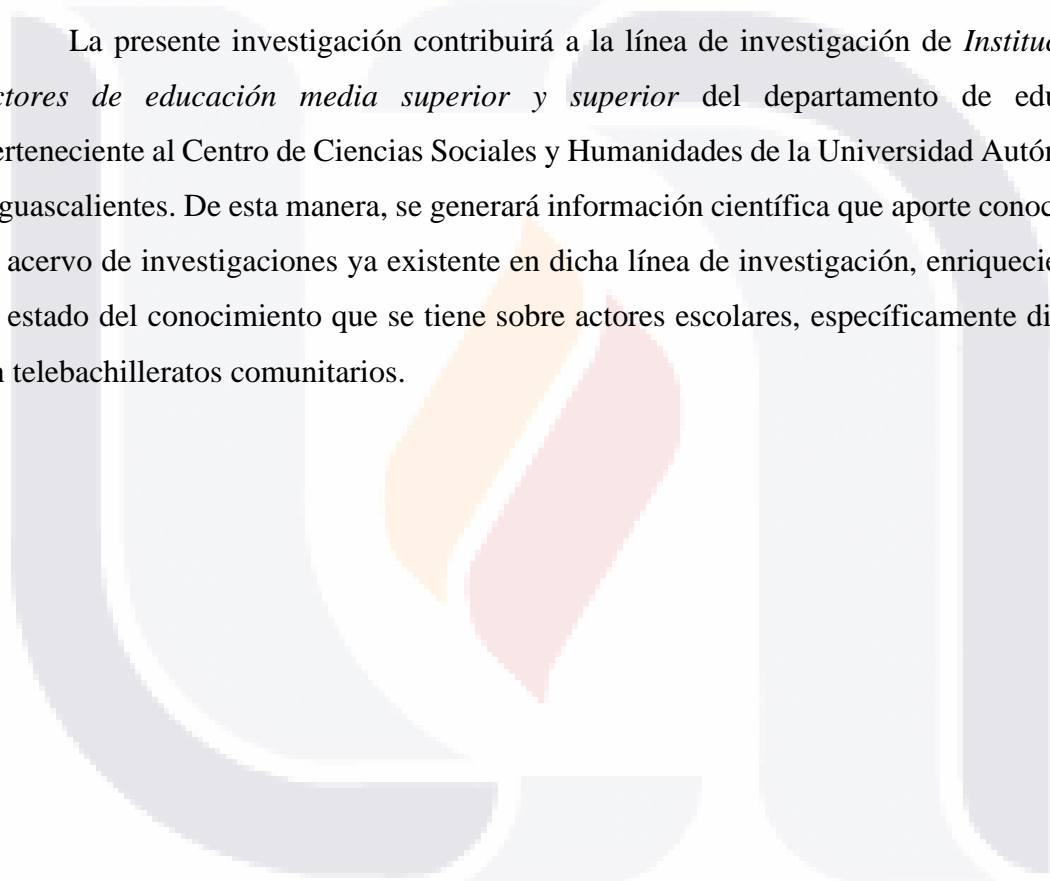
compromiso de trabajar en conjunto por una educación con justicia social, pues expresó que frente al gran reto que existe de brindar educación a quienes menos tienen, es necesaria la participación y aportes contiguos de la sociedad (SNMCE, 2022). Es por esto que, ante la creciente necesidad de trabajar por la justicia social en la educación, los esfuerzos por generar conocimiento sobre el tema resultan de gran apoyo. Tal es el caso de este estudio, cuyos resultados aportarán información a la corriente teórica de la justicia social en la educación, y más específicamente, a un fenómeno poco estudiado como es el de escuelas de EMS con problemas relacionados a la insuficiencia de recursos, tal cual es el caso de los telebachilleratos comunitarios. De esta manera, se espera que la información generada a través de la presente investigación pueda ser de utilidad para la toma de decisiones y generación de políticas educativas encaminadas a la búsqueda de la justicia social en escuelas socioculturalmente vulneradas.

Así pues, para este estudio en particular, se buscará indagar, mediante técnicas de investigación de naturaleza cualitativa, en las percepciones y opiniones de los diferentes miembros de comunidades educativas en contextos vulnerables, para así conocer, de primera mano, sus sentires en torno a la justicia social, y más específicamente, a la redistribución justa de los recursos en sus escuelas. La principal ventaja de explorar este fenómeno desde el paradigma de la investigación cualitativa será la posibilidad de llegar, a través de interacciones cercanas con los diferentes actores involucrados, a las entrañas de una inquietante problemática, cuya complejidad difícilmente se podría comprender a través de métodos más rígidos. De igual manera, la exploración del fenómeno desde un diseño de estudio de caso permitirá generar una imagen completa y precisa de la justicia social en un par de instituciones en particular, permitiendo la comparación de ideas, percepciones y opiniones de los diferentes actores escolares para así comprender desde diferentes puntos de vista, una sola problemática, lo cual podrá ser utilizado como punto de partida para llevar a cabo estudios similares en diferentes contextos.

De esta manera, el presente estudio representará también un esfuerzo para ofrecer elementos que ayuden a contrarrestar las desigualdades e injusticias escolares desde la trinchera de la investigación educativa, pues, al generar conocimiento sobre la gestión escolar y el liderazgo directivo desde el enfoque de la justicia social, se proveerá a los responsables

escolares de herramientas pertinentes para la procuración de este tipo de justicia, en este caso, en las escuelas más desventajadas a nivel bachillerato. Bajo esa tesitura, los resultados de este estudio y el conocimiento generado a través de este serán de utilidad no solo para los responsables de centros escolares, sino también para los estudiantes, padres y madres de familia, docentes, administrativos, y demás actores de las comunidades educativa, quienes se verán beneficiados por las mejoras en la gestión y administración de sus escuelas y los bienes de estas, resultando en una aproximación a la igualdad educativa.

La presente investigación contribuirá a la línea de investigación de *Instituciones y actores de educación media superior y superior* del departamento de educación, perteneciente al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De esta manera, se generará información científica que aporte conocimiento al acervo de investigaciones ya existente en dicha línea de investigación, enriqueciendo así el estado del conocimiento que se tiene sobre actores escolares, específicamente directivos en telebachilleratos comunitarios.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Para lograr entender el objeto de estudio de la presente investigación, resulta indispensable comprender, mediante revisión teórica, un conjunto de aspectos centrales. En primer lugar, el fenómeno de la desigualdad escolar, los diferentes tipos de brechas que esta implica en los procesos educativos, y las implicaciones de esta desigualdad en la EMS. De igual manera, es también fundamental establecer una conceptualización, entendimiento, e implicaciones de la justicia social en el ámbito educativo, así como profundizar de manera más específica en el ámbito de la redistribución de recursos para lograr este tipo de justicia. Además, se indagará específicamente sobre el director o responsable escolar, su perfil, su relación con los demás miembros de la comunidad educativa, su papel en la redistribución de recursos y en la procuración de la justicia social. Finalmente, se retomará el tema de las desigualdades educativas, esta vez explorándolo específicamente desde el contexto de los telebachilleratos comunitarios, así como indagar sobre cómo estas desigualdades inciden en la calidad educativa de los planteles, y las maneras en las que se puede hacer uso de la justicia social la redistribución justa de recursos para luchar contra estas desigualdades en los TBC.

2.1 La lucha contra la desigualdad educativa: Un asunto pendiente

En México, las y los niños y jóvenes provenientes de contextos vulnerables tienen menores posibilidades y herramientas para acceder a la educación de manera idónea, por ende, estos alumnos y alumnas desarrollan habilidades educativas insuficientes en comparación con aquellos estudiantes mejor posicionados, lo que se traduce en mayores dificultades para que los estudiantes vulnerables avancen en el sistema educativo (COLMEX, 2018). En respuesta a esta evidente problemática, han existido, históricamente, numerosos esfuerzos para erradicar, o por lo menos disminuir, el fenómeno de la desigualdad educativa en México, siendo estos realizados desde diferentes trincheras como la elaboración o modificación de leyes educativas, el desarrollo de programas de apoyo y becas por parte del Estado, proyectos de investigación educativa, entre otros. Sin embargo, a pesar de los trabajos realizados para garantizar una educación igualitaria y de calidad para todos los mexicanos, la realidad demuestra que existe aún un largo camino por recorrer, por ende, es claro que se deben redoblar esfuerzos para que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades

de acceso a la escuela, de permanencia en ella y de logro de aprendizajes, independientemente de su condición social, étnica, o de cualquier otra índole (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2019a).

2.1.1 Comprendiendo la igualdad y la equidad en la educación

Las injusticias están presentes en todos los ámbitos de la vida, y el contexto educativo no es la excepción. Sin embargo, cuando se estudian dichas injusticias y las maneras para luchar contra ellas, resulta fácil caer en una confusión conceptual; ¿Qué es lo que realmente se busca? ¿igualdad educativa o equidad educativa? ¿se pueden emplear ambos términos indistintamente? Así pues, para comprender de mejor manera las diferencias entre ambos conceptos y seleccionar el más adecuado, es importante conocer su significado esencial. Comenzando por la igualdad, Bolívar (2012) señala que, en palabras simples, podemos entender este concepto como *entre todos en todo*, es decir, una regla simple en donde se distribuyen fracciones iguales de recursos a todas las personas. Por otro lado, la equidad, según Veleda et al. (2011), implica dar más a los que más lo necesitan, es decir, dar un trato diferenciado a aquellos más pobres.

Cierto es que, si consideraran estos significados esenciales, parecería que la equidad es la palabra más adecuada a utilizar cuando se habla sobre la lucha contra las injusticias. No obstante, la igualdad, cuando se estudia de manera más profunda, tiene más implicaciones a considerar que simplemente *entre todos en todo*, pues, citando nuevamente a Bolívar (2012), dentro de la igualdad existe el concepto de *igualdad de oportunidades compensatoria*, el cual implica una especie de discriminación positiva o inversa que compensa a los menos favorecidos, pues al encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias y mayores recursos. Por esta razón, para los fines del presente estudio, se considerará a la igualdad como el término más adecuado a utilizar desde el punto de vista de las injusticias en el ámbito educativo, pues se considera que, mediante un trato desigual, se puede llegar a un objetivo igualitarista en donde todas las personas tengan las mismas oportunidades.

2.2 Las brechas de desigualdad escolar

Continuando con la idea de la búsqueda de ese objetivo en donde todas las personas tengan las mismas oportunidades, es importante hacerlo desde una perspectiva fiel a las realidades sociales y educativas, lo cual, desafortunadamente, en el contexto mexicano representa una importante cantidad de problemas. Uno de estos grandes obstáculos corresponde a las diferentes brechas de desigualdad existentes en las escuelas, pues, de acuerdo con MEJOREDU (2021a), las condiciones en las que viven los estudiantes en México se traducen en una desigualdad de oportunidades educativas, por lo que las acciones que se realicen para mejorar los sistemas educativos deben tener la prioridad de reducir las brechas educativas existentes entre aquellos estudiantes mejor posicionados y aquellos que por diversas circunstancias se encuentran en posiciones de vulnerabilidad y, por ende, tienen menores oportunidades. En ese contexto, distintos autores señalan que hoy en día, las brechas educativas que más afectan a la población vulnerable son aquellas relacionadas a términos de acceso, permanencia, y logro o aprovechamiento escolar (INEE, 2019a; Miranda, 2018; Rodríguez et al., 2020; Saccone, 2017). Así pues, se decidió abordar y explorar cada uno de estos tipos de brechas de manera independiente para conocer, de manera más profunda, sus implicaciones en términos de desigualdad educativa.

2.2.1 Brechas de acceso

Toda persona tiene derecho a la educación: estas son las palabras con las que, en el artículo tercero constitucional, se establece que el Estado tiene el deber de impartir y garantizar los tipos de educación obligatoria a todos los mexicanos sin distinción alguna. Desafortunadamente, la realidad no coincide totalmente con esta declaración, pues en nuestro país existen aún muchas personas que, debido a distintos factores, no tienen la oportunidad de acceder a este derecho. Esta falta de acceso a la educación tiende a presentarse de manera exponencial en grupos socialmente desfavorecidos, siendo un claro ejemplo de estos los niños, niñas y adolescentes provenientes de familias de trabajadores agrícolas migrantes, pues, de acuerdo con el INEE (2019b), solo entre el 14 y 17% de ellos asiste a la escuela. Por ende, se puede comprender que la igualdad educativa está aún muy lejos de ser alcanzada cuando existen sectores de la población con diferencias de acceso tan marcadas. Cabe mencionar que, lamentablemente, este fenómeno no muestra mejoría con el paso del tiempo,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues, citando a MEJOREDU (2020), la desigualdad de acceso a la educación no parece haber disminuido en los últimos años, pues en un periodo de análisis de 2012 a 2018 se pudo observar que este tipo de brechas aumentaron entre los grupos en condiciones de vulnerabilidad y aquellos mejor posicionados.

Ciertamente, las brechas de acceso a la educación son un problema latente que se encuentra aún lejos de ser erradicado, por esta razón, el INEE (2019a), menciona que actualmente continúan siendo necesarios aquellos esfuerzos enfocados a la reducción o eliminación de las brechas que limitan a diferentes grupos el acceso a su derecho a la educación. La desigualdad en el acceso a la educación podría percibirse como un tipo de brecha particularmente perjudicial, la cual se debe atender de manera prioritaria, puesto que a través de esta se priva a ciertas personas o grupos de personas de un derecho fundamental como lo es la educación. Por consiguiente, la SEP (2015), menciona, a través de las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2016, que es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, pues con estas también se limita el acceso a la cultura y el conocimiento, por lo que se debe erradicar toda forma de desigualdad de acceso a este derecho por condiciones no solo sociales, sino también étnicas, físicas, de género, creencias y orientación sexual.

2.2.2 Brechas de permanencia

En México, existe una latente necesidad de que los niños y jóvenes asistan a la escuela, pues esta es su única posibilidad de superarse y trascender en sus contextos socioeconómicos, lo cual se dificulta por las cotidianas batallas que los alumnos tienen con la pobreza, desigualdad, violencia, problemas de aprendizaje, ingreso tardío, repetición, reprobación, entre muchos otros problemas (Plasencia, 2020). Ciertamente, estos problemas o batallas no afectan a toda la población por igual, puesto que existen brechas de permanencia, en donde los estudiantes pertenecientes a contextos socioeconómicos favorables tienen acceso a herramientas para superar dichos obstáculos, mientras que los estudiantes provenientes de contextos más vulnerables son aquellos que se ven afectados en mayor medida, y, por ende, en la necesidad de abandonar sus estudios. Esto representa un gran reto para el Sistema Educativo Nacional, puesto que, en gran medida, esta problemática

recae en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra el país, lo cual no es sencillo de corregir.

De acuerdo con Nava (2014), la condición económica de un alto porcentaje de mexicanos implica que se presente una falta de oportunidades, pues con dichas condiciones de vulnerabilidad resulta difícil el acceso a la educación, y más complicado aún, lograr una permanencia en ella, pues, a pesar de que los jóvenes con menos oportunidades hagan esfuerzos extraordinarios por permanecer y finalizar sus estudios, existen situaciones dentro del sistema educativo que los va marginando y haciendo su permanencia algo complicado. Aún frente a estas dificultades, existen estudiantes que viven una lucha constante por permanecer en la escuela, en ese contexto, López y Rodríguez (2019) citó lo siguiente con base en trabajos elaborados por Solís et al. (2013) y Rodríguez, (2016):

Investigaciones recientes también constataron que las aspiraciones educativas que tienen los estudiantes constituyen un motor del logro educativo: los jóvenes de orígenes sociales bajos con aspiraciones y expectativas educativas incrementan su probabilidad de continuar sus estudios en el nivel medio superior (p. 73).

No obstante, el hecho de que existan estudiantes que realizan esfuerzos extraordinarios por permanecer en la escuela no se traduce en una menor responsabilidad por parte de autoridades y actores educativos, pues, mientras no exista una igualdad en cuanto a las oportunidades de permanencia en la educación, seguirán siendo necesarios los esfuerzos encaminados a este objetivo, para que todos los niños y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación sin ninguna limitación. Como lo menciona el INEE (2019b), para garantizar el pleno ejercicio de la educación, es necesario garantizar la permanencia de todos los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo menos hasta que concluyan los niveles de educación obligatoria, pues esta es una obligación que tiene el Estado, la cual se constata en los artículos 2º, 3º, 4º, 32º y 65º de la Ley General de Educación (LGE) y en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

2.2.3 Brechas de aprovechamiento

Así como existen brechas de permanencia, en donde no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de concluir sus estudios exitosamente debido a sus características

socioeconómicas, también existen problemas para aquellos que, de alguna u otra manera, logran permanecer. De acuerdo con López y Rodríguez (2019), el nivel económico de los estudiantes y sus familias tiene una clara incidencia en los niveles de logro escolar, pues para las familias con ingresos altos no representa un problema pagar los costos de la educación de sus hijos en términos de colegiaturas, materiales, transporte, entre otros; esto implica que sus hijos tengan mejores resultados académicos que aquellos en posiciones desfavorecidas, lo cual se traduce en amplias brechas de aprovechamiento educativo. En este sentido, como lo señalan Belavi y Murillo (2020), la atención y asistencia a los grupos desfavorecidos de estudiantes representa un factor crucial para lograr un terreno de igualdad en oportunidades de logro educativo, y de esta manera acceder eventualmente a la sociedad de la misma manera en la que cualquier otro estudiante o haría.

Estas brechas de aprovechamiento se encontrarían entonces, especialmente presentes en aquellas escuelas -o tipos de escuelas- en las que la población estudiantil se componga principalmente por niños y jóvenes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, es decir, aquellas escuelas pertenecientes a sectores pobres de la sociedad, como lo son las zonas rurales o zonas urbanas marginadas. Entonces, ¿son las características socioeconómicas de los estudiantes y las escuelas un factor determinante para los niveles de aprovechamiento académico? En cierta manera, las brechas de resultados educativos se asientan en los esfuerzos y méritos personales del estudiante, sin embargo, estas también se encuentran estrechamente emparentadas con las condiciones sociales y las deficiencias institucionales, al igual que con las condiciones familiares como la cantidad de libros en casa, la educación de los padres y madres. y el tipo de jornada laboral de estos (Santiago Andrés, 2018; Castro et al., 2017).

Un ejemplo de estas brechas de desigualdad arraigadas a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las escuelas es el presentado por Soberanis y Peniche (2016), pues en su estudio realizado en un centro de EMS en el estado de Yucatán, encontraron que el alumnado de dicha institución se ve segregado en razón a su condición socioeconómica, además, se menciona que este tipo de segregación no es exclusiva de este centro, pues esta es una práctica recurrente en todo el sistema educativo mexicano, en donde

los niveles de calidad educativa dependen de los niveles socioeconómicos y de desarrollo urbano del sector en donde se ubican las instituciones.

2.3 La educación y la desigualdad educativa como asunto familiar

Si bien es claro que las brechas de desigualdad escolar representan un importante obstáculo para el progreso académico de todos los estudiantes en el país, sería un error responsabilizar exclusivamente a los docentes o autoridades educativas por la presencia de dichas desigualdades, pues otro factor de gran inferencia en los procesos educativos son los mismos estudiantes y sus familiares. En este sentido, se podría tener la falsa percepción de que la relación familia-escuela no es un factor de alto impacto en el desempeño académico a nivel bachillerato, pues los estudiantes se encuentran ya en una edad de autonomía e independencia. Sin embargo, como lo demostró Infante (2020) a través de un estudio realizado con estudiantes de EMS en Aguascalientes y sus familiares, la participación de los padres y madres en los procesos educativos es un factor necesario para mejorar los resultados académicos de sus hijos, pues acciones como dar consejos, preguntar sobre asuntos escolares, entablar diálogos encaminados a generar reflexión sobre la importancia del estudio y dar recordatorios o regaños, son factores que pueden aumentar el interés por los ámbitos académicos en los estudiantes.

Ahora bien, estas relaciones familia-escuela pueden representar también un factor que contribuye a la reproducción de desigualdades educativas, pues no todos los padres y madres de familia tienen las mismas posibilidades de dedicar el tiempo, esfuerzo, y recursos necesarios a las cuestiones escolares de sus hijos. Estos fenómenos de desigualdad se ven ejemplificados en un estudio realizado por Villa (2014), cuyos resultados demostraron que, en México, los estudiantes provenientes de familias con menores recursos y cuyos padres tienen niveles más bajos de escolaridad, tienen menores posibilidades de éxito académico y una fuerte predisposición al abandono escolar, por lo que el mismo autor hace énfasis en la importancia de la lucha, de manera conjunta entre familia y escuela, para promover en los estudiantes el interés por el estudio y prevenir situaciones de riesgo al abandono, así como intervenir de manera conjunta cuando estas se detecten.

Ante la importancia que conlleva el involucramiento familiar en la escuela, y citando nuevamente a Infante, la autora hace énfasis en la necesidad de que la escuela la incluya a la familia como actor y agente con participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, tomando en cuenta, a su vez, que tanto las instituciones de EMS como las familias mexicanas contemporáneas, figuran una amplia diversidad de representaciones de la relación familia-escuela, lo cual implica diferentes frecuencias, intensidades e intereses en dichas interacciones (Infante, 2020). Bajo ese contexto, el Estado mexicano expone también la necesidad de esta participación familia-escuela, pues en el título noveno de la Ley General de Educación se manifiestan los derechos y obligaciones de los padres de familia con respecto a los procesos educativos de sus hijos, al igual que el derecho que tienen los padres de crear y ser parte de los consejos de participación escolar y asociaciones de padres y madres de familia (DOF, 2019b).

2.4 Desigualdad escolar: El caso de la EMS en México

La educación media superior en México es uno de los tipos educativos con mayores problemas relacionados con la desigualdad. Estos problemas comienzan a materializarse, incluso, en etapas previas al ingreso de los estudiantes al bachillerato. Como muestra de esto, Rodríguez (2018), realizó un estudio sobre los efectos de la desigualdad social en la transición de los estudiantes de secundaria al bachillerato, cuyos resultados arrojaron que, a pesar del incremento de estudiantes que terminan la secundaria y acceden al bachillerato - producto de la ampliación de la cobertura en este último nivel- se pueden apreciar fuertes asimetrías relacionadas con el origen socioeconómico de los estudiantes, e incluso con su autoidentificación del color de piel, que estructuran desigualdades de oportunidades escolares, cimentando sólidas barreras en la transición a la educación media superior. Es sabido que estas desigualdades en niveles superiores de educación representan obstáculos para el progreso social y la superación personal de los individuos, lo que implica que el fenómeno de la desigualdad social en la educación se ha desplazado especialmente hacia los niveles de bachillerato y licenciatura, repercutiendo en la estratificación de las clases sociales, pues se restringen las oportunidades de bienestar y movilidad social de las personas en posiciones desfavorecidas (Solís, 2018; López y Rodríguez, 2019).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ciertamente, la EMS en México es un escenario lleno de desigualdades, en el que, las posibilidades de una persona para desarrollarse profesionalmente y acceder a mejores condiciones de vida están a menudo limitadas por sus condiciones personales y contextuales. Así lo plantea un estudio realizado por Solís (2018), en donde, tras un análisis estadístico, se revela que factores como la disponibilidad de recursos socioeconómicos y la formación educativa previa de los estudiantes y sus familiares son los factores de mayor importancia para el logro de una trayectoria educativa exitosa en la EMS; en este estudio se encontró que los jóvenes provenientes de familias en condiciones socioeconómicas bajas y con menores niveles de escolaridad se encuentran en una posición muy desventajosa, incluso para tener siquiera la oportunidad de ingresar a este tipo educativo; estas desigualdades derivan de circunstancias que se encuentran fuera del control de los propios jóvenes, y merman sus esfuerzos y talentos. De manera similar, en otro estudio realizado por Díaz y Osuna (2017), se encontró, tras un análisis de datos cualitativos, que los factores que tienen mayor incidencia en la desigualdad escolar en EMS, en este caso particularmente en el abandono escolar, son aquellos relacionados con las características sociofamiliares de los estudiantes.

Con base en los datos presentados anteriormente, se puede comprender que la EMS es un tipo educativo donde imperan las desigualdades e injusticias. Esto debido a que el desarrollo académico de los estudiantes depende de cuestiones ajenas a sus capacidades, méritos y aspiraciones educativas, las cuales pasan a un segundo plano de importancia, dejando en primer lugar a los factores socioeconómicos y familiares, que en un escenario ideal no deberían tener injerencia alguna en la educación de las personas. Como si esto fuera poco, las limitantes educativas ajenas a los estudiantes no terminan en estos factores, pues, citando nuevamente a Solís (2018), los jóvenes habitantes de entornos con mayor concentración poblacional y mayor desarrollo socioeconómico encuentran mayores ventajas e incentivos para lograr el éxito académico en la EMS, por lo que se puede esperar que aquellos jóvenes habitantes de zonas con menor concentración poblacional, como lo son las rurales, se encuentren en una posición de desventaja. De la evidencia presentada se concluye que en el sistema educativo mexicano, y especialmente, en la EMS, existe una clara necesidad de buscar condiciones de justicia social en donde aspectos contextuales, familiares, y

socioeconómicos de los estudiantes no representen un impedimento para su pleno desarrollo académico.

2.5 Entendiendo la Justicia Social

No existe evidencia sobre la primera vez que se acuñó el término justicia social, sin embargo, existe una creencia generalizada entre académicos que sugiere que el sacerdote jesuita Taparelli D'Azeglio pudo haber sido el primero o, por lo menos, uno de los primeros en utilizar la expresión a mediados del siglo XIX, a la cual le daba el significado de *la justicia entre los hombres*, lo que implicaba que todos los humanos son miembros de una misma especie creada por Dios y todos deben ser considerados como iguales en derechos, a pesar de sus diferencias naturales (Pérez-Garzón, 2019). No obstante, fue hasta cerca de un siglo después, en la década de los 1940s, cuando el término comenzó a tomar una gran fuerza, como resultado de su popularización iniciada por John Rawls. Para este filósofo, la justicia social consiste en la adecuada organización de una sociedad democrática en donde se promuevan y respeten las libertades y oportunidades para todos (Rawls, 2001).

Ahora bien, a pesar de que la definición de Rawls sea completa y adecuada, puede ser considerada insuficiente en algunos contextos particulares, por lo que, a partir de la popularización de esta definición, han surgido diversas variantes del término justicia social, lo que implica que éste adquiere un significado particular dependiendo del contexto o disciplina donde se emplee. Así lo explican Pijanowski y Brady (2021) al señalar que las definiciones modernas de justicia social provienen de una amplia variedad de disciplinas, teorías, y movimientos sociales, pues, diferentes corrientes teológicas, políticas, filosóficas y sociales han tenido cierta influencia en las definiciones modernas del término, esta naturaleza multidisciplinaria y multi-acción de la justicia social que se ha desarrollado por más de un milenio implica que sea elusivo definir el término de manera singular.

En ese sentido, Murillo y Hernández (2011) señalan que el concepto de justicia social es complejo, evolutivo, y tiene un carácter multidimensional y multidisciplinar, por lo que sugieren entender a la justicia social como un verbo, es decir, entender que su significado nunca está completo, pues siempre está en reconstrucción. De esta manera, citando nuevamente a Pérez-Garzón (2019), existe la posibilidad de que esta naturaleza flexible en

el significado del término sea la razón por la cual la Organización de las Naciones Unidas (ONU) nunca se ha comprometido a establecer una definición conceptual, a pesar de haber declarado el 20 de febrero como día mundial de la justicia social.

Para esclarecer la diversidad de significados mencionada anteriormente, podemos tomar como ejemplo el campo de la enfermería, en donde se establece que la justicia social es un estado de equidad en salud, caracterizado por una distribución equitativa de servicios y relaciones de ayuda en términos médicos (Matwick y Woodgate, 2017). Por otra parte, en el ámbito de los derechos laborales, se considera que la justicia social consiste en preservar los intereses individuales y profesionales de los trabajadores, así como su dignificación, bienestar y reivindicación total (Lastra, 2013). Finalmente, por mencionar un ejemplo más, en el diseño (industrial, gráfico, etc.), se concibe a la justicia social como una directriz de trabajo cuyo objetivo es la inclusión, pues implica respetar las diferencias particulares y las capacidades de todos, es decir, se garantiza la participación de todas las personas en el acto de diseñar, reconociendo que el proceso de diseño necesita también ser diseñado para garantizar resultados justos (Sarmiento y Fernández, 2019). Así pues, la presente investigación también abordará el término de la justicia social en un campo de conocimiento particular: la educación.

2.5.1 Justicia Social y educación

Para comprender el término justicia social en el ámbito educativo es importante entender, primero, que a pesar de que el término es relativamente reciente, sus fines han estado arraigados en los procesos educativos desde mucho tiempo atrás, por contradictorio que pueda parecer. En tal caso, tratar de construir una aproximación histórica a la justicia social en la educación representa una tarea desafiante, pues es de sentido común comprender que las diferentes luchas por oportunidades y ambientes educativos justos son tan añejas como la propia educación. En ese sentido, Hytten y Bettez (2011) señalan que históricamente han existido esfuerzos por transformar la educación en términos de expandir las oportunidades educativas a grupos marginalizados, transformar las estructuras de opresión, y empoderar aquellos que se les ha privado de poder; estas luchas, aunque no se identificaban

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como esfuerzos por la justicia social, pues todavía no existía o no se popularizaba este término, subyacían en las directrices de lo que hoy en día se consideraría como tal.

Por consiguiente, y a raíz de la ambigüedad y falta de precisión conceptual mencionadas en párrafos anteriores, resulta imprescindible llevar a cabo una reflexión conceptual en torno al término de justicia social para tener una idea clara de este concepto y sus implicaciones, por lo menos en el ámbito educativo. De acuerdo con Pijanowski y Brady (2021), para aquellos involucrados en los procesos educativos, la justicia social significa explorar la idea de un sistema educativo socialmente equitativo, al igual que las maneras en las que la educación juega un rol en el desarrollo y mantenimiento de una sociedad socialmente justa. Esta definición resulta especialmente interesante debido a que no solo considera el rol de la justicia dentro de las instituciones educativas, sino también las implicaciones que esta tiene en las sociedades del mundo real. De la misma manera, aunque en una manera un poco más completa, Valdés y Gómez-Hurtado (2019), mencionan que la justicia social en las escuelas se rige por valores y principios tales como la integridad, honestidad, justicia y equidad, así como la promoción del respeto para todos los individuos, el reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación con igualdad de oportunidades y la preocupación por el bienestar y desarrollo integral de los profesores y estudiantes.

Si bien Valdés y Gómez-Hurtado (2019) formulan una definición completa de justicia social en el ámbito educativo, hay un aspecto de esta definición que parece ser poco suficiente, pues se menciona que la justicia social implica una preocupación por el bienestar y desarrollo integral de los profesores y estudiantes. Esta definición pareciera ser incompleta, en el sentido que la justicia social debe tener cabida para todos los actores involucrados en los procesos educativos, no solo estudiantes y docentes. En ese sentido, con un abordaje más amplio, Machuca et al. (2020), señalan que, en la educación, la justicia social se entiende como una escuela justa, en la que la cultura escolar priorice la justicia en conjunto con toda la comunidad educativa, en donde se valore la diversidad y se respete la diferencia, en donde la discriminación y la exclusión no tengan lugar, en pocas palabras, donde se luche por una sociedad más justa y equitativa.

En contraste a estas definiciones, existen también autores que sugieren que la justicia social tiene significados únicos, diferentes y personales. Por ejemplo, tras realizar un estudio sobre las percepciones de directores escolares sobre la justicia social, acompañado por una revisión teórica sobre el tema, Wang (2017), llega a la conclusión de que aquellos actores comprometidos con la justicia en contextos educativos crean sus propios modelos de lo que es la justicia social, ensamblando elementos de conciencia crítica, empoderamiento, y abogacía por los menos favorecidos. En complemento a este modelo de creación de un *concepto propio* de justicia social, otros estudios han demostrado que un factor más de importancia para la autoconcepción de este término son las experiencias personales, especialmente aquellas relacionadas con injusticias, pues estas ayudan a ver el mundo desde los ojos de otros, relacionando estas historias personales con la misión de la educación (Silva et al., 2017; Hernandez et al., 2014).

2.5.2 Justicia Social en la educación: El modelo de las tres R

De manera simultánea con el creciente interés por el estudio de la justicia social en los ámbitos educativos, se ha generado también un modelo teórico para implementar este tipo de justicia, el cual, a su vez, nos ayuda a comprender el término de manera más integral. Esta manera de entender la justicia social consiste en el modelo de las 3 Rs, el cual ha sido ampliamente desarrollado y comentado por autores que estudian la justicia social, tanto en contextos hispanos como de habla inglesa (Belavi y Murillo, 2020; Bolívar, 2012; Montané, 2015; Musara et al., 2021; Wang, 2016). Así, se sugiere que la justicia social debe entenderse a través de tres conceptos principales, y que, además, como lo menciona Albalá (2019), el seguimiento de estas dimensiones es el vehículo más óptimo y efectivo para garantizar y fomentar la justicia social desde la educación.

El primero de estos conceptos es el *reconocimiento*, el cual consiste en la necesidad de valorar y reconocer las diferencias, ya sean sociales, personales o culturales, de todas las personas (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007; Kymlicka, 1996; Taylor, 2003, como se citó en Murillo y Hernández, 2014). En este sentido, Belavi y Murillo (2020) llegan a la conclusión de que el reconocimiento -o mejor dicho, la falta del mismo- recae en injusticias arraigadas en el dominio sociocultural, por lo que al trabajar con este

componente de la justicia social se deja al descubierto la invisibilización, la subordinación, y las practicas inadecuadas de reconocimiento, lo cual permite entablar relaciones cotidianas desde la inclusión y el respeto mutuo, normalizando la diversidad y convirtiéndola en una experiencia cotidiana.

En segundo lugar, está la *representación*; como señala Montané (2015), dentro de la justicia social se reconoce a los grupos sociales que por cuestiones como su género, orientación sexual, religión, etnia, condición física o mental, nivel socioeconómico o de educación, entre otros, han sido de alguna manera excluidos a participar en la sociedad de manera equitativa y activa. En consecuencia, la ausencia de representación se manifiesta en menores niveles de sensibilización con aquellos miembros de la comunidad escolar pertenecientes a alguna minoría o grupo vulnerable, lo cual repercute en la inclusión, que no es un simple objetivo por alcanzar, sino que es un proceso complejo que implica un modelo centrado en la diversidad, que eventualmente asegure la mejor experiencia educativa posible para todos los estudiantes (Wang, 2016).

Finalmente, la *redistribución* representa el tercer componente de la justicia social, el cual consiste en dar más a quien más lo merece por sus condiciones o situación particular, logrando así, mediante un proceso desigual, un objetivo igualitarista (Murillo y Hernández, 2014). Es decir, que para luchar por una posición de igualdad educativa para todos se debe acudir, en cierta forma, a los procesos de desigualdad. En ese contexto, Villavicencio (2018) propone que cualquier teoría de la justicia mínimamente igualitarista deberá emplear un modelo de redistribución desigual de los recursos, asegurando así que todas y cada una de las personas gocen de las posibilidades fácticas que les permitan ser libres.

2.5.3 La Redistribución para la Justicia Social

La dimensión de *redistribución* en la justicia social, también denominada *justicia redistributiva* (Keddie y Holoway, 2019), representa una herramienta importante para lograr la igualdad de oportunidades educativas. En ese contexto, Belavi y Murillo (2020) señalan que para que exista la justicia, se debe asegurar una redistribución de recursos equitativa que permita que todas las personas lleven una vida digna, pues la igualdad de oportunidades es una falacia si no existe una redistribución justa de bienes, derechos o capacidades que

permitan aprovechar dichas oportunidades, lo cual, en el ámbito educativo, implicaría que no todos los estudiantes estén en la misma situación de aprovechar los beneficios de la educación. Siguiendo la propuesta de estos autores, existe una relación fundamental entre la dimensión redistributiva de la educación y la inequidad económica, pues aquellos estudiantes provenientes de familias de menores recursos económicos no tienen las mismas posibilidades que sus pares privilegiados para aprovechar su derecho a la educación (Belavi y Murillo, 2020).

En contraste, Villavicencio (2018) señala que es un error suponer que el principio de igualdad se vincula exclusivamente con una redistribución de recursos económicos, pues para lograr esta igualdad lo que habrá que distribuir no siempre serán recursos monetarios sino también, en muchos casos, recursos simbólicos. En este eje, Veleda et al. (2011) afirman que, mientras la redistribución de la riqueza implica una transferencia de beneficios, la redistribución simbólica supone que todos los estudiantes se ubiquen en una posición de igualdad, con un denominador común a conseguir, y asegurando la adquisición de saberes fundamentales para las alumnas y alumnos más desfavorecidos.

Consecuentemente, cuando se pretende alcanzar la justicia social, la redistribución no puede depender exclusivamente de una escala de mayor o menor pobreza, la atención a las necesidades de los estudiantes y de las escuelas debe tratarse como un tema complejo donde se contemplen otras dimensiones relacionadas con el contexto de las escuelas, como el perfil demográfico de la comunidad escolar, sus características culturales, los servicios de infraestructura con los que cuentan, y la cobertura de otros servicios públicos (Veleda et al., 2011).

Estudios recientes sugieren que una redistribución inadecuada de los recursos en una escuela representa uno de los impedimentos clave -o incluso, el principal impedimento- para alcanzar la justicia social (Wang, 2016; Musara et al., 2021). Por lo tanto, cuando en una institución, los recursos a distribuir son de por sí limitados, o incluso inexistentes, la procuración de la justicia social representa un reto aún mayor. Así lo plantea Wang (2016) al expresar que para lograr una igualdad de oportunidades se requiere que ningún individuo se quede fuera de participar en las actividades sociales -o en este caso, educativas-, pero, cuando

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

existe una cantidad limitada o inadecuada de recursos disponibles, surge el inevitable cuestionamiento de como dichos beneficios deben ser distribuidos. En respuesta a esta interrogante, el mismo autor sugiere a los directores o responsables escolares seguir el *principio de la diferencia*, el cual permite una redistribución desigual de los bienes, en la cual se brinda especial atención a aquellos miembros de la comunidad escolar que se encuentren en las posiciones sociales más desventajadas (Wang, 2016).

2.6 El directivo escolar y la Justicia Social

Cuando se piensa sobre los procesos de redistribución de recursos en una escuela, el primer actor que viene en mente es el director escolar, pues es una figura que se asocia con este tipo de actividades administrativas y de gestión, las cuales representan una parte fundamental de su perfil profesional. De allí que, ante un creciente interés por el estudio de la justicia social en el ámbito educativo, el director escolar se ha convertido en un recurrente objeto de estudio, especialmente cuando se tiene como propósito explorar los fenómenos de la redistribución justa en recursos para la educación.

2.6.1 Perfil del director escolar en EMS

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 escolares-, al igual que del liderazgo del capitán -el director escolar-. En este sentido, en MEJOREDU (2021b) se señala que “El director es la guía del plantel, es quien apoya a los docentes y propone soluciones que impactan en el entorno escolar” (p.18). 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 correctamente, difícilmente se lograrán los objetivos o propósitos educativos en su escuela. En ese tenor, la SEP (2020) menciona que las actividades que llevarán al logro de dichos propósitos educativos son la principal responsabilidad del director o líder del centro escolar en EMS, pues estas actividades suelen relacionarse con la organización del plantel y la generación de condiciones que permitan proporcionar un servicio educativo de excelencia.

Por tanto, cuando se busca indagar acerca de cualquier proceso involucrado en el buen funcionamiento de un centro escolar, en este caso de EMS, 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 los 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 garantizar las sinergias necesarias para mejorar estos procesos.

De acuerdo con los lineamientos establecidos por el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Media Superior*, el perfil del director o responsable escolar de planteles de 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. 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 cual forma parte con una visión de mejora continua; el segundo dominio describe su responsabilidad respecto al funcionamiento del centro escolar; el tercer dominio se refiere al liderazgo pedagógico, el cual es un rasgo que caracteriza a una dirección eficaz; el cuarto dominio refiere 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 Nueva Escuela Mexicana hace de su práctica (SEP, 2020). Información más amplia y detallada sobre los dominios, así como sus criterios e indicadores, se puede consultar en el documento *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Media Superior* (pág. 29-37).

El conjunto de los cinco dominios construye, de acuerdo con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, el perfil deseable que deberá tener un director escolar para contribuir a que su institución alcance el éxito académico. Para los propósitos de este trabajo resulta apremiante estudiar el conjunto de todos los dominios y cómo el director escolar complementa dichas estrategias para liderar su institución y ofrecer un servicio de calidad

para todos los actores educativos. No obstante, para alcanzar el objetivo principal de la investigación, el cual reside en analizar las prácticas directivas relacionadas a la redistribución de los recursos educativos, resulta especialmente provechoso estudiar el cuarto dominio, el cual refiere a la responsabilidad del director sobre la administración eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales de su institución.

2.6.2 El liderazgo directivo para la Justicia Social

Considerando que para la presente investigación se estará analizando la figura del director escolar y su relación con la justicia social, resulta fundamental examinar y definir el término *liderazgo para la justicia social*, el cual, de acuerdo con González (2014), es un término reciente, pues prácticamente todos los textos en donde se aborda dicho concepto han sido desarrollados a partir de los años 2000's. Sin embargo, el hecho de que el término sea de reciente acuñación no significa que en años anteriores no existiera, pues como señalan Bolívar et al. (2013), el liderazgo para la justicia social ha sido siempre uno de los tres pilares fundamentales -junto con el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido- para el correcto funcionamiento de los centros y sistemas educativos.

Ahora bien, considerando esta reciente génesis del término liderazgo para la justicia social, resulta complicado encontrar una definición estandarizada de lo que éste significa. Así pues, diversos autores sugieren diferentes definiciones para este tipo de liderazgo. Por mencionar algunos ejemplos, Karanxha et al. (2021) señala que este tipo de liderazgo se centra en la inclusión y el activismo. Hernández-Castilla et al. (2013) sugieren que se remite a las prácticas de esfuerzo compartido y construido, a los valores, la organización, la valoración de los individuos y de la comunidad educativa en su totalidad. Theoharis (2007) señala que el objetivo fundamental de este tipo de liderazgo es el de abordar y erradicar las prácticas injustas y la marginación en los centros educativos. Bolívar et al. (2013) sostiene que su objetivo es asegurar una educación en la que todos se vean beneficiados, para, de esta manera, transformar la sociedad. Murillo y Hernández (2014) sugieren que este modelo de liderazgo pone su foco de atención en el desarrollo de una sociedad más justa, mediante la construcción de una organización escolar que luche en contra de las desigualdades educativas. Finalmente, Torres-Arcadia et al. (2019), señalan que este liderazgo se basa en

el activismo intelectual, es decir, 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.

Sin embargo, y a pesar de que las definiciones discutidas difieren en las implicaciones del liderazgo para la justicia social, todas ellas tienen algo en común; la búsqueda de transformaciones en 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 un agente 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 estos agentes de cambio, lo cual resulta incluso más complejo cuando se considera que no existe un proceso de formación como tal para convertirse en líder por la justicia social. Así lo evidenció Ogden (2017), tras realizar 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.

2.6.3 El liderazgo distribuido para la justicia social: la valiosa relación entre el directivo y otros actores educativos

Prosiguiendo con el liderazgo para la justicia social, es irremisible examinar el tema sin hacer referencia al enfoque de *liderazgo distribuido*, el cual es un modelo 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 líder presente, pues el liderazgo se distribuye entre diferentes actores escolares, a quienes se les brinda la voz y el empoderamiento para crear así una red de apoyo interdependiente, pues el liderazgo es una habilidad social, humana y colectiva, más que un esfuerzo individual (Jude, 2018).

En este contexto, en el estudio realizado por Rodríguez et al. (2020) -citado ya anteriormente- sobre el liderazgo directivo para la justicia social en escuelas primarias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertenecientes a contextos vulnerables, se evidencia como el liderazgo distribuido, además de representar una alternativa efectiva para empoderar diferentes miembros de la comunidad educativa con el objetivo de mejorar los procesos educativos, representa también una herramienta útil para la búsqueda de alternativas y solución de problemas en el contexto escolar, mediante espacios colegiados donde, a la vez, se fortalecen las capacidades profesionales de los docentes.

De manera similar, Martínez (2021) realizó un estudio cuyo objetivo fue identificar los principales rasgos del liderazgo distribuido en los diferentes subsistemas de la EMS en México, en donde, a través de un análisis de datos de 1,412 directores o responsables escolares, se encontró que los principios de colaboración que los directores promueven para establecer el liderazgo directivo tienden a variar, dentro de la EMS, en razón al tipo de servicio. De esta manera, se demostró que en instituciones privadas de bachillerato prevalece un liderazgo distribuido, pero con alta carga autoritaria en el director, pues los maestros dependen de un líder jerárquico que controle los procesos de la organización, por otra parte, se menciona que, en preparatorias autónomas, colegios de bachilleres, y preparatorias estatales, existe una mala planeación en cuanto al liderazgo distribuido, 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 manera independiente, dejando atrás el modelo colaborativo y de apoyo interdependiente, finalmente, se señala que las instituciones pertenecientes al subsistema DGETI son las que presentaron más obstáculos para llevar a cabo el liderazgo distribuido, por lo que se considera que en estas escuelas, este tipo de liderazgo es un modelo 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 TBC distribuidos en el Estado de México y el Estado de Morelos, ante la inesperada *nueva normalidad* causada por la 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 organizaron en la elaboración de estrategias apropiadas -tomando en cuenta las posibilidades y condiciones de la comunidad- para llevar a cabo la educación a distancia. De igual manera, también se distribuyeron tareas a los padres y madres de familia, quienes hicieron esfuerzos para contratar internet. Se involucró también a los estudiantes, quienes se organizaron en grupos para reunirse en alguna casa o lugar público con acceso a Wifi, se turnaban para utilizar el saldo de un solo teléfono, y se organizaban para enviar los trabajos por la noche para no saturar las redes (Guzmán, 2021a).

2.7 El director escolar y su papel en la redistribución de recursos

En párrafos anteriores se discutió la manera en la que las autoridades educativas en México decretaron cinco dominios que componen el perfil del director escolar en EMS, dentro de los cuales, el cuarto dominio refiere a la responsabilidad del director sobre la administración eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales del plantel en el que se desempeña (SEP, 2020). De manera similar, la SEMS, mediante su documento *Lineamientos para la rendición de cuentas e informe de actividades de Directores de Planteles EMS*, no solo hace hincapié en la responsabilidad que tiene el director o responsable escolar en términos de administración de recursos, sino que también enfatiza la responsabilidad de llevar a cabo estas gestiones de manera transparente, mediante la elaboración de un informe de actividades y rendición de cuentas que se presentará ante la comunidad educativa al término de cada ciclo escolar. En relación con este informe, específicamente al apartado III, relacionado con la gestión financiera y administrativa del plantel, la SEMS (2015) señala que se deberán precisar, por lo menos, los siguientes datos;

- I. Presupuesto asignado al plantel por la Secretaría.
- II. Recursos que, por concepto de ingresos propios o autogenerados, haya recibido el plantel.
- III. Recursos que, por concepto de cuotas voluntarias, haya recibido el plantel.

IV. En su caso, otros apoyos económicos con los que haya resultado beneficiado el plantel, ya sea para su ejercicio directo o bien, a través de su Subsistema, en el marco de los programas y fondos operados por la Subsecretaría.

V. Mecanismos implementados para el control, transparencia y seguimiento de la gestión financiera, precisando la participación de los padres de familia en la vigilancia del ejercicio de los recursos del plantel.

En su Informe, el director del plantel deberá precisar los montos y rubros a los que se hayan destinado los recursos a que aluden las fracciones I a IV de este numeral (p. 5).

Cabe señalar que, aunque este documento es un tanto antiguo, sigue en vigencia, pues al entrar a los portales de internet de los diferentes subsistemas de EMS, especialmente a los apartados de rendición de cuentas, se puede observar que actualmente se continúan elaborando y presentando informes de actividades y rendición de cuentas que siguen estos lineamientos (CBTIS 020, s/f; CETIS 22, 2021; CONALEP, 2022). No obstante, a pesar de que las autoridades educativas señalan que los directores tienen dicha responsabilidad de administrar los recursos humanos financieros y materiales de sus planteles, además de llevarlo a cabo de manera transparente, esta no siempre será una tarea sencilla, especialmente en aquellas escuelas en donde los recursos a distribuir sean, de entrada, insuficientes para cubrir las necesidades del plantel y la comunidad educativa.

Considerando a esta problemática, DeMatthews (2016) señala que en aquellos casos cuando una escuela carece de recursos suficientes para que todos los estudiantes o miembros de la comunidad educativa prosperen en la institución, el liderazgo por la justicia social comienza a guiarse por prioridades, lo cual puede entenderse como *dilemas de la justicia social*. En respecto a esta disyuntiva, Waite et al., (2014) opinan que estas son situaciones de evidente injusticia en contra de aquellos estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos bajos, pues una cantidad insuficiente de recursos a distribuir, ya sean monetarios, materiales o humanos, implica, a su vez, bajos niveles de calidad educativa para estas escuelas en posiciones desventajadas.

2.8 El telebachillerato comunitario: un escenario educativo desigual

Existe insuficiente investigación educativa en torno a los TBC, lo cual representa una limitante para comprender la complejidad de este tipo de servicio educativo. Sin embargo, existe una característica compartida en aquellos estudios realizados sobre este tipo de instituciones, pues los resultados de estos han identificado principalmente una gran problemática relacionada con las carencias que se viven en los planteles en términos de recursos para la educación (Guzmán, 2017; Guzmán, 2018; Rivera y Zavala, 2020; Tafnaberry 2019; Weiss, 2017).

2.8.1 El acceso a los recursos en el telebachillerato comunitario y su relación con la calidad educativa

En los TBC existe un evidente problema relacionado con las situaciones desfavorables en las que estos operan, pues la mayoría de los planteles carecen de infraestructura y equipamiento óptimo para garantizar un efectivo aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como un correcto desempeño de los docentes y los responsables escolares (Cortés, 2019). Desafortunadamente, estas condiciones precarias, y, por ende, las prácticas educativas de calidad pobre se ven reflejadas -como se evidenció en el planteamiento del problema- en el exiguo desempeño académico de los estudiantes. Así lo enfatiza Sandoval (2007), al señalar que, en México, los estudiantes pertenecientes a escuelas desfavorecidas tienden a presentar los niveles de rendimiento más bajos en las evaluaciones.

Con respecto a esta relación entre la insuficiencia de recursos y la calidad en la oferta educativa, Rivera y Zavala (2020), realizaron un estudio en telesecundarias y telebachilleratos comunitarios del estado de Guanajuato, en donde se demostró como los maestros reconocen que la precariedad e insuficiencia de recursos pedagógicos con los que cuentan representa una gran limitante para que ellos puedan ofrecer un servicio educativo de calidad, además de señalar que esto afecta directa e inevitablemente en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes. De manera similar, Soberanis y Peniche (2016) realizaron un estudio en un instituto de EMS en el estado de Yucatán, a través del cual se llegó a la conclusión de que existe una *lógica segregacionista* -presente en todo el sistema

educativo mexicano- mediante la cual se excluye al alumnado en razón de su condición socioeconómica, pues la calidad de la oferta educativa varía significativamente dependiendo del rumbo o sector en donde se encuentren las instituciones, lo cual se ve reflejado en las pruebas estandarizadas cuyos puntajes más bajos tienden a concentrarse en las escuelas ubicadas en zonas rurales de estratos socioeconómicos pobres.

En cuanto a la insuficiencia de recursos materiales, Guzmán (2017), hace énfasis en la falta de infraestructura académica, pues en su estudio realizado en tres planteles de TBC en el estado de Aguascalientes, encontró que las tres escuelas presentaban fuertes carencias en cuanto a instalaciones educativas, al no contar con biblioteca, centro de cómputo, sala de profesores, o laboratorios de ningún tipo, además de que los planteles operan en instalaciones prestadas, lo cual repercute en los niveles de calidad educativa, pues tanto estudiantes como docentes tienden a sentirse incómodos en instalaciones ajenas, además de carecer de un sentido de pertenencia a su propia escuela. Por otro lado, Guzmán (2018), subraya las carencias de recursos en términos de mobiliaria y materiales didácticos y de necesidad primaria, pues señala que los planteles de TBC llegan a carecer de lo más esencial, como lo son pizarrones, proyectores, computadoras, e incluso materiales de papelería y productos para la limpieza.

En este sentido, la misma autora señala que esta insuficiencia de materiales básicos radica principalmente en la problemática del presupuesto, pues los recursos económicos que las autoridades destinan a los telebachilleratos no son suficientes para costear este tipo de gastos, o no llegan a tiempo, por lo que los responsables escolares suelen verse en la necesidad de cobrar cuotas a los estudiantes y padres de familia, cooperaciones, donaciones, dádivas de políticos, u otro tipo de actividades para generar recursos adicionales. Este tipo de acciones para generar recursos adicionales, llegan ser, incluso, actividades totalmente ajenas a cuestiones educativas. Para ejemplificar esto, Alanís (2020) realizó un estudio en donde entrevistó a alumnas y alumnos egresados de telebachilleratos comunitarios en el estado de Morelos, quienes compartieron como, durante su estancia en estos planteles, realizaban, distribuían y vendían productos como pomadas, además de sembrar vegetales y vender sus cosechas, todo esto con el propósito de generar ingresos para su institución educativa, y, por ende, para su propia formación académica.

2.8.2 Gestionar para poder distribuir; de la insuficiencia a la inexistencia de recursos en el telebachillerato comunitario.

Como se ha evidenciado en párrafos anteriores, la asignación de presupuesto y recursos para la educación representa un gran reto para los planteles de TBC, especialmente para los responsables escolares, quienes tienen la responsabilidad de hacer funcionar estas escuelas pese a esta insuficiencia -o inexistencia- de medios para hacerlo. En ese tenor, Guzmán (2018) llevó a cabo un estudio en telebachilleratos de diferentes estados en la república (Veracruz, Puebla, Morelos, Yucatán y Sonora), en los cuales encontró una problemática en común: la inexistencia de recursos para llevar a cabo los procesos educativos, pues el único recurso brindado por el Estado era el sueldo de los docentes. Esta situación ha implicado que los planteles funcionen en condiciones de alta precariedad, dependiendo completamente de los recursos que la propia escuela y consejos de madres y padres de familia puedan gestionar por sus propios medios, como lo son kermeses, rifas, venta de alimentos y solicitudes de apoyos o donaciones a instancias externas, autoridades locales, o políticos en campaña (Guzmán, 2018).

Así pues, el hecho de que, más que de una insuficiencia, se sufra de una inexistencia de recursos en los TBC, implica que deban existir, de entrada, estos procesos de gestión u obtención de recursos adicionales para la educación, y, de esta manera, tener algo que distribuir. No obstante, por respeto a la teoría establecida, es decir, el modelo de las 3 Rs, se seguirá considerando, para este estudio, el término -o fenómeno- de la redistribución como objeto de estudio principal. Sin embargo, es importante tener siempre en cuenta que, en el contexto estudiado, estará siempre presente dicha dualidad entre la gestión y la redistribución de los recursos.

2.9 El telebachillerato comunitario como escenario de estudio sobre la justicia social

Como ya se ha señalado, la insuficiencia de recursos en los TBC representa una problemática potencial para la mejora de los procesos y la calidad educativa en este tipo de instituciones. Bajo este contexto, las carencias en infraestructura y recursos educativos limitan las prácticas de enseñanza, por lo que resulta fundamental buscar estrategias para la distribución de los recursos que beneficie en primer lugar a las escuelas en condiciones de

carencia como lo son los TBC, al igual que estrategias de redistribución de recursos internos, que, dentro de los planteles, puedan disminuir las condiciones de desigualdad de oportunidades y acceso al sistema educativo (Guzmán y Padilla, 2017; Tafernaberry, 2019).

No obstante, dentro de los telebachilleratos comunitarios, luchar por la justicia social en términos de redistribución no es tarea sencilla, pues, como lo menciona Guzmán (2018), el propio esquema organizacional de este tipo de planteles es uno de los principales obstáculos para la correcta cobertura de las actividades administrativas y de gestión de recursos, pues este esquema se constituye, generalmente, por solo tres docentes, uno de los cuales, además, funge como responsable escolar, por lo que ante esta débil estructura organizativa, el funcionamiento de los TBC descansa, en gran medida, en el liderazgo del director y sus habilidades para gestionar recursos.

Adicionalmente, y aunado a la problemática de falta de recursos, los responsables escolares se enfrentan también a las problemáticas contextuales de los lugares en donde se encuentran las escuelas, como lo son las condiciones de violencia y delincuencia. Como muestra, Guzmán (2021b), menciona que, en las zonas rurales marginadas, existe un aumento en actividades ligadas al narcotráfico y la violencia social, las cuales, lamentablemente, afectan -o incluso, involucran- a los jóvenes de dichas comunidades en sus dinámicas de operación. Este tipo de problemas, que, parecieran no estar relacionados con el tema de la redistribución de los recursos, pudieran obstaculizar o entorpecer las labores directivas en este tipo de instituciones, pues, por si fuera poco, además de encargarse de labores docentes, de administración, y de gestión, los responsables escolares deben también estar constantemente atentos a la seguridad y salvaguarda de los estudiantes y las personas que laboran en sus escuelas, además de destinar una parte de los ya insuficientes recursos, para cuestiones de seguridad.

Los estudios que se han realizado en relación con la redistribución de recursos en telebachilleratos comunitarios son insuficientes para documentar la problemática en esta materia, y, desde el enfoque de la justicia social, son nulos. Uno de estos estudios es el de Aguilar et al. (2015), quienes, tras estudiar la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en un TBC del estado de Querétaro,

encontraron que el responsable escolar del plantel se vio obligado a realizar modificaciones al programa piloto de telebachillerato comunitario, pues de lo contrario el número de estudiantes inscritos se hubiera visto reducido por motivo del retraso en el envío de materiales didácticos y equipamiento por parte de las autoridades educativas. En este sentido, el responsable escolar de dicho plantel propició espacios para integrar a todos los actores educativos en la construcción de un proyecto académico colectivo, cuyo propósito fue la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento para contribuir con el equipamiento de los planteles, y, por ende, elevar la calidad educativa.

De esta manera, el responsable escolar de este plantel utilizó estrategias de redistribución de recursos humanos, más que recursos económicos o materiales, pues estos eran inexistentes, es decir, no había nada que distribuir. Así que, mediante dicha redistribución y gestión de recursos humanos, fue posible llevar a cabo acciones que, a final de cuentas, implicaron la adquisición de recursos adicionales para mejorar los servicios educativos ofrecidos por este TBC en particular.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta la metodología desde la cual se abordó el objeto de estudio. Además, se exponen los criterios para la selección de las escuelas participantes, así como los instrumentos desarrollados para la recolección de datos. También se definen los participantes de la investigación, y, finalmente, se declaran las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el estudio.

3.1 Diseño y tipo de estudio

Con base en el objetivo principal del estudio, el cual reside en analizar las prácticas de redistribución de recursos desarrolladas por responsables escolares de telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes, encaminadas a la procuración de la justicia social, se decidió atender el estudio desde un acercamiento cualitativo. Esto debido a que, por la temática abordada, es necesario que el investigador establezca una relación cercana con los diferentes miembros de la comunidad educativa, para así obtener información puntual relacionada con las opiniones, percepciones y experiencias de dichos sujetos sobre ciertos temas en concreto, con el fin de comprender la complejidad de estos. Así pues, como parte de este acercamiento cualitativo, se desarrollaron instrumentos de bajo nivel de estructuración para obtener datos más abiertos y flexibles para su posterior análisis e interpretación.

En términos más específicos, la presente investigación se desarrolló, también, conforme a un diseño de estudio de caso. De acuerdo con Stake (2007), este enfoque metodológico tiene la singularidad de abarcar la complejidad de un caso en particular. Este tipo de metodología conlleva importantes aportes a la investigación educativa, pues se fundamenta en la descripción de fenómenos educativos, así como el interés por recoger las perspectivas de los participantes acerca de cómo construyen su realidad social (Álvarez y San Fabián, 2012). Este tipo de diseño fue elegido debido a la necesidad de explorar el fenómeno de la justicia social en escuelas y contextos muy específicos, pues, como menciona Stake (2007), el estudio de caso es perentorio cuando se tiene un interés singular en algún contexto o caso muy particular que merece un estudio propio, y donde se busca conocer con precisión justamente la interacción con sus contextos. Tal es el caso de la presente

investigación, donde se tiene el interés de estudiar un par de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos vulnerables y en donde los bajos niveles de desempeño académico obtenidos por los estudiantes pudieran tener una relación directa con dichos contextos.

Además, como el propio título de la presente investigación lo sugiere, esta corresponde a un estudio de alcance exploratorio, pues, como se ha planteado a lo largo del documento, es escasa la teoría y estudios realizados en torno a la justicia social en el contexto de la EMS en México, y es menor aún la existente en relación con el telebachillerato comunitario. En ese marco, y como señala Ramos (2020), los estudios de alcance exploratorio representan la opción más adecuada cuando la investigación a realizar aborda fenómenos que no se han investigado a detalle previamente. Por este motivo, a través de esta investigación se busca examinar las características del fenómeno de manera introductoria para poder detentar un primer acercamiento en la comprensión de sus características y así dar pie a investigaciones más completas en el futuro.

3.2 La selección del caso de estudio y su contextualización

Con base en la metodología y objetivos de investigación, se decidió llevar a cabo este estudio en dos centros de educación media superior, pertenecientes al tipo de servicio educativo de *telebachillerato comunitario* en Aguascalientes. Estos centros fueron seleccionados a partir de los resultados de la prueba PLANEA 2017, debido a que esta representa la base de datos más completa, y con mayor participación de telebachilleratos comunitarios en los últimos años. Además, esta base de datos proporciona no solo los niveles de aprovechamiento escolar de todas las instituciones de EMS en el estado, sino también otros datos importantes como el grado de marginación de la comunidad o localidad en donde se encuentra ubicado cada plantel (con base en datos del Consejo Nacional de Población), permitiendo hacer una comparación entre los diferentes planteles de TBC, seleccionando así dos planteles ubicados en comunidades cuyo grado de marginación corresponde al nivel más alto de la escala, y cuyos resultados académicos en la prueba fueron los más bajos en comparación con el resto de TBC y el resto de los planteles de EMS en el estado.

El primero de estos telebachilleratos (plantel A) se encuentra en una comunidad rural localizada al este del estado 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 evaluaron 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 alumnos y alumnas 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 pudieron observar 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 labores directivas de manera exclusiva, pues es una de las docentes quien funge como responsable escolar 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 labores directivas para el caso de la docente que lleva la responsabilidad del plantel. En este sentido, cada una de las docentes se encarga de impartir diferentes materias a los tres grupos que conforman la comunidad estudiantil. Caracterizando esta última, la población estudiantil del plantel se compone de tres grupos escolares; 10 estudiantes en primer semestre, 10 estudiantes en tercero y 12 estudiantes en quinto, además de un grupo de 8 adultos mayores, que cursan el primer semestre de bachillerato en este plantel, los cuales acuden al TBC 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 al formato en este tipo de planteles, este último grupo no será considerado como parte de la población para este estudio.

En cuanto a las instalaciones de este primer plantel, actualmente el TBC se encuentra funcionando en lo que se conoce como el *salón ejidal* de la comunidad, que es, básicamente, una casa pequeña -de 4x10 metros aproximadamente-, en la cual se han improvisado, mediante el uso de separaciones con *tablaroca*, las tres aulas en donde se da servicio a cada

uno de los grupos. Por ende, el espacio disponible para cada grupo es sumamente reducido, especialmente en el aula de tercer semestre, donde los 10 alumnos y alumnas se encuentran aglomerados en un espacio de 3x3 metros aproximadamente, lo que les da prácticamente nula libertad de movilidad para el desarrollo de actividades académicas -o de simple desplazamiento o comodidad- que impliquen moverse de lugar. Adicionalmente, el plantel carece de servicios básicos como lo son 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, localizada al sureste del estado de Aguascalientes, y cuyas instalaciones son compartidas con una escuela primaria. En este plantel se evaluaron, en el año 2017, a 9 de los 10 alumnos y alumnas inscritos en el último grado. Los resultados obtenidos por estos estudiantes, en el área de lenguaje y comunicación, se localizan 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 9 estudiantes evaluados se localizaron 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 cuanto a 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 prácticamente una réplica que las del plantel A, esto es, que el cuerpo docente consta de tres profesoras que llevan a cabo todas las labores del plantel, es decir, actividades docentes, de limpieza, administrativas, y de acompañamiento a los estudiantes. Además, y nuevamente, de la misma manera que en el primer plantel, una de estas tres profesoras lleva la dirección de la escuela, al tener el cargo de responsable escolar. De esta manera, cada una de las docentes se encarga de impartir diferentes materias a los tres grupos que conforman la comunidad estudiantil. En cuanto a la composición de dicha comunidad, esta se integra por tres grupos escolares; 16 estudiantes en primer semestre, 7 estudiantes en tercero y 5 estudiantes en quinto.

En términos de infraestructura o instalaciones, el plantel B opera actualmente en instalaciones *prestadas*, pues debido a la falta de un plantel propio, el telebachillerato presta sus servicios en instalaciones que pertenecen a otra institución educativa, más específicamente, a la escuela primaria de la comunidad. De esta manera, los estudiantes comparten áreas comunes de la institución, como es 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 de los estudiantes, pues estos sí fueron construidos con el objetivo de ser utilizados como salones de clases.

A manera de representación gráfica, se presentan en el apartado de anexos (anexo 1), una serie de imágenes, capturadas y publicadas con permiso de las autoridades en la institución, en donde se plasman las características físicas y de infraestructura en los planteles A y B.

3.2.1 La selección de participantes

Los procesos de recolección de información se llevaron a cabo con diferentes miembros de la comunidad educativa en cada centro de TBC; en concreto, el responsable escolar (a quien se le solicitó compartir sus respuestas dando cuenta de sus actividades que implican la dirección del plantel) y los demás profesores, un grupo de estudiantes y uno de padres y madres de familia. Para la conformación de estos dos últimos grupos se integraron dos o tres informantes de cada grado, es decir, para el grupo de estudiantes se reunieron dos estudiantes de primer grado, dos estudiantes de segundo grado y dos estudiantes de tercer grado (seis alumnos o alumnas en total), de igual manera, en cuanto al grupo de madres de familia, se integró por dos madres de primer grado, dos madres de segundo grado y dos madres de tercer grado (seis madres en total). 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 aquellos de recién ingreso.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, tanto en formato individual como en grupo focal. Se elaboró una guía de entrevista para llevar a cabo estos encuentros, con el propósito de realizarlos con orden y en forma organizada. Para el proceso de construcción de la guía se decidió seguir el procedimiento definido por Rodríguez-Gómez (2016) que, a su vez, fue elaborado a partir del propuesto por Gillham (2005). A continuación, se señalan los pasos a seguir en este procedimiento, y cómo cada uno de estos pasos se adaptaron a las entrevistas a realizar para este estudio.

Paso 1: Identificación de tópicos/temáticas

En atención a los objetivos de investigación, y tras la revisión de literatura y análisis de estudios similares, se llevó a cabo una organización de ideas a través de la cual se llegó a la conclusión de que las grandes temáticas a abordar en la entrevista serían las siguientes:

- Igualdad de oportunidades educativas
- Suficiencia de recursos en el plantel
- Liderazgo distribuido
- Justicia redistributiva

Cabe resaltar que estas cuatro temáticas cuentan con un carácter amplio y general, pues dentro de cada una de ellas se pueden abordar temáticas más específicas y particulares del contexto estudiado.

Paso 2: Depuración y revisión de las posibles preguntas (o temáticas de conversación)

Después del proceso de depuración, el cual consistió en reducir las ideas a sus aspectos esenciales, al igual que eliminar o modificar aquellas con características no deseadas, como lo son las ideas repetitivas o tendenciosas, se obtuvieron como resultado las siguientes preguntas, las cuales, considerando que se trata de una entrevista semiestructurada, pueden o no ser seguidas, pero sin duda servirán como una guía para obtener información

sobre las temáticas de interés. Bajo ese mismo tenor, es importante mencionar que las preguntas pueden ser utilizadas o no, dependiendo del actor escolar que se esté entrevistando, pues no todos los tipos de participantes cuentan con los mismos conocimientos sobre el objeto de estudio, misma razón por la cual las interrogantes seleccionadas fueron planteadas de distinta manera para cada tipo de actor.

- ¿Cree que los recursos, tanto económicos, materiales y humanos de su plantel son suficientes para atender las necesidades educativas?
- En caso de que la respuesta sea negativa: ¿Qué tipo de recursos hacen falta en su plantel? ¿Considera que esta insuficiencia de recursos tenga relación con los niveles de calidad educativa en el plantel? ¿Y con los resultados académicos de los estudiantes?
- ¿Qué opina sobre la gestión o distribución de recursos empleada por el director del plantel? ¿Le parece que es una distribución adecuada?
- ¿Qué opina sobre la gestión o distribución de recursos empleada por el director del plantel? ¿Le parece que es una distribución justa?
- ¿Existe prioridad hacia las personas en posiciones más desventajosas al distribuir los recursos?
- ¿Qué tanta libertad tiene el director o responsable escolar en términos de distribución de recursos?
- ¿Considera usted que existen desigualdad de oportunidades educativas en su plantel?
- ¿Se llevan a cabo reuniones entre los diferentes actores de esta escuela para hablar sobre la disposición y distribución de recursos? ¿Qué tan seguido?
- ¿Existe alguna estrategia o plan de trabajo establecido para la gestión o distribución de los recursos en la escuela?

Paso 3: Mejora de la redacción y el formato de las preguntas

Una vez realizado este proceso de depuración, y teniendo un listado general de preguntas, estas se organizaron en cuatro grandes temáticas; suficiencia de recursos, justicia redistributiva, igualdad de oportunidades educativas, y liderazgo distribuido. Además, de manera adicional a las preguntas, se redactaron también algunas ideas que pudieran servir como guías para recabar más y mejor información en cada una de las temáticas.

En la tabla 4 se agrupan las categorías a partir de las cuales se derivaron las preguntas que ayudarían a conducir las interacciones para la obtención de datos. Es importante mencionar que la tabla incluye preguntas generales, que recibirían cambios o adaptaciones dependiendo el actor educativo a entrevistar. Una vez realizado esto, se llevó a cabo una revisión de estilo y claridad a todas las ideas, con la ayuda de revisiones externas, cambiando la redacción de algunos elementos con el objetivo de hacerlos más imparciales y objetivos, añadiendo también preguntas adicionales para obtener información más completa y pertinente, lo cual tuvo como resultado una primera versión del instrumento.

Tabla 4

Tabla de contenidos para la elaboración de guías de entrevista

| Categorías | Definición | Preguntas o ideas |
|-------------------------|--|--|
| Suficiencia de recursos | Congruencia que existe entre las necesidades educativas de una escuela y la cantidad de recursos económicos, materiales, pedagógicos y humanos para satisfacer dichas necesidades (definición propia con base en Coiffier, 2013; INEE, 2019a). | <ul style="list-style-type: none"> • Si usted tuviera la posibilidad de adquirir o solicitar recursos adicionales (económicos, materiales o humanos), ¿Qué tipo de recursos adquiriría considerando el contexto y condiciones actuales de su escuela? ¿Qué mejora implicarían estos recursos adicionales? • ¿Qué opina usted sobre los resultados académicos obtenidos |

por estudiantes de su institución, por ejemplo, en pruebas estandarizadas? ¿Estos resultados tienen relación alguna con el nivel de calidad educativa que ofrece el plantel? A su vez, ¿Estos niveles de calidad educativa tienen relación alguna con la cantidad de recursos disponibles para el plantel?

- ¿De dónde provienen principalmente los recursos de este plantel?
- ¿Cuándo fue la última vez que, debido a la insuficiencia de recursos en el plantel, fue necesario solicitar o gestionar recursos adicionales? ¿A que instancia o de qué manera se hizo esta gestión?

Justicia redistributiva

Esta perspectiva tiene que ver con el acceso a los recursos y los principios a través de los cuales los bienes son distribuidos en una sociedad (Bosu et al, 2011).

- ¿Qué opina sobre la gestión o distribución de recursos empleada por el director del plantel?
 - Durante su estancia en esta institución, ¿Qué prioridades ha notado que se tienen en el plantel a la hora de distribuir los recursos? ¿A que personas o fines se da preferencia?
-

| | | |
|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Como se podrían mejorar estas distribuciones en caso de ser posible? |
| <p>Igualdad de oportunidades educativas</p> | <p>Tiene que ver con la redistribución de la educación, y como esta debe hacerse disponible para los individuos de cualquier estrato social (Ojulari, 2011).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo fue la última vez que usted percibió que algún estudiante se encontraba en una posición desventajosa con respecto a los demás, es decir, que las oportunidades educativas no eran las mismas? ¿Qué tan comunes son estas situaciones? • ¿Recuerda usted la última vez que solicitó atención especial por parte del responsable escolar en términos de algún permiso laboral, incapacidad, solicitud de días económicos, o algún otro tipo de asistencia de dicha naturaleza? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Considera que el trato es el mismo para todos los profesores? |
| <p>Liderazgo distribuido</p> | <p>Modelo 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 líder presente, pues el liderazgo se distribuye entre diferentes actores escolares, a quienes se</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo se llevó a cabo la última reunión entre los diferentes actores de esta escuela para hablar sobre la disposición y distribución de recursos? ¿Qué tan seguido se realizan este tipo de reuniones? • ¿Podría describir la estrategia o plan de trabajo que se suele seguir en el plantel para planear la |

| | |
|---|--|
| <p>les brinda la voz y el empoderamiento para crear así una red de apoyo interdependiente (Jude, 2018).</p> | <p>distribución de los recursos? ¿Quiénes interactúan o aportan a la elaboración y aplicación de estos planes? • ¿En qué medida siente usted que su opinión es tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre la distribución de recursos en la escuela?</p> |
|---|--|

Nota: Elaboración propia

Una vez elaborada esta tabla con categorías y preguntas generales, se elaboraron cuatro diferentes instrumentos para la obtención de información -dos guías de entrevista y dos guías de grupo focal- con el objetivo de indagar la información desde las perspectivas personales de los diferentes actores escolares.

Juicio de expertos

Como parte del proceso de elaboración y mejora de los instrumentos de recolección de datos, se llevó a cabo un proceso de validación a través del juicio de expertos pues, como señalan Rodríguez et al. (2021), mediante este tipo de procesos el investigador estriba en *voces calificadas* para evaluar los contenidos del instrumento y la capacidad del mismo para obtener la información necesaria.

De acuerdo con Galicia et al. (2017), cuando se llevan a cabo este tipo de validaciones, el investigador debe analizar las características y objetivos de su instrumento para así determinar la cantidad adecuada de jueces que participarán en el proceso y a pesar de que estos autores no señalan una cifra establecida, sugieren considerar un mínimo dos jueces para que exista un contraste de opiniones y percepciones. Bajo esta premisa, para la presente investigación se decidió buscar la participación de tres jueces expertos. De esta manera, además de contar con el sugerido contraste de opiniones, mediante un numero impar de jueces se evita caer en sugerencias *empatadas*, lo cual facilita los procedimientos de toma de decisiones.

Así, se elaboró un documento en el cual se anexó tanto la tabla general de construcción del instrumento, como las cuatro guías resultantes del proceso de elaboración. Este documento fue enviado por medio de correo electrónico a los tres investigadores expertos en el campo de la investigación cualitativa seleccionados, con el objetivo de que compartieran sus opiniones y sugerencias en torno a los instrumentos y sus áreas de mejora.

La primer experta que participó en este proceso es Maestra en Investigación Educativa por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, además, cuenta con un Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINESTAV), actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, impartiendo, en esta última institución, cursos relacionados con el análisis de información cualitativa para la investigación.

El segundo experto involucrado cuenta con una Maestría en Desarrollo Organizacional por el Instituto de Estudios de Posgrados en Ciencias y Humanidades (INESPO), así como un Doctorado en Ciencias Sociales por parte de la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente se desempeña como profesor-investigador asociado al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Finalmente, el último experto cuenta con una Maestría en Educación, además de un Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINESTAV). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Educación y Valores (REDUVAL). Actualmente se desempeña como académico en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 011, además de desempeñarse también como docente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en donde imparte cursos relacionados con el análisis de información cualitativa para la investigación.

A continuación, se enlistan algunos de los principales cambios realizados en los instrumentos como resultado de las observaciones realizadas por los jueces.

Presentación e instrucciones generales: Con relación a este apartado, los expertos sugirieron realizar algunos cambios, de entrada, en el texto de presentación de las guías de entrevista, pues se consideraba que algunas de las ideas presentes en el mismo eran un tanto repetitivas, y se podían economizar. Además, se sugirió solicitar a los participantes que las respuestas que brindaran en las entrevistas aludieran exclusivamente a la situación de la escuela en donde se estaría realizando el estudio, pues existe la posibilidad de que los informantes hayan estudiado, laborado, o tenido algún tipo de relación con distintos planteles ajenos al telebachillerato de interés, por lo que con este cambio se evitaría que las respuestas aludan a contextos externos. De la misma manera, se recomendó hacer un cambio en el tiempo estimado para la duración de la entrevista que se comparte con los informantes antes de iniciar, pues se consideraba que los tiempos establecidos inicialmente eran cortos con respecto a la cantidad de información que se esperaba obtener. Adicionalmente, se hizo la observación de agregar un par de elementos al final de la entrevista, el primero de ellos consistiría en una pregunta en donde se da la libertad al informante de compartir una idea o comentario adicional sobre el tema de la entrevista, con el objetivo de captar, potencialmente, información o datos de utilidad que por alguna razón no hubiesen sido abordados a través de las preguntas elaboradas. Finalmente, para este apartado, se sugirió agregar una frase escrita de agradecimiento preestablecida, que sería leída por el investigador para reconocer a los informantes de viva voz por haber participado en el estudio.

Contenido de las preguntas: En cuanto a las preguntas incluidas en las guías, la primera sugerencia fue introducir dichas preguntas de manera amable, haciendo uso de frases que generaran confianza, con el propósito de generar una interacción más cercana con el informante y evitar que los cuestionamientos se percibieran con un tono seco o, incluso, impetuoso. Además de esta manera de suavizar las interacciones, se hicieron sugerencias que, en algunos casos, representaron modificaciones sustanciales en algunas de las preguntas de las guías. Entre los cambios principales se encuentran los siguientes; preguntar a los actores si consideran que debería existir algún criterio diferente de priorización para la redistribución de los recursos del plantel, indagar sobre quien o quienes asumen el liderazgo -además del responsable escolar- en las reuniones llevadas a cabo para planear las gestiones y distribuciones de recursos y de qué manera lo hacen, y preguntar no solo si los actores creen

que su opinión es tomada en cuenta, sino también la manera en la que perciben, las opiniones de otros actores son -o no- tomadas en cuenta.

Paso 4: Probando las preguntas (prueba piloto)

Una vez realizado el proceso de jueceo, y teniendo una versión mejorada de los instrumentos, se procedió a localizar una escuela, ajena a los dos planteles seleccionados para el estudio, pero con características similares a ellos, con el propósito de aplicar una serie de entrevistas con los instrumentos elaborados y, así, poder analizar la calidad y pertinencia de las respuestas obtenidas. Bajo esta tesitura, se seleccionó un plantel perteneciente al mismo tipo de servicio educativo (telebachilleratos comunitarios), localizado en el municipio de Aguascalientes para realizar la prueba piloto. Posteriormente, se hizo un contacto inicial con el jefe de departamento de telebachilleratos comunitarios del estado de Aguascalientes, quien canalizó la solicitud con el supervisor de zona encargado del plantel seleccionado, y quien, a su vez, informó al responsable escolar del plantel sobre la propuesta de realizar la prueba piloto en dicho plantel, a lo cual accedió amablemente e hizo todas las gestiones necesarias para agendar las entrevistas con los diferentes actores educativos.

En ese sentido, se realizaron cuatro diferentes entrevistas a lo largo del día, cada una de ellas dirigida a uno de los actores clave que participarían en el estudio (el responsable escolar, un docente, una alumna, y una madre de familia). De manera general, las entrevistas fueron satisfactorias, pues a través de ellas se obtuvo información completa y apropiada que cumple con los requerimientos para llevar a cabo el estudio. No obstante, se detectaron algunos detalles que representarían áreas de mejora para los instrumentos, específicamente para las guías de grupo focal de madres y padres de familia y estudiantes. De manera más específica, las necesidades detectadas a través de estas interacciones residieron en la manera en la que las preguntas son planteadas a los padres y madres de familia y a los estudiantes, pues sus niveles de conocimiento sobre los temas de interés no son los mismos que los de otros actores, como lo es el responsable escolar o los docentes. Así pues, mientras se realizaban algunas preguntas del pilotaje, por ejemplo; ¿Qué recursos adicionales le gustaría que hubiera aquí en la escuela?, fue evidente la necesidad de plantear la pregunta de manera más específica a la madre de familia y a la alumna, pues al finalizar la pregunta, estas

personas manifestaron no haber comprendido, o no saber a qué se refería el investigador con *recursos*, por lo que se tuvo que especificar que este tipo de recursos podía consistir en personal adicional, libros de texto, pizarrones, bancas, capacitación, etc.

Además de estas áreas de mejora detectadas a través del pilotaje, se observaron también varias fortalezas de este, específicamente, en cuestiones sobre las cuales existía cierta incertidumbre antes de realizar dicha prueba. Un ejemplo de esto es que había cierta preocupación en torno a cuestionar a padres y madres de familia y alumnos sobre las necesidades y problemas del plantel en términos de suficiencia y redistribución de recursos, pues existía la posibilidad de que no se estuvieran familiarizados con dichas problemáticas. No obstante, a través de el pilotaje se advirtió que estos actores se encontraban bastante enterados y conscientes de dicho fenómeno, e incluso sorprendió el hecho de que la madre de familia conocía sobre las reuniones que se realizan en el plantel para gestionar y distribuir los recursos, además de la frecuencia con la que se llevan a cabo dichas interacciones. De la misma manera, las entrevistas realizadas al responsable escolar y al docente resultaron sumamente satisfactorias, pues a través de dichas interacciones, los actores compartieron información muy valiosa y útil para los propósitos del estudio, además de que no se detectaron problemas notables en la comprensión de las preguntas por parte de estas personas, por lo que, para estas dos últimas guías, se decidió no hacer modificaciones sustanciales más allá de algunas mejoras en términos de redacción.

La versión de los instrumentos que resultó a partir de este proceso de pilotaje se puede consultar en el apartado de anexos (Anexos 2, 3, 4 y 5).

3.4 Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos comenzó con la realización de un primer contacto con la dirección estatal de telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes. Para este propósito, se elaboró un oficio para solicitar el permiso y acceso a los dos planteles seleccionados para llevar a cabo las interacciones necesarias para la investigación. Una vez expedido el oficio, este se entregó personalmente al jefe de departamento de TBC, ante lo cual se obtuvo una respuesta favorable. Además, durante esta misma visita se llevó a cabo una reunión con los supervisores de zona responsables de ambos planteles y se tuvo una

charla sobre el estudio a realizar, los supervisores accedieron de igual manera y comenzaron a hacer las gestiones necesarias con los responsables escolares de cada plantel. Simultáneamente, se elaboró un oficio, en esta ocasión expedido por la dirección estatal de telebachilleratos comunitarios y dirigido a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el cual se externaba la autorización de acceso a ambos planteles escolares.

Una vez que se obtuvo esta respuesta positiva por parte de la Dirección Estatal, se procedió a hacer el primer contacto con la responsable escolar del plantel A. Durante este contacto inicial, la responsable compartió también una percepción positiva hacia el estudio, autorizando el acceso al plantel sin ningún inconveniente. A pesar de esto, se presentó la necesidad de realizar un cambio en el plan de actividades para este plantel, pues originalmente se tenía previsto realizar el proceso de recolección de información, es decir, la totalidad de las entrevistas, en un lapso de dos o tres visitas a la escuela. Ante esta intención, tanto el supervisor de la zona como la responsable escolar solicitaron que, de ser posible, se llevaran a cabo todas las intervenciones en una sola visita, pues, debido a la situación de violencia vivida en la comunidad y las carreteras aledañas, resultaba más seguro acudir en una sola ocasión, por lo que se siguieron dichas indicaciones.

Al inicio de esta visita, se entregó personalmente una copia del oficio de autorización del estudio a la responsable escolar del plantel, además de que se tuvo una breve plática con ella sobre la investigación a realizar y las implicaciones de esta. Una vez enterada la responsable del plantel sobre los detalles del estudio, se procedió a comenzar con las entrevistas, siendo ella misma la primera en participar y, posteriormente, se llevaron a cabo las interacciones con las otras dos docentes del plantel. Durante estas interacciones con el personal académico y directivo de la escuela no se presentó ningún contratiempo, además de que las maestras compartieron información muy interesante y útil para el estudio. Posteriormente, se llevó a cabo el grupo focal con el grupo de estudiantes (seis en total), siendo esta la única intervención en donde, de cierta manera, se presentaron dificultades. Dicha dificultad residió en el hecho de que los estudiantes mostraron una actitud sumamente tímida e introvertida al hablar, pues al realizar una pregunta, muy pocos jóvenes decidían participar, y cuando lo hacían, era de manera muy directa y corta, dificultando el proceso de diálogo. Ante esta situación, se hizo uso de algunas estrategias como el contacto visual y la

elicitación, con el objetivo de incitar amablemente a los participantes a ser más expresivos y participativos. De esta manera, y a pesar de que el grupo focal no tuvo una duración tan larga como el de madres de familia o docentes, se obtuvo la información necesaria para los propósitos de la investigación.

La última intervención realizada en esta visita fue el grupo focal con madres de familia. Para hacer esto posible, la responsable escolar pidió a algunos estudiantes, cuyos domicilios se encontraban cercanos al plantel, que solicitaran a sus padres o madres acudir unos minutos a la escuela. De esta manera, en unos minutos arribaron al plantel las seis madres de familia que constituyeron el grupo focal, ante lo cual se procedió a llevar a cabo dicha actividad. Durante esta intervención, las madres de familia mostraron también una actitud tímida al inicio del dialogo, pero rápidamente tomaron confianza, desenvolviéndose de manera más libre en la entrevista, y compartiendo información muy interesante sobre sus sentires y opiniones acerca de la institución y los problemas alrededor de la misma.

Por otra parte, el proceso de recolección de datos en el plantel B se llevó a cabo mediante cuatro diferentes visitas. Durante la primera vista no se realizó ninguna entrevista, pues en esa ocasión se aprovechó el tiempo para entregar el oficio de autorización del proyecto a la responsable escolar, además de informarle a mayor profundidad sobre los detalles del estudio y sus implicaciones, ante lo cual se mostró amable y receptiva. En la segunda visita, se llevaron a cabo las entrevistas con la responsable escolar y las dos docentes, tres entrevistas en total. Para este propósito, se adecuó una pequeña habitación, perteneciente a las instalaciones de la escuela primaria pero utilizada como dirección por el TBC, a manera de sala de reuniones, para lo cual se realizó un acomodo de sillas y un escritorio. Así, se llevaron a cabo las entrevistas de esta segunda visita sin mayor inconveniente, obteniendo información pertinente para los propósitos del estudio.

Posteriormente se realizó la tercera visita, mediante la cual se llevó a cabo el grupo focal con estudiantes. Para ello, la responsable escolar, amablemente, pasó por cada uno de los tres grupos solicitando a las docentes permitir la salida momentánea de dos alumnos para conformar así el grupo focal de seis alumnos en total. Una vez conformado este grupo, se acudió a la sala de juntas adecuada en la visita anterior y se llevó a cabo la interacción de

manera efectiva y sin ningún tipo de contratiempo. En cuanto a la cuarta y última vista, se utilizó para concretar la última interacción, correspondiente al grupo focal con padres de familia. Con este objetivo, se aprovechó una fecha en la que estos miembros de la comunidad escolar acudirían a la escuela en razón a una junta de padres de familia. De la misma manera que con el grupo anterior, la responsable escolar se encargó de reunir a dos madres de familia de cada grado, para conformar así el un grupo de seis madres en total. Posteriormente, se acudió a la improvisada sala de reuniones, donde se llevó a cabo esta última interacción en la manera esperada y sin inconvenientes, finalizando así la fase de recolección de información.

3.5 Procesamiento, sistematización y análisis de los datos

Después de terminar la primera ronda de entrevistas y grupos focales, realizados con los diferentes actores educativos del plantel A (Ver tabla 6), se comenzó con el procesamiento y sistematización de los datos. Dichos datos fueron, de entrada, grabados en audio y una vez teniendo la información en este formato, se comenzaron a realizar las transcripciones de las entrevistas y grupos focales de manera manual. Simultáneamente, mientras se llevaba a cabo el proceso de transcripción, se comenzó a elaborar también un listado de códigos para elementos no verbales de las entrevistas, como lo son risas, silencio, ruido, audio poco entendible, etc.

A continuación, se presentan dos tablas en donde se describe, por cada caso, la cantidad de informantes que participaron en los procesos de obtención de información.

Tabla 5

Informantes entrevistados en el plantel A, por tipo y género

| Tipo de informante | Mujeres | Hombres | Total |
|--------------------------|---------|---------|-------|
| Alumnas(os) | 4 | 1 | 5 |
| Madres/padres de familia | 6 | | 6 |
| Docentes | 2 | | 2 |
| Responsable escolar | 1 | | 1 |
| Total | 13 | 1 | 14 |

Tabla 6

Informantes entrevistados en el plantel B, por tipo y género

| Tipo de informante | Mujeres | Hombres | Total |
|--------------------------|-----------|----------|-----------|
| Alumnas(os) | 3 | 3 | 6 |
| Madres/padres de familia | 6 | | 6 |
| Docentes | 2 | | 2 |
| Responsable escolar | 1 | | 1 |
| Total | 12 | 3 | 15 |

Una vez elaboradas en su totalidad las transcripciones de las entrevistas y grupos focales llevados a cabo con los diferentes actores educativos, se comenzó a procesar dicha información en formato de texto mediante el uso del software ATLAS.TI (versión 7.5.4), a través del cual se identificaron fragmentos de texto relevantes para el fenómeno estudiado, transformándolos así en códigos. Dichos códigos se clasificaron, a su vez, dentro de las cuatro categorías estudiadas en la presente investigación: suficiencia de recursos, justicia redistributiva, igualdad de oportunidades educativas y liderazgo distribuido. Posteriormente, se elaboraron esquemas o *vistas de red* para facilitar el proceso de análisis interpretativo.

3.6 Consideraciones éticas

Atendiendo la necesidad de llevar a cabo este estudio de manera ética, se siguieron las consideraciones establecidas en el código de conducta y principios éticos de la American Psychological Association, específicamente aquellas relacionadas con el consentimiento informado (APA, 2017). Así pues, para llevar a cabo las entrevistas y grupos focales a través de los cuales se obtendrán los datos del estudio, se solicitó a los participantes del estudio firmar un documento de consentimiento informado (ver Anexo 6), en el cual se les compartió los fines de la investigación, para los cuales se utilizará su información. A los participantes del estudio se les comentó la posibilidad de que, en caso de que no poder leer o escribir, se les leería el documento en voz alta y se les brindaría la posibilidad de firmar mediante su huella dactilar si así lo deseaban.

En el caso de los alumnos y alumnas participantes, se solicitó que sus padres, madres o tutores firmaran un documento de consentimiento informado especial, al tratarse de participantes que no cuentan con la mayoría de edad. Además, se les hizo saber a los participantes que sus aportaciones se manejarán desde el anonimato, lo cual será respetado en todo momento, por ende, es importante mencionar que todos los nombres propios mencionados a lo largo del documento son pseudónimos. Se informó también a los participantes que, al finalizar el proyecto de investigación, se les haría llegar un informe con los resultados obtenidos.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a través de la cual se busca explorar, desde el enfoque de la justicia social, las prácticas directivas en telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes, específicamente en términos de la redistribución de los recursos para la educación. De esta manera, la información obtenida a través de las diversas interacciones efectuadas evidencia, de manera general, las prácticas directivas para la justicia social llevadas a cabo por las responsables escolares de ambos planteles estudiados, así como las dificultades a las que ellas se enfrentan para generar dichas condiciones de justicia. Los resultados se exponen a través de una serie de apartados, cuya organización estriba en cada una de las cuatro dimensiones generales de la presente investigación: Suficiencia de recursos, Justicia Redistributiva, Igualdad de oportunidades educativas y Liderazgo Distribuido. Además, se presenta también un apartado dedicado a los obstáculos o desafíos identificados en términos de la búsqueda por la justicia social en las instituciones estudiadas.

Atendiendo los objetivos específicos de la investigación, y comprendiendo que estos se enfocan en la percepción de los diferentes actores educativos en torno a las prácticas directivas para la justicia social, resulta necesario mencionar que las diversas descripciones y apartados que componen el capítulo de resultados han sido desarrollados, fundamentalmente, mediante el uso y análisis de la información provista por estos informantes, es decir, las narrativas de las docentes, madres de familia, responsables escolares y alumnos que decidieron participar en la investigación. En algunos casos, también se hace uso del contraste de la información obtenida a través de estas narrativas con la teoría considerada para el estudio en los apartados de planteamiento del problema y marco teórico.

4.1 Prácticas directivas para la justicia social identificadas en los planteles A y B

En los planteles estudiados, y desde la perspectiva y narrativa de los diferentes miembros de la comunidad escolar, se recuperaron una serie de hallazgos con relación al fenómeno de estudio, es decir, las prácticas directivas para la justicia social. Dicho esto, y en respeto al plan de organización mencionado, se analizará cada una de las cuatro dimensiones generales a través de una tabla en donde se desglosan las subdimensiones y prácticas específicas identificadas dentro de cada una de ellas, para posteriormente exponer y analizar

dichos hallazgos de manera más profunda e interpretativa. Así pues, dicho análisis comienza con la primera dimensión general correspondiente al tema de la suficiencia de recursos.

4.1.1 Prácticas directivas en torno a la suficiencia y gestión de recursos para la educación

En cuanto a la suficiencia de recursos, que para este estudio se entiende como la congruencia que existe entre las necesidades educativas de una escuela y la cantidad de recursos económicos, materiales, pedagógicos y humanos para satisfacer dichas necesidades (definición propia con base en Coiffier, 2013; INEE, 2019a), se encontró una serie de prácticas, resumidas en la tabla 7.

Tabla 7

Prácticas directivas en gestión de recursos identificadas en los planteles A y B

| Dimensión general | Subdimensión(es) específicas | Prácticas identificadas en plantel A | Prácticas identificadas en plantel B |
|-------------------------|---------------------------------|--|--|
| Suficiencia de recursos | Gestión de recursos adicionales | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar gestiones con instituciones y organismos externos • Realizar gestiones con actores políticos • Realizar gestiones con los gobiernos municipal y estatal | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar gestiones con instituciones y organismos externos • Gestionar servicio de internet • Realizar gestiones de cursos culturales, artísticos y profesionalizantes • Realizar gestiones con el gobierno municipal |

Así, al analizar la suficiencia de los recursos para la educación y las prácticas en la redistribución de estos, los diferentes miembros de la comunidad escolar expresaron que, como se había anticipado por las características de precariedad de los TBC, los recursos por distribuir en los planteles son muy limitados e insuficientes para cubrir las necesidades educativas y necesidades básicas de la comunidad escolar, pues, en sus palabras:

“Recursos hay... lo que pagan los papás [cuotas semestrales], porque recursos nosotros no tenemos más que el sueldo que nos pagan” (Responsable escolar, plantel A).

“Necesitamos que en el plantel haya más entrada de dinero, nos hacen falta más recursos” (Jimena, alumna, plantel A).

De esta forma, el no tener los recursos suficientes para atender necesidades educativas básicas, se traduce en un importante reto para que aquellas personas que tienen la responsabilidad de dirigir un plantel educativo, quienes, a su vez, sufren directamente de estas deficiencias, pues es importante recordar que, como lo evidencian datos de MEJOREDU (2021a), prácticamente la totalidad de directores de TBC en México (99.48%) tienen también labores de docencia frente a grupo. Por ello, las responsables escolares del estudio demuestran un alto nivel de conciencia en torno a las necesidades de sus planteles y comunidades educativas, sin embargo, el ser conscientes de la problemática no se traduce en la posibilidad de solucionarla, lo cual puede conllevar cierta sensación de impotencia y vulnerabilidad pues, como Rivera y Zavala (2020) evidenciaron a través de un estudio, los docentes reconocen que la insuficiencia de recursos pedagógicos afecta de manera negativa en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes.

No obstante, estas personas responsables de dirigir los telebachilleratos no son los únicos actores educativos que se ven afectados por la insuficiencia de recursos, pues este es un problema que, directa o indirectamente, afecta a todos los miembros de la comunidad educativa. Bajo esta premisa, y siguiendo los principios del liderazgo distribuido, las responsables escolares promueven y permiten que otros miembros de la comunidad educativa organicen acciones en conjunto para tratar de superar dichos obstáculos. Así lo señaló una madre de familia:

“En la escuela hace falta recurso económico, para poder adquirir materiales, porque de hecho hasta tenemos que hacer eventos para recaudar fondos y poder apoyar a las maestras” (Amelia, madre de familia, plantel B).

Debido a estas insuficiencias, las responsables escolares necesitan implementar estrategias para la gestión de recursos adicionales y, de esta manera, tener algo que distribuir

con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes y demás actores educativos en sus planteles. Así pues, las responsables escolares compartieron algunas de sus experiencias en torno a las gestiones que ha realizado durante su administración en el plantel, las cuales no siempre fueron sencillas, pues en algunos casos, debido a la dificultad de acceso al plantel, fue necesario hacer peticiones a más de una instancia o actor con el objetivo de hacer llegar la ayuda hasta la comunidad, un ejemplo fue la gestión de mobiliario educativo, realizada por la responsable del plantel A, ante la Universidad Autónoma de Aguascalientes:

“Las bancas que teníamos estaban muy deterioradas. Las paletas estaban rotas, el asiento también, eran de fierro, muy antiguas y muy pesadas [...] ahí fue cuando se solicitó la donación de bancas a la Universidad Autónoma” (Maestra Martina, plantel A).

“Para poder traer esas bancas, tuve que meter otra gestión con un Regidor para traerlas desde la UAA hasta la comunidad” (Responsable escolar, plantel A).

Es esta la manera en la que las responsables escolares, y, en algunos casos, demás miembros de la comunidad educativa pausan momentáneamente sus roles laborales, personales, o de estudio, para convertirse en negociadores o conciliadores, que salen de sus instituciones para tocar puertas en diversas instancias, asociaciones, o gobiernos en busca de oportunidades para la mejora de sus escuelas y de la calidad educativa ofrecida en ellas. Es por esto que ser responsable escolar en un telebachillerato comunitario es una función que requiere un alto nivel de compromiso, pues es importante recordar que este tipo de diligencias externas, a pesar de ser necesarias, no forman parte de las actividades oficiales de un responsable escolar. Por esta razón, no cualquier persona estará dispuesta a destinar tiempo, esfuerzo, e incluso recursos personales para llevar a cabo este tipo de acciones cuya recompensa, más allá de una remuneración económica, recae en la satisfacción de mejorar la formación académica y personal de los estudiantes, disminuyendo las condiciones de desigualdad en oportunidades educativas en este tipo de instituciones (Guzmán y Padilla, 2017; Tafernaberry, 2019).

4.1.2 El compromiso por la justicia redistributiva y la gestión de recursos en contextos complicados

En cuanto a la justicia redistributiva, la cual tiene que ver con el acceso a los recursos y los principios a través de los cuales los bienes son distribuidos en una sociedad (Bosu et al, 2011) -en este caso sociedad educativa-, se encontraron las siguientes prácticas directivas en los planteles estudiados.

Tabla 8

Prácticas directivas en justicia redistributiva identificadas en los planteles A y B

| Dimensión general | Subdimensión(es) específicas | Prácticas identificadas en plantel A | Prácticas identificadas en plantel B |
|-------------------------|---|--|---|
| Justicia Redistributiva | Redistribución con base en prioridades | <ul style="list-style-type: none"> • Priorizar la adquisición de material didáctico y equipamiento a las aulas • Priorizar mejoras en las instalaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Priorizar el aprendizaje de los alumnos como objetivo principal en gastos • Priorizar la adquisición de materiales básicos de limpieza e higiene • Optimizar el uso de los recursos disponibles |
| | Elaboración de planes de adquisición y redistribución de recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar plan de mejora continua • Elaborar cronograma de trabajo/ actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar plan de mejora continua • Elaborar plan de ingresos y egresos |
| | Rendición de cuentas | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aprobación de madres y padres de familia sobre gastos • Organizar reuniones con comité de madres y padres de familia • Demostrar justificación de gastos ante docentes | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aprobación de madres y padres de familia sobre gastos • Organizar reuniones con comité de madres y padres de familia • Demostrar justificación de gastos ante |

| | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| y madres/padres de familia | docentes y madres/padres de familia |
|----------------------------|-------------------------------------|

Existen ocasiones en las que, aun haciendo gestiones para obtener financiamiento o materiales adicionales, se cuenta con una limitada cantidad de recursos por distribuir. Es en este tipo de situaciones donde los directores se ven en la necesidad de guiar sus distribuciones con base en prioridades, es decir, descartar aquellos gastos innecesarios, o de menor importancia, y canalizar los recursos a los fines más apremiantes o urgentes, dando lugar a lo que DeMatthews (2016) denomina *dilemas de la justicia social*. Las responsables de los planteles estudiados coinciden en la idea de que el aprendizaje de los alumnos debe ser prioritario cuando se va a tomar alguna decisión en torno a la redistribución o gestión de los recursos en sus instituciones, es decir, velan de manera primordial por cuestiones relacionadas con la educación de los jóvenes y su bienestar en la institución:

“Se le da preferencia a todo lo que tenga que ver con la educación de los muchachos, especialmente a las cuestiones más prioritarias [...] Por ejemplo, el año pasado se compró una impresora, porque la que había ya no daba abasto y necesitábamos un multifuncional [...] son estas cuestiones a las que se les da prioridad” (Responsable escolar, plantel A).

“La distribución de los recursos se hace en base a las necesidades de la escuela, es decir ¿en realidad, que hace falta? ¿Cuáles gastos pueden esperar y cuales son necesarios de manera urgente? En base a eso es que hacemos los repartos” (Responsable escolar, plantel B).

Es tanto este interés y compromiso de las responsables escolares por la formación y bienestar de los estudiantes que, como lo expresaron algunas madres de familia, en ocasiones, cuando la insuficiencia de los recursos es extrema, llegan a destinar recursos económicos de su propio bolsillo para satisfacer algunas de las necesidades educativas de sus planteles:

“Aquí en el plantel la directora acaba de poner internet... no sé cómo le haría la pobre, de verdad. De hecho, para muchas cosas le ha tocado poner de su bolsa (Sandra, madre de familia, plantel B). Sí... pobrecita, ella no tiene ni por qué [...] a veces por

causa de los padres irresponsables que no dan las cuotas, a ella le ha tocado poner” (Amelia, madre de familia, plantel B).

“La directora nos apoya mucho, por ejemplo, cuando necesitamos copias o materiales, ella nos lo regala, y por eso no batallamos tanto, siempre nos trata de ayudar con lo que puede, siempre nos apoya” (Sofía, alumna, plantel B).

Bajo ese marco, y además del evidente esfuerzo de gestión y redistribución de recursos destinados a la formación académica de los estudiantes, las responsables demostraron también un notable interés por la gestión de recursos que contribuyen a la formación artística, cultural, y profesional de los jóvenes,

“...también he conseguido que vengan de un CECATI de Aguascalientes a impartir clases de computación, van a generar tres certificaciones de diferente tipo para que tengan un poquito de preparación, también hemos gestionado, por ejemplo, va a venir un cabo de la 14ª Zona Militar, para que lleven banda de guerra y un ensayo de escolta, para que los alumnos conozcan todo ese proceso de manera digna [...] ahorita para finales de este mes vamos a ir a Aguascalientes, donde van a impartir a los chicos un taller de robótica [...] también tenemos un concurso de una tabla rítmica, entonces tenemos que preparar a los muchachos y ver qué gastos se nos vienen por esas cuestiones” (Responsable escolar, plantel B).

Es así como, a través de estas acciones de redistribución y gestión de recursos educativos y de formación social y cultural, las responsables escolares de los planteles estudiados demostraron su compromiso no solo con la formación académica del estudiantado, sino también con su desarrollo personal, lo cual puede representar una gran motivación para que los jóvenes continúen estudiando y, de esta manera, se puedan alejar de las diversas problemáticas sociales presentes en sus entornos o comunidades, tal como lo señala Infante (2020). Estos valores y habilidades detectadas en las responsables escolares coinciden con las características que, de acuerdo con Hayes y Angelle (2021), tienen los *líderes por la justicia social*, quienes son transformativos por naturaleza y tienen la habilidad de ser un agente de cambio, tanto en individuos como en sistemas sociales.

Otra manera en la que se ve reflejada la justicia redistributiva es en la rendición de cuentas, pues para distribuir los recursos de una escuela bajo el principio de la justicia se debe garantizar que dicha administración se lleve a cabo de manera eficiente y transparente. En los planteles estudiados, esta transparencia se ve reflejada en el hecho de que, dentro de los procesos distributivos de los recursos en las instituciones estudiadas, existen algunos procedimientos en los que, para que se lleve a cabo alguna decisión, es necesaria la aprobación o el *visto bueno* de los padres o madres de familia a través de algún representante, pues, de lo contrario, dichas distribuciones no podrían ser llevadas a cabo:

“Si yo voy a gastar, le traigo el comprobante de que compré las cosas [a la representante de madres y padres de familia], ella me firma, viene y checa que se haya comprado todo lo que dice el ticket o factura que yo le estoy entregando. O sea, tenemos la libertad de comprar todo, pero siempre y cuando el padre de familia me verifique que sí estoy comprando, es como nota para el plantel” (Responsable escolar, plantel B).

Tal es la importancia de estas actividades de rendición de cuentas que, de acuerdo con la SEP (2020), ello representa una de las grandes responsabilidades de los directores o responsables escolares, de acuerdo con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. De la misma manera, la SEMS (2015) hace énfasis en la responsabilidad que tiene el personal directivo en instituciones de EMS en términos de transparencia en la gestión financiera de sus planteles, propiciando la participación de los padres de familia en la vigilancia del ejercicio de los recursos del plantel, lo cual, por lo menos en los casos estudiados para la presente investigación, resultó ser un aspecto notablemente atendido por las responsables escolares.

4.1.3 La constante búsqueda por la igualdad en oportunidades educativas

En términos de la búsqueda de igualdad en oportunidades educativas, lo cual consiste en la redistribución de la educación, y como esta debe hacerse disponible para los individuos de cualquier estrato social (Ojulari, 2011), se encontró también una serie de prácticas directivas en ambos planteles, integradas de manera general en la tabla 9.

Tabla 9

Prácticas directivas para la búsqueda de igualdad en oportunidades educativas identificadas en los planteles A y B

| Dimensión general | Subdimensión(es) específicas | Prácticas identificadas en plantel A | Prácticas identificadas en plantel B |
|--------------------------------------|--|--|--|
| Igualdad de oportunidades educativas | Apoyo a estudiantes vulnerables | <ul style="list-style-type: none"> • Dar flexibilidad al pago de cuotas mediante prórrogas • Tener flexibilidad en los tiempos de adquisición de uniforme y útiles escolares • Establecer acuerdos con el profesorado para solicitar materiales económicos y de fácil adquisición | <ul style="list-style-type: none"> • Dar flexibilidad al pago de cuotas mediante prórrogas • Buscar atención psicológica para estudiantes vulnerables • Facilitar apoyo de transporte a estudiantes de otras comunidades • Organizar al profesorado para apoyar a estudiantes ante necesidades emocionales y básicas |
| | Buena relación y trato responsable-docente | <ul style="list-style-type: none"> • Dar accesibilidad y apoyo en permisos y necesidades especiales de los docentes | <ul style="list-style-type: none"> • Dar accesibilidad y apoyo en permisos y necesidades especiales de los docentes |

En cuanto a las condiciones de igualdad en oportunidades educativas, los actores educativos entrevistados consideran que, en sus instituciones, las oportunidades educativas se encuentran al alcance de todos, por lo que el rendimiento o aprovechamiento académico de los estudiantes dependería de factores personales como la motivación o el interés por el estudio, pero no por factores asociados a sus condiciones socioeconómicas. Para ello, en aquellas situaciones en que las responsables escolares detectan que algún estudiante en específico enfrenta problemas que pudieran afectar sus procesos de aprendizaje o condiciones de bienestar en la institución, hacen algo al respecto. Mediante este trato especial, se identifica la presencia de una *igualdad de oportunidades compensatoria*, la cual,

de acuerdo con Bolívar (2012), implica una especie de discriminación positiva que equilibra a aquellos sujetos en desventaja, mediante atención especial, medidas compensatorias y mayores recursos, con sus pares, buscando así la igualdad educativa.

Un ejemplo de esto es la flexibilidad de las responsables con respecto al pago de las cuotas semestrales, pues a pesar de que estas aportaciones representan la principal fuente de ingresos de las escuelas, ellas son conscientes de que algunos estudiantes y sus familias no tienen las posibilidades de hacer el pago en las fechas o condiciones establecidas. Esta misma flexibilidad se ve reflejada, también, en aspectos como la adquisición de uniformes o materiales escolares, pues las responsables escolares toman en consideración las posibilidades de los estudiantes para realizar concesiones o prórrogas, como lo señalan miembros de la comunidad educativa en ambos planteles:

“En relación con la cuota semestral, se les da oportunidad que vayan dando en partes... en relación a uniformes, pues no batallan mucho porque yo no les exijo que compren las cosas nuevas, sino que pues lo consigan [por préstamo, donación, reutilización], con que traigan uniforme [...] en los zapatos, pues se les da oportunidad en lo que los compran, en relación con materiales, pues no se les pide gran cosa porque aquí no tienen la capacidad de conseguir grandes cosas... entonces no se hace diferencia en relación a muchachos que no tengan recursos” (Responsable escolar, plantel A).

“Es muy común que algunos compañeros no tengan dinero para pagar la cuota semestral, o su uniforme... (Sofía, alumna, plantel B). Es que la mayoría pagan con su beca que les llega (Octavio, alumno, plantel B). Si, muchas veces batallan porque no llega la beca, y no pueden para pagar [...] pero es muy flexible la directora, demasiado... hay muchachos que, desde ciclos o años pasados no han pagado, son muy empáticas las maestras” (Mariana, alumna, plantel B).

A través de estas ideas se puede observar una clara flexibilidad hacia aquellos estudiantes o familias que, debido a sus necesidades particulares, requieren de un trato especial o diferenciado. Además, como lo expresó la responsable escolar del plantel B, esta destinación de recursos adicionales se puede ver reflejada también, en algunas ocasiones, en

gestos de atención especial, que no necesariamente tienen que ver con aspectos escolares, pero que mejoran el bienestar de las personas en la escuela:

“Hace poco falleció el abuelito de una de las chicas, y aportamos entre todos con una canastita de despensa básica, y se la entregamos a la chica para que se la llevara a su familia, de esa forma, cuando vemos que alguien está en una situación vulnerable, trabajamos entre las tres maestras para ver en cómo podemos apoyar” (Responsable escolar, plantel B).

Asimismo, es importante mencionar que la igualdad en oportunidades debe ser un derecho para todos los miembros de la comunidad educativa. Tal es el caso de las docentes, quienes recordaron algunas situaciones en las que, debido a la presencia de alguna condición de vulnerabilidad o necesidad especial de parte de ellas, se vieron beneficiadas por un trato equitativo, es decir, flexibilidad por parte de la responsable escolar, en este caso, en cuestiones laborales,

“...me fui de licencia médica en mayo, por embarazo, y regresé apenas en agosto. La experiencia, pues yo creo que fue bastante buena, considero que la responsable escolar siempre nos ha apoyado bastante” (Maestra Maribel, plantel B).

De esta manera, aludiendo al concepto de la *igualdad de oportunidades compensatoria*, elucidado por Bolívar (2012), se puede comprender como son este tipo de tratos desiguales o diferenciados, los cuales, paradójicamente, han logrado mejorar las condiciones de igualdad de oportunidades educativas en las escuelas estudiadas, pues mediante esta compensación o trato prioritario a personas necesitadas, se busca garantizar condiciones justas, en donde todos cuenten con las mismas oportunidades para aprovechar su entorno educativo e, idealmente, nadie se sienta excluido o vulnerado.

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

Para el presente estudio, el liderazgo distribuido se comprende como el modelo 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 así 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 10.

Tabla 10

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 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar opiniones del cuerpo docente y de madres y padres de familia • Considerar opiniones de los alumnos |
| | Promover la participación colaborativa en reuniones | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la colaboración de madres de familia en actividades para la gestión y solicitud de recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la colaboración de madres de familia en actividades para la recaudación de recursos • Promover la participación de madres y padres de familia en |

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 estas escuelas 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:

“...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).

“Si 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, pues, incluso 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:

“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).

De esta manera se evidencia que, en los telebachilleratos estudiados, existen redes de apoyo, a través de las cuales, las decisiones relacionadas con asuntos de redistribución, gestión o uso de recursos en el plantel son tomadas en colaboración por parte de diferentes actores educativos. 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 el Estado de 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 las autoridades educativas. Así, a diferencia de un modelo más autoritario, en donde un solo líder toma este tipo de decisiones, en estas escuelas existen dinámicas de democracia, a través de las cuales se generan alternativas para solucionar problemas relacionados con la suficiencia y el uso de los medios disponibles para mejorar los procesos educativos.

4.2 Principales obstáculos para la Justicia Social identificadas en los planteles A y B

Si bien, en los telebachilleratos estudiados se identificaron -a través de las narrativas de los diferentes actores educativos- una serie de prácticas directivas efectivas para la

generación de condiciones de justicia social, es importante discutir también las problemáticas que estos mismos actores describieron, es decir, situaciones que dificultan u obstaculizan la generación de dichas condiciones de justicia. Con este objetivo, en la tabla 8 se presenta un resumen de las principales dificultades identificadas.

Tabla 11

Principales desafíos en la búsqueda de la justicia social identificados en los planteles A y B

| Dimensión | Desafíos identificados en el plantel A | Desafíos identificados en el plantel B |
|--|--|---|
| Suficiencia de recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Carencia de plantel propio • Falta de internet y fuente de electricidad propia • Aulas con espacios reducidos y en malas condiciones • Falta de sanitarios • Falta de libros de texto • Insuficiencia de computadoras • Insuficiencia de material de papelería y limpieza • Procesos de gestión burocráticos y poco prácticos ante las autoridades educativas y de gobierno | <ul style="list-style-type: none"> • Carencia de plantel propio • Instalaciones compartidas con escuela primaria • Insuficiencia de computadoras • Insuficiencia de personal docente • Procesos de gestión burocráticos y poco prácticos ante las autoridades educativas y de gobierno |
| Condiciones de violencia o delincuencia en las comunidades | <ul style="list-style-type: none"> • Suspensión de actividades escolares debido a la violencia en la comunidad • Dificultad para contratar profesores debido a la inseguridad del sitio | <ul style="list-style-type: none"> • Ausentismo de estudiantes por temor a robos y asaltos • Constantes robos y vandalismo hacia las instalaciones |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Problemas estructurales del subsistema</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre laboral del profesorado • Falta o retraso en pago de sueldo a docentes | <ul style="list-style-type: none"> • Alta rotación de personal docente que afecta el rendimiento escolar de estudiantes |
|---|---|--|

4.2.1 La insuficiencia de recursos para la educación en los telebachilleratos comunitarios

La falta de recursos para satisfacer las necesidades educativas en los planteles estudiados fue un tema que, sin duda alguna, se mencionó de manera constante en las entrevistas realizadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, pues, tanto en plantel A como en el B, se considera que los recursos disponibles en las escuelas se encuentran lejos de ser suficientes para brindar un servicio idóneo a la comunidad escolar:

“Nos gustaría que nos hicieran un plantel propio, este está muy chiquito” (Jimena, alumna, plantel A). “No cabemos, estamos muy amontonados” (Paula, alumna, plantel A). “Tampoco tenemos libros de texto, trabajamos con copias que nos pasan las maestras” (Diana y Jimena, alumnas, plantel A).

“Lo único económico que nosotros podemos rescatar aquí son las aportaciones voluntarias que hacen los padres de familia cada semestre, y con esas aportaciones voluntarias se paga todo [...] económicamente no hay muchos recursos en el plantel... nada más una vez al ciclo escolar se nos da para material de papelería y material de limpieza [por parte de la coordinación estatal], pero es muy poca la cantidad, no nos completa para todo el semestre” (Responsable escolar, plantel B).

A partir de estas narrativas se pudo constatar la manera en la que la insuficiencia -o inexistencia- de recursos en los telebachilleratos comunitarios representa una gran dificultad para alcanzar la justicia social y para poder garantizar una educación de calidad, pues tal como demostraron los estudios realizados tanto en el contexto local como nacional, citados en el marco teórico (Castro et al., 2017; Cortés, 2019; Guzmán, 2017; Guzmán, 2018; Rivera y Zavala, 2020), el presente estudio evidenció de igual manera que, con las carencias de material e infraestructura básicas presentes en los telebachilleratos comunitarios, resulta difícil el lograr que los miembros de la comunidad escolar se sientan cómodos en sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instituciones, además de que carecen de un sentido de pertenencia, pues tanto alumnos como docentes tienen la constante sensación de estar trabajando en un lugar prestado, que no les pertenece. Estas dificultades, a decir de los diferentes miembros de la comunidad escolar, repercuten en el funcionamiento de las escuelas, y, por ende, en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes:

“Los chicos de la prepa y los niños de la primaria están usando los mismos baños, y a veces se quejan porque pues son niños pequeños, y dejan sucio. Y pues los de la prepa ya están más grandes... a veces prefieren aguantarse las ganas y no ir al baño aquí. El otro día me comentaba mi hija, *“ma, dice la maestra que vamos a salir más temprano, a la 1:15”* *“¿Por qué hija? “Que porque luego el director de la primaria se tiene que esperar a que salgamos nosotros para cerrar”*. No quieren hacerlo enojar, porque si lo hacen enojar en cualquier momento les puede pedir los salones, que se vayan, y pues en ese caso él estaría en todo su derecho de desalojarlos” (Amelia y Beatriz, madres de familia, plantel B).

Es así que, a pesar de que las responsables escolares en ambos planteles cuentan con un evidente deseo de mejorar las condiciones y los servicios educativos ofertados por sus escuelas, llevar estas iniciativas a cabo resulta técnicamente imposible cuando simplemente no existen los medios para hacerlo, lo cual, en palabras de las responsables y docentes, puede resultar un tanto frustrante, especialmente cuando se es consciente de las mejoras que podrían implicar dichos cambios, tanto para sus escuelas, como para los alumnos y sus familias:

“Pienso que con mayores recursos esta escuela se vería más como un plantel educativo en forma, y los muchachos lo verían como una oportunidad para llegar a la educación superior, serían cambios favorables” (Maestra Martina, plantel A).

“Yo veo que aquí a los chicos les hace falta un maestro de educación física, también les hace falta un taller exclusivo de matemáticas e inglés, porque llegan los muchachos muy, muy vacíos en esa cuestión, lamentablemente [...] si hiciéramos ese tipo de cambios los resultados académicos serían más factibles para ellos, esto podría impulsarlos a que estudien una carrera... yo creo que el crecimiento académico de ellos pudiera mejorar” (Responsable escolar, plantel B).

De la misma forma, y en relación con el asunto de los recursos para la educación, los miembros de la comunidad escolar en los planteles estudiados se encuentran, muchas veces, *atados de manos*, pues a pesar de conocer perfectamente las necesidades de sus escuelas y sus comunidades escolares, son conscientes de la dificultad que representa el siquiera pensar en hacer las mejoras necesarias, especialmente cuando las autoridades educativas o de gobierno hacen ver dichas mejoras como algo imposible de llevar a cabo:

“Nosotros [los padres y madres de familia] tenemos mucho tiempo solicitando a la Presidencia Municipal que nos hagan un plantel para el telebachillerato, pero ya de plano nos dijeron que no se va a hacer. Que porque se gastaba mucho dinero, eso dijeron, que era mucho dinero y prefieren destinarlo en hacer un puente [...] Nosotros lo único que solicitábamos era el presupuesto, ya con eso nosotros nos organizamos, incluso los padres de familia podemos trabajar en la construcción, pero no, ni así quisieron [...] Entonces quedamos en ir hasta Aguascalientes, con la nueva Gobernadora que va a entrar ahora, o sea, lo decidimos en comité de madres y padres de familia, y pues en cuanto entre la Gobernadora vamos a ir con ella” (Patricia, madre de familia, plantel A).

De esta manera, el tener un plantel propio en condiciones adecuadas para ofrecer una educación de calidad pudiera parecer un sueño inalcanzable para los diferentes actores escolares. Así, lo único que se puede hacer para tratar de ofrecer una educación más digna, son gestiones para resolver necesidades básicas momentáneas que se presenten en el camino. Sin embargo, en palabras de la responsable del plantel A, incluso estas pequeñas gestiones pueden llegar a representar dificultades:

“Es muy difícil andar haciendo gestiones y dar clases, hay veces en las que tenemos que darle prioridad a una cosa u otra, atrasarnos un día de clases en preparatoria es perder mucho tiempo, entonces hay que valorar cuando se va a hacer un tipo de gestión, el tiempo que se va a invertir [...] me sale más caro y pierdo yo más tiempo en ir llevando oficios a un lado y a otro, entonces, o gestiono o doy clases. Es más rápido comprar de los recursos del plantel [cuotas] una caja de hojas de máquina, a ir

al IEA y dar tres o cuatro vueltas para que me den la caja” (Responsable escolar, plantel A).

Es así como, debido a los procesos burocráticos y tediosos que conlleva hacer algunas gestiones, las responsables escolares simplemente optan por no hacerlo, e invertir ese tiempo y esfuerzo en labores más apremiantes, pues, a pesar de que ya se ha mencionado, es importante recordar que además de llevar la dirección de sus escuelas, ellas también son docentes, con una carga de materias y horas de clase igual a la de cualquier profesor de tiempo completo.

4.2.2 Las condiciones de violencia y delincuencia en las comunidades: una problemática inminente para las escuelas estudiadas

En vista de las grandes dificultades que representa el dirigir una escuela, y, sobre todo, hacerla funcionar sin básicamente ningún tipo de apoyo gubernamental o de sostenimiento, resultaría absurdo que las docentes que fungen como responsables escolares, encima de todo esto, tuvieran que preocuparse por lidiar con las problemáticas existentes en las comunidades donde se encuentran los planteles. Sin embargo, como lo expresan diferentes miembros de la comunidad escolar, esto es algo que sucede día a día alrededor de sus escuelas, pues en palabras de actores escolares del plantel B, y como si no fuera suficiente con la escasez de recursos para la educación disponibles en su plantel, estos se han visto aún más mermados por actividades ilícitas existentes en el entorno de la comunidad:

“Aquí en la escuela no hay mucha seguridad, (Sofía, alumna, plantel B). Se pueden meter muy fácil y se roban las cosas (Sergio, alumno, plantel B). Se han robado las computadoras, se robaron una bocina, la tele... y los teléfonos [...] incluso por este tema de la seguridad, luego muchos muchachos no se quieren inscribir aquí” (Octavio, alumno, plantel B).

“La escuela ha sido también muy afectada por el vandalismo, nos han robado en muchísimas ocasiones” (Responsable escolar, plantel B).

Estas condiciones de vulnerabilidad ante hurtos en las instituciones pudieran representar -aunado a las razones mencionadas anteriormente, como la dificultad de realizar

algunas diligencias- otra razón por la cual las responsables escolares deciden no hacer grandes gestiones para sus escuelas, pues sería lamentable que, después de llevar a cabo un proceso de gestión muy demandante en términos de tiempo y esfuerzo, los recursos conseguidos se terminen perdiendo a manos de la delincuencia en un corto periodo de tiempo. No obstante, y aunque esto pareciera la cúspide de las dificultades que se pueden enfrentar en una escuela, existen algunas comunidades e instituciones en donde la delincuencia va mucho más allá de los robos de material escolar, pues, como lo señalan algunas informantes del plantel A:

“En ocasiones duramos hasta 15 días sin clases presenciales por culpa de las balaceras y la delincuencia, no podemos entrar [a la comunidad], en todos los planteles [primaria, secundaria y TBC], no podemos venir a dar clases” (Responsable escolar, plantel A).

“Nuestro plantel está en el centro de la comunidad, entonces aquí puede llegar cualquiera, es decir, no tenemos ninguna barrera, no tenemos cómo protegernos, pues estamos en una zona de violencia” (Maestra Martina, plantel A).

Estas narrativas, infortunadamente, coinciden con la teoría presentada en el marco teórico, la cual sugiere que, debido a las condiciones de marginación en las zonas rurales donde se ubican este tipo de escuelas, las condiciones de crimen y violencia azotan, de manera directa o indirecta, en los procesos educativos de los jóvenes (Guzmán, 2021b). Desafortunadamente, no parece posible vislumbrar una mejoría en estas condiciones de inseguridad, por el contrario, como lo indican Millán y Pérez (2019) México está probablemente atravesando por la crisis de violencia social más grande de su historia. Estas condiciones adversas representan un obstáculo muy difícil de superar para la búsqueda de la justicia social en telebachilleratos comunitarios, pues, más allá de cuestiones relacionadas con la suficiencia de los recursos para la educación, un estudiante, maestro, o padre de familia, simplemente no se puede desenvolver de manera ideal en su entorno escolar si no existen condiciones básicas de bienestar y seguridad, en donde una acción tan simple como acudir a la escuela podría representar un riesgo para su integridad.

Se hace un breve énfasis para comentar la desafortunada situación en la que, durante la elaboración del presente proyecto de investigación, una maestra de telesecundaria desapareció en una zona aledaña a la comunidad del plantel A del presente estudio. Hasta el momento de la publicación de esta tesis no ha sido localizada (de Santiago, R., 11 de enero de 2023).

Con base en lo señalado, se identifica una clara necesidad de buscar estrategias que garanticen mejores condiciones de seguridad para los miembros de las comunidades escolares, especialmente en las comunidades rurales o en condiciones de marginación, en donde estos problemas se presentan con mayor intensidad. En este sentido, el mejorar la seguridad en las comunidades afectaría de manera positiva en la calidad educativa ofrecida en sus escuelas. Sin embargo, esto no es una tarea sencilla, pues, de acuerdo con diversos autores (Ávila y Chávez, 2022; López, 2013; Millán y Pérez, 2019) la propia deficiencia en calidad del sistema educativo mexicano es una de las principales causas de las actividades delictivas y la violencia social. Es decir que, siguiendo esta premisa, la educación deficiente genera condiciones de violencia y delincuencia. Por otra parte, de acuerdo con los resultados del presente estudio, dichas condiciones de violencia y delincuencia generan, a su vez, deficiencias en la calidad educativa. Es decir, se cae en una especie de paradoja circular, por lo que resolver dicha problemática implica procesos sumamente complicados.

4.2.3 Problemas estructurales en los telebachilleratos comunitarios y sus repercusiones en los procesos educativos

Además de los obstáculos ya mencionados, las condiciones estructurales de los telebachilleratos comunitarios, especialmente aquellas relacionadas con las condiciones laborales de los docentes, pueden también, de manera potencial, representar contratiempos que afecten los procesos educativos de los estudiantes hasta el punto en que, tal como lo señala la responsable escolar del plantel B, pudiera ser esa una de las razones principales por las cuales los estudiantes tienden a obtener resultados bajos en las pruebas estandarizadas:

“Los resultados en pruebas estandarizadas no han sido favorables para nosotros. Yo considero que no han sido favorables porque este es un telebachillerato que ha sufrido de constantes cambios de docentes. Yo creo que esa es la principal razón, porque

cuando uno llega, uno implementa sus estrategias o sus actividades, y los estudiantes se acostumbran a ellas. Entonces, a los seis meses les cambian de docente y ya se implementan otras actividades u otras estrategias. Entonces yo creo que el constante cambio de docentes no es favorable para el desempeño y resultados de los estudiantes, porque cada uno tiene su estilo de trabajo y ese cambio rotundo sí afecta al aprendizaje de los alumnos y está comprobado” (Responsable escolar, plantel B).

Son este tipo de situaciones las que nos dirigen a una inevitable interrogante; ¿a qué se debe esta constante rotación o inestabilidad de docentes? Aunque es difícil encontrar una respuesta concreta, y, sobre todo, generalizable, las narrativas compartidas por las docentes de los planteles estudiados pudieran ayudar a vislumbrar una posible respuesta, por lo menos en el contexto específico de este estudio:

“En cuestiones del subsistema, en general, creo que si hay importantes deficiencias, para empezar siempre estamos en riesgo, tenemos esa ansiedad de saber si vamos a seguir trabajando o no, y pues al final eso si termina impactando, digamos, la relación que tenemos con los alumnos. Por ejemplo, me comentaban los alumnos que querían mucho un profesor que estaba antes, y lo cambiaron, entonces el alumnado si sufre las consecuencias de que nosotros no tengamos un plan estable de trabajo [...] de hecho, yo ya llevo mes y medio trabajando aquí y todavía no me dan contrato, ni me pagan, ya fui a coordinación y les planteé mi situación, y pues no hay respuesta, hay mucha falta de comunicación en el subsistema” (Maestra Ana, plantel A).

Estas complicadas condiciones laborales concuerdan con la información presentada por Guzmán (2021b), quien señala que las condiciones de desigualdad presentes en el TBC, así como la insuficiencia de recursos con los que cuenta el tipo de servicio educativo, impiden el poder garantizar condiciones laborales adecuadas, o siquiera dignas, para los profesores. Adicionalmente, y de manera similar al presente estudio, una investigación llevada a cabo por Alanís (2020) en cinco planteles de TBC en el estado de Morelos demostró como las precarias condiciones laborales en estas escuelas provocan desmotivación en los profesores, pues la inestabilidad -o ausencia- de pago les imposibilita el poder costear costos de transporte y manutención personal, resultando en una rotación constante de profesores.

Es así que, debido a estas precarias condiciones laborales, muchos de los docentes optan por renunciar a sus puestos en busca de mejores oportunidades, lo cual es una decisión comprensible, pues como cualquier persona, ellos tienen la necesidad y derecho a gozar de un trabajo y un sustento estable para ellos y sus familias. Por ende, y como los resultados de este estudio lo demuestran, la labor de docencia en estas instituciones se ve obstaculizada por las pobres condiciones de trabajo y la falta de recursos para la enseñanza, y no necesariamente por la preparación o experiencia de los docentes:

“Los resultados son bajos, no tanto por la preparación docente, porque de hecho mis compañeras y yo contamos con maestría, pero los recursos son muy limitados, y [las autoridades] no le toman la importancia debida al plantel, entonces los estudios, en calidad, son bajos” (Maestra Martina, plantel A).

Este conjunto de condiciones laborales adversas representa un gran obstáculo para que, en las escuelas estudiadas, pueda ofrecerse una educación de calidad a los estudiantes, pues, como lo mencionan las propias docentes y responsables escolares, resulta muy difícil que un profesor desempeñe sus labores docentes correctamente cuando existen condiciones de inestabilidad, falta de pago, inexistencia de recursos para llevar a cabo sus labores, o peor aún, miedo a ser víctima de la violencia presente en sus entornos.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A través de la presente investigación se pudieron identificar diversas prácticas directivas para la justicia social, las cuales, para este estudio en particular, se entienden como todas aquellas acciones que el director, directora o responsable escolar lleva a cabo para, de manera directa o indirecta, garantizar que en sus escuelas se ofrezca un servicio de educación igualitario, buscando erradicar cualquier tipo de brechas en acceso, permanencia o aprovechamiento a la educación (Definición propia con base en Murillo y Hernández, 2014; Stuardo, 2017; Rodríguez et al., 2020). De manera más específica, se estudiaron aquellas prácticas enfocadas en la redistribución de recursos para la justicia social, tratando de identificar las maneras en que las responsables escolares promueven, mediante la gestión y redistribución de recursos materiales, económicos y humanos, condiciones de igualdad educativa en sus instituciones.

Así pues, tras analizar y comparar las percepciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se logró comprender que las responsables escolares de ambos planteles realizan importantes esfuerzos para garantizar este tipo de justicia. Lamentablemente, y a pesar de que las prácticas directivas identificadas sí permiten garantizar en cierta medida la justicia social, esta difícilmente se logrará de manera idónea, pues algunos objetivos no podrían ser alcanzados mientras las escuelas, y el tipo de servicio educativo de telebachillerato comunitario, continúe sufriendo de tantas carencias, además de problemáticas sociales como la desigualdad, pobreza, y violencia presentes en su entorno habitual.

Es importante mencionar que, a pesar de que los dos planteles estudiados sufren en gran medida de estas problemáticas y situaciones adversas que dificultan los procesos educativos, el plantel A se encuentra en una situación notoriamente más crítica, debido a las enormes carencias de recursos para la educación, los altos niveles de marginación presentes en la comunidad, las deplorables condiciones de infraestructura en el plantel (ver Anexo 1), y las extremas condiciones de violencia que se viven en el entorno. Se cree que esto se debe en gran medida a las características sociodemográficas y de ubicación geográfica de la comunidad, pues es preciso recordar que, a diferencia del plantel B, el cual se encuentra

localizado a escasos minutos de la ciudad capital, el plantel A se encuentra en una zona sumamente aislada y de difícil acceso.

Estas características del plantel implican que ciertos procesos de mejora, tales como el acceso a internet, el acceso a servicios de bienestar básicos, la gestión de mobiliario educativo, o sencillamente, acceso a material de papelería o de limpieza se vean obstaculizados por la difícil comunicación con la ciudad o comunidades urbanamente desarrolladas. Asimismo, se cree que el aislamiento y marginación de la comunidad sería también motivo por el cual, como los miembros de la comunidad educativa compartieron a través de sus narrativas, se viven condiciones tan hostiles en términos de violencia y crimen organizado.

Esta teoría toma más fuerza al consultar estudios realizados en otros contextos. Tal es el caso de la investigación realizada por Ávila y Chávez (2022) en secundarias del estado de Tamaulipas, a través de la cual se concluyó que la desatención del Estado en estas zonas desfavorecidas y las graves condiciones de marginación en las que viven sus habitantes, son el *caldo de cultivo* idóneo para la proliferación de estos grupos delictivos. Además, los autores señalan también como los docentes de aquel estado hacen énfasis en los impactos que estas actividades antisociales tienen en el ámbito educativo, pues de manera similar a las situaciones vividas en el plantel A del presente estudio, los docentes en las secundarias estudiadas en Tamaulipas dan testimonio sobre temporadas de suspensión de clases y medidas extraordinarias tomadas para resguardar la integridad de los estudiantes durante enfrentamientos armados, además del constante desasosiego causado por la idea de que los estudiantes se incorporen, a su corta edad, en las filas de estos grupos delictivos (Ávila y Chávez, 2022).

Esta información sugiere que los fenómenos de violencia y descomposición social, así como su impacto en los contextos educativos, no son una dificultad aislada para el caso de la presente investigación. Por el contrario, se comprende que representa una grave problemática presente en diferentes latitudes a nivel nacional (Díaz y Osuna, 2017; Miranda, 2018; Salgado, 2021; Zazueta et al., 2022). Es por esto que, el poder resolver dicha problemática implica esfuerzos que van mucho más allá de cuestiones educativas, es decir,

estrategias de política, seguridad, desarrollo social, salud pública y combate de adicciones, etc.

En el apartado de marco teórico se citó a Villa (2017), quien sugiere que aquellos estudiantes menos favorecidos, pertenecientes a estratos sociales en condiciones de pobreza -como lo es el caso de las comunidades consideradas para este estudio- se ven obligados a estudiar en condiciones precarias, con infraestructura, materiales y equipamiento insuficientes, al igual que con docentes menos preparados. Siguiendo esta argumentación y tras concluir con los procesos de recolección y análisis de la información provista por los diferentes miembros de la comunidad educativa, se pudo concluir que la idea de Villa (2017) no representa por completo a la realidad identificada.

Para clarificar la idea anterior, es importante mencionar que, si bien se corroboró la evidente insuficiencia de recursos para la educación, también se pudo vislumbrar que, por lo menos en los casos considerados para el presente estudio, las docentes y responsables escolares son personas que no solo están altamente preparadas y calificadas para su labor, sino que también demostraron un gran compromiso con sus alumnos y comunidades educativas, así como un ímpetu por ofrecer una educación de calidad y por mejorar las condiciones de sus centros educativos. Muestra de esto es el modelo de liderazgo distribuido empleado por las responsables escolares en los planteles estudiados, el cual coincide con estudios realizados en otras latitudes del país, como Veracruz y Morelos, en donde responsables escolares de telebachilleratos comunitarios demostraron el uso de un modelo 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; Guzmán, 2018).

Sin embargo, el presente estudio evidenció, también, como esta gran preparación y compromiso de las docentes y responsables escolares se ven mermados por el complicado entorno y pobres condiciones de trabajo en sus escuelas, lo cual, llamativamente, coincide también con las condiciones evidenciadas mediante estudios realizados en telebachilleratos comunitarios en otros contextos (Alanís, 2020; Guzmán, 2021b; Núñez, 2021). Por ende, se

entiende que una de las principales áreas de mejora en los telebachilleratos comunitarios es aquella 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 los telebachilleratos comunitarios, demuestra cierta insolvencia 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 educación media superior, lo cual es una 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 (DOF, 2012; DOF, 2019b).

Para que se logre en su totalidad la justicia social en los planteles estudiados, así como en los telebachilleratos comunitarios en general, se deben erradicar grandes problemas de raíz desde diversas trincheras, no solo la educativa, lo cual indudablemente implica un largo proceso. Tal es el caso de la situación presupuestal del tipo de servicio educativo, pues a pesar de las y los responsables escolares en telebachilleratos cuenten con habilidades efectivas para la justa redistribución de recursos dentro de sus instituciones, dichas distribuciones nunca serán suficientes para satisfacer las necesidades educativas de una escuela, mientras los recursos a distribuir continúen siendo prácticamente inexistentes.

Otro problema por erradicar es el relacionado con las situaciones de violencia y delincuencia que se viven actualmente en el país, problema que al inicio del estudio no se tenía especialmente presente, pero a través de las interacciones con los diversos miembros de las comunidades educativas se descubrió que esta problemática es un tema concurrente en las comunidades escolares estudiadas, lo cual implica un importante obstáculo al luchar por la justicia social en ambas escuelas. Este fenómeno es explicado por Guzmán (2021b), quien entiende estas problemáticas como *desigualdades territoriales*, pues, debido a la estructura socioeconómica de México, las zonas en donde se suelen ubicar los telebachilleratos comunitarios -usualmente comunidades rurales en condiciones de pobreza- se ven afectadas de manera importante por la expansión del narcotráfico y la violencia social, actividades cuya dinámica de operación fácilmente puede incorporar a los jóvenes de las comunidades.

Recapitulando, a través del estudio se lograron identificar una serie de prácticas directivas para la justicia social empleadas por las responsables escolares en ambos planteles estudiados, mediante las cuales se busca mejorar las condiciones y calidad educativa ofrecida a los diferentes miembros de la comunidad escolar. Dentro de estas prácticas destacan:

1. Las diversas labores para la gestión de recursos, las cuales, en muchas ocasiones, se hacen fuera del horario laboral, haciendo uso de tiempo y recursos personales.
2. El manejo justo y responsable de los escasos recursos disponibles, detectando prioridades y procurando los principios de transparencia y rendición de cuentas.
3. El compromiso por generar condiciones de igualdad educativa al brindar atención especial a aquellos miembros de la comunidad escolar con mayor necesidad.
4. El ánimo por promover un modelo de liderazgo distribuido en donde todos los actores educativos tienen voz y voto, además de participar también en labores de mejora a las condiciones de sus centros educativos y actividades para la gestión de recursos.

Por otra parte, con la ayuda de las narrativas de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se logró constatar que los planteles estudiados atraviesan por un conjunto de circunstancias que dificultan en gran medida la búsqueda de condiciones para la justicia social, entre las cuales se remarcan las siguientes:

1. La carencia de un plantel propio, así como la falta de recursos y servicios básicos como sanitarios, aulas y mobiliario en buen estado, internet, electricidad, libros de texto, material de limpieza, entre otros, lo cual dificulta la generación de un sentido de pertenencia y comodidad para los miembros de la comunidad en sus escuelas.
2. Las limitaciones en la gestión de recursos causadas por los procesos burocráticos y poco prácticos establecidos por las autoridades educativas y de gobierno.
3. Las cuestionables situaciones estructurales del tipo de servicio educativo de telebachillerato comunitario, debido a las cuales existen condiciones de incertidumbre o incomodidad laboral en docentes y responsables escolares, lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes.
4. Las condiciones de violencia y delincuencia que se viven en las comunidades de los planteles estudiados, y que causan estragos tales como el vandalismo y robos a las

escuelas, y peor aún, generando una sensación de inseguridad en docentes, estudiantes y padres/madres de familia.

Cabe también mencionar que, aunque la investigación se enfocó en el estudio de las prácticas directivas en redistribución de recursos para la justicia social, se lograron identificar también, de manera superficial, y en algunos casos de manera indirecta, prácticas directivas relativas a las otras dos dimensiones consideradas en el modelo de las 3 Rs, es decir, a la representación y el reconocimiento (Belavi y Murillo, 2020). Estas prácticas se pudieron identificar a través de las diversas estrategias implementadas por las responsables escolares con el objetivo de reconocer y ser sensibles ante las diferencias sociales de los alumnos y sus familias, así como al promover la inclusión y representación de todos los miembros de la comunidad escolar en los procesos educativos y de toma de decisiones.

En resumen, el presente estudio evidenció la manera en la que dos responsables escolares de telebachilleratos comunitarios dirigen sus escuelas en condiciones de precariedad, generando, dentro de sus posibilidades, condiciones de justicia social para que los estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar puedan aprovechar al máximo su entorno educativo. Estas condiciones de justicia son logradas, primero, a través de prácticas de gestión y redistribución de recursos para la educación, las cuales reducen brechas de aprovechamiento académico derivadas de factores socioeconómicos de los estudiantes y sus familias. También, mediante prácticas para la promoción de un modelo de liderazgo distribuido, a través de las cuales se promueve el empoderamiento de diferentes actores educativos, garantizando condiciones de democracia en las escuelas y creando redes de apoyo dentro de las mismas. Y finalmente, mediante prácticas de atención especializada a personas que por sus condiciones o necesidades personales así lo requieren, lo cual genera un estado de igualdad de condiciones para que las personas aprovechen su entorno educativo.

Se concluye haciendo énfasis en la latente necesidad de garantizar mejores condiciones en torno a la estructura del tipo de servicio educativo de TBC e incluso, de la sociedad en general, pues situaciones como la falta de recursos, las precarias

condiciones laborales, y las condiciones de inseguridad en las comunidades son aspectos que demostraron afectar de manera negativa en la calidad del servicio educativo ofrecido en este tipo de instituciones, las cuales, para muchos estudiantes, representan una única opción de poder cursar la educación media superior, y con ello, poder aspirar a una futura formación profesional.

5.1 Recomendaciones a los distintos agentes educativos

El presente estudio representa, también, un llamado a la toma de conciencia sobre la situación que atraviesan, y han atravesado los telebachilleratos comunitarios desde su creación, especialmente en términos de la injusta disposición de recursos con los que cuentan este tipo de escuelas. En este sentido, exhorta a las autoridades educativas, comenzando por el nivel federal, es decir, por la Subsecretaría de Educación Media Superior, a plantear posibles soluciones a los problemas presupuestales presentes este tipo de servicio educativo, a través del cual se brinda servicio a jóvenes de comunidades marginadas y que, como lo mencionó la maestra Martina (plantel A), pudiera representar una oportunidad para que los alumnos lleguen a la educación superior y, por ende, mejorar las condiciones socioeconómicas de estos jóvenes y sus familias.

De igual manera, también se hace un llamado a las autoridades locales, como lo es el Instituto de Educación de Aguascalientes, para brindar todas las facilidades posibles a los telebachilleratos comunitarios en torno a las diversas gestiones que se soliciten en términos de mobiliario, materiales, infraestructura, servicios, y demás recursos que contribuyan a la mejora de las condiciones educativas en los planteles.

Asimismo, se extiende un reconocimiento a las docentes, responsables escolares, y madres de familia de los telebachilleratos estudiados, quienes, a través del trabajo colaborativo, y a pesar de las diversas problemáticas evidenciadas, aprovechan al máximo el potencial de sus instituciones, así como el talento de las y los estudiantes. Se espera que este ímpetu y compromiso continúe prevaleciendo.

Se propone la oferta de cursos de formación continua para directivos en términos de redistribución y gestión de recursos educativos, especialmente en contextos desfavorables. También se propone la capacitación constante de directivos y docentes en materia de justicia social, y generación de condiciones para la igualdad educativa.

Se recomienda la realización de estudios en donde se puedan considerar también, de manera más completa, las categorías de *Representación* y *Reconocimiento* para la justicia social, con el objetivo de generar información y conocimiento más amplio, que complemente los hallazgos del presente trabajo. De la misma manera, se sugiere también realizar investigaciones que hagan uso de muestras más extensas, y, de esta manera, complementar y robustecer el estado del conocimiento en torno a la justicia social en telebachilleratos comunitarios.

Como se menciona a lo largo del documento, tras la realización del presente estudio surgió una temática que, de cierta manera, se considera una problemática emergente, pues al inicio del proyecto no se creía tan crítica. Esta temática recae en las condiciones de violencia y delincuencia que se viven en las comunidades y planteles estudiados. Por este motivo, se hace un llamado a realizar mayores investigaciones sobre el tema, con el fin de identificar si este es un problema común en los telebachilleratos comunitarios, así como indagar de manera más profunda en la relación que existe entre este tipo de problemáticas y la calidad educativa que se ofrece en este tipo de instituciones.

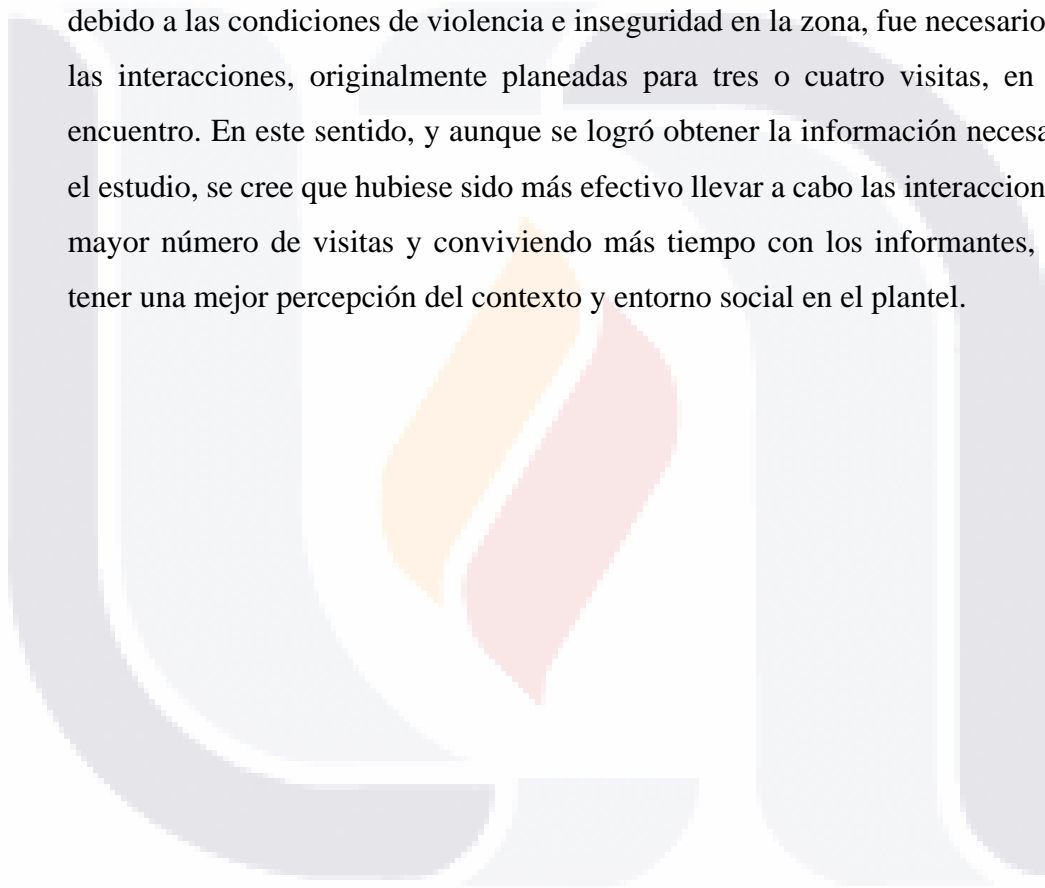
5.2 Limitaciones del estudio

A través del presente estudio se buscó explorar a fondo, y de la manera más pertinente posible, el fenómeno de las prácticas directivas en redistribución de recursos para la justicia social en dos telebachilleratos comunitarios localizados en contextos de alta marginación. Sin embargo, se han detectado una serie de limitaciones que a continuación se presentan:

- El estudio de la justicia social se compone -de acuerdo con el modelo más citado y aceptado en la literatura- por el modelo de las 3 Rs (Belavi y Murillo, 2020; Bolívar, 2012; Montané, 2015; Musara et al., 2021; Wang, 2016), el cual se divide en las categorías de Representación, Reconocimiento y Redistribución. No obstante, como se menciona en el planteamiento del problema, debido a las características y

principales problemáticas de los telebachilleratos comunitarios, y específicamente, de los planteles estudiados, se decidió atender esta investigación con un enfoque específico en la categoría de Redistribución, la cual tiene que ver con el manejo de los recursos para la educación. Por este motivo, no se puede considerar el presente trabajo como un estudio integral en términos de justicia social.

- Por cuestiones de seguridad para el investigador, se presentó la necesidad de realizar cambios en el plan establecido para la recolección de datos en el plantel A, pues debido a las condiciones de violencia e inseguridad en la zona, fue necesario realizar las interacciones, originalmente planeadas para tres o cuatro visitas, en un solo encuentro. En este sentido, y aunque se logró obtener la información necesaria para el estudio, se cree que hubiese sido más efectivo llevar a cabo las interacciones en un mayor número de visitas y conviviendo más tiempo con los informantes, para así tener una mejor percepción del contexto y entorno social en el plantel.



REFERENCIAS

- Abusham, J. (2019). Preparing School Leaders to Advocate for Social Justice. *Multicultural Education*, 27(1), 4-6. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250206>
- Aguilar Rangel, I., Gamboa Ruiz, E. J. G. y Farías Martínez, G. M. (2015). Influencia de las prácticas de gestión administrativa en la implementación del Telebachillerato Comunitario del Estado de Querétaro. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 5(10), 57-62. <http://riege.mx/index.php/riege/article/download/301/119#page=59>
- Alanís Jiménez, 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>
- Albalá Genol, M. A. (2019). *Representaciones y actitudes hacia la justicia social de futuros/as docentes: factores implicados y posibilidades de mejora*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691949>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arar, K., Beycioglu, K., y Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions, and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Ávila, R. y Chávez, M. (2022). Desigualdad educativa en la frontera norte de México: reproducción social y violencia. *Revista Innova Educación*, 4(4), 65-82. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.005>

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A., López Yáñez, 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>
- Bosu, R., Dare, A., Dachi, H., y Fertig, M. (2011). School leadership and social justice: Evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.008>
- Casales F, J. C. (2015). Liderazgo, procesos directivos y efectividad de grupos y organizaciones. *Academia*, 8-12.
- Castro Aristizabal, G., Giménez, G., y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2017). Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de Educación*, 376 (1), 33-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343>
- CBTIS 020. (s/f). Presentación del Plan de Mejora Continua periodo 2021-2022. CBTIS 020. Recuperado el 2 de mayo del 2022 de <https://cbtis020.edu.mx/?p=380>
- CETIS 22. (2021). Presentación del Informe de Actividades y Rendición de Cuentas del Director del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 22. CETIS 22. Recuperado el 2 de mayo del 2022 de http://cetis22.edu.mx/assets/pdf_20_21_acta_circunstanciada.pdf
- Coiffier López, F. Y. (2013). *La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y*

formación docente. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].

<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/954>

CONALEP. (2022). Informes de Actividades y Rendición de Cuentas. CONALEP.

Recuperado el 2 de mayo del 2022 de <https://www.conalep.edu.mx/rendicion>

COLMEX. (2018). *Desigualdades en México: Informe 2018*. El Colegio de México.

<https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. MEJOREDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. MEJOREDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021b). *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026*. MEJOREDU.

Cortés Medina, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en telebachilleratos comunitarios según su nivel de eficacia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].

<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1769/438169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De Santiago, R. (11 de enero de 2023). SNTE Aguascalientes pide localizar a maestra desaparecida en Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*.

<https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/snte-aguascalientes-pide-localizar-a-maestra-desaparecida-en-zacatecas-9451156.html>

DeMatthews, D. (2016). Competing priorities and challenges: Principal leadership for social justice along the US–Mexico border. *Teachers College Record*, 118(8), 1-38.

<https://www.tcrecord.org/LIBRARY/exec.asp?ContentID=21365>

Diario Oficial de la Federación. (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

Diario oficial de la federación. (2016). *Reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2016*: Diario oficial de la federación
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015

Diario Oficial de la Federación. (2018). *Capítulo IV: Del proceso educativo. Sección 1 De los tipos y modalidades de educación*. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/index_113.php?year=2018&month=01&day=19

Diario Oficial de la Federación. (2019a). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación. (2019b). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Díaz López, K. M., y Osuna Lever, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(158), 70-90.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58784>

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>

Gillham, B. (2005). *Research Interviewing: The Range of techniques*. Berkshire: Open university press.

- González González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666737>
- 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 Gómez, 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 Gómez C. (2020). Daños y saldos de la pandemia por covid-19 en escuelas vulnerables: el caso de los Telebachilleratos Comunitarios en México. *Notas de coyuntura del CRIM - UNAM* 1(40), 1-5. <http://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.40>
- Guzmán Gómez, 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 Gómez, 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
- Guzmán Ramírez, C. (2017). *Una exploración del telebachillerato comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1413/423775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guzmán Ramírez, C. y Padilla González, L. E. (2017). *El telebachillerato comunitario en Aguascalientes: Estudio de un caso de alta eficacia escolar*. Congreso Nacional de

Investigación Educativa (COMIE).

<https://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*, 1-22. (pp. 282-302). Springer.

Hernández-Castilla, R., Eúan Ramírez, R., y Hidalgo Farran, 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), 263-280.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19569>

Hernandez, F., Murakami, E. T., y Quijada Cerecer, P. (2014). A Latina principal leading for social justice: Influences of racial and gender identity. *Journal of School Leadership*, 24(4), 568-598. <https://doi.org/10.1177/105268461402400401>

Hytten, K. y Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ925898>

IEA. (2021a). Las Cifras de la Educación: Estadística de Educación Media Superior y Superior. Instituto de Educación de Aguascalientes. <http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/cifras/ARCHIVOS/56.pdf>

IEA. (2021b). *Telebachillerato comunitario – EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*. Instituto de Educación de Aguascalientes. <http://educacionmedia.iea.edu.mx/oferta-educativa-tbc>

INEE. (2017). PLANEA: Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

- INEE. (2019a). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2019*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- INEE. (2019b). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. (ECOVID-ED). [Conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Infante Blanco, A. (2020). *Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2059>
- Jarquín Ramírez, M. R. (2020). Educación en tiempos virales: SARS CoV-2, sistemas educativos y Nueva Escuela Mexicana. *El Cotidiano*, 35(221), 39-52. <https://web-s-ebsohost-com.dibpxy.uaa.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=80642a65-82e3-4815-831d-6c405e95df63%40redis>
- Jude Hammershaimb, L. (2018). Distributed leadership in education. *Journal of Online Higher Education*, 2(1), 1-7. <https://scholar.archive.org/work/jzkcacamvzcm7lipvdu3g5ljve/access/wayback/http://ojs.iucdt.com/index.php/johe/article/download/43/29>
- Karanxha, 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*, 1-22. (pp. 189-210). Springer.
- Keddie, A., y Holloway, J. (2019). School autonomy, school accountability and social justice: Stories from two Australian school principals. *School Leadership & Management*, 40(4), 288-302. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1643309>

- Lastra Lastra, J. M. (2013). La justicia social y la globalización monetarista. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 997-1023.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42728900005>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Aguilar, J., Alcántara, A., Álvarez, F., Amador, R., Barrón, C., Bravo, M. T., Carbajosa, D., Casanova, H., Castañeda, R., Cejudo, D., Chehaibar, L., de Alba, A., de la Cruz., G., Delgado, G., Díaz, M. A., Díaz-Barriga, A., Didriksson A., Ducoing, P., Gallardo, A. L... Zabalgoitia, M. (Coords.). Educación y pandemia; una visión académica (pp. 115–121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- López Cuevas, O. C. (2013). La delincuencia como consecuencia de la calidad educativa en México en los últimos años. *Revista Caribeña deficiencias*. 13(12), 1-15.
<http://www.caribeña.eumed.net/delincuencia-calidad-educativa>.
- López Ramírez, M. y Rodríguez, S. A. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la Educación Media Superior y Superior. *Laboratorio*, 0(29), 60–86.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/5123/4274>
- Machuca Flores, S. C., Murakami, E. T., Perales Ponce, R. C., Torres Arcadia, C. C., Gueta Solís, L. M. y Ahumada Camacho, G. (2020). El Papel del Liderazgo en las Comunidades de Aprendizaje: El Desarrollo de una Lente Crítica para la Justicia Social Escolar. En L. Sañudo Guerra y H. Ademar Ferreyra (Eds.), *Miradas y Voces de la Investigación Educativa* (1 ed., pp. 10-27). Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Red de Posgrados en Educación AC, México.
- Marichal Guevara, O.C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA.
<https://dspace.unica.cu/xmlui/handle/123456789/195>

- Martínez Padilla, 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>
- Matwick, A. L., y Woodgate, R. L. (2017). Social justice: A concept analysis. *Public Health Nursing*, 34, 176-184. <https://doi.org/10.1111/phn.12288>
- Millán Valenzuela, H. y Pérez Archundia, E. (2019). Educación, pobreza y delincuencia: ¿nexos de la violencia en México? *Convergencia*, 26(80).
<https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10872>
- Miranda López, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51), 1-22. <http://dx.doi.org/10.31391>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 21(20), 92–114. <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/741.pdf#page=93>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 8–23 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156002>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, 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
- Musara, E., Grant, C. y Vorster, J. A. (2021). Inclusion as Social Justice: Nancy Fraser’s Theory in the South African Context. En C. A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. (pp. 39-58). Springer.
<https://doi.org/10.4324/9780203887745>

- Nava Basurto, A. (2014). *El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECyTEA*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1087>
- Núñez Amaro, 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>
- Ojulari, S. I. (2011). Equal educational opportunity and educational equalization: A myth or reality in Nigerian educational system. *The Nigerian Journal of Research and Production* Volume, 19(1) 1-10. <https://globalacademicgroup.com/journals/nigerian%20journal%20of%20research%20and%20production%20/EQUAL%20EDUCATIONAL%20OPPORTUNITY%20AND%20EDUCATIONAL.pdf>
- Pacto por México. (2012). Pacto por México. https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- Pérez-Garzón, C. A. (2019). ¿Qué es justicia social? una nueva historia de su significado en el discurso jurídico transnacional. *Revista Derecho del Estado*, (43), 67-106. <https://doi.org/10.18601/01229893.n3.04>
- Pijanowski, J. C. y Brady, K. P. (2021). Defining Social Justice in Education. En C. A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (1 ed., pp. 59-82). Springer.
- Plasencia Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos (RIESED)*, 2(10), 449-464. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>

Ramírez Raymundo, R. y Torres Ramírez, M. C. (2015). Desafíos centrales y avances de la política educativa hacia la educación media superior. En R. Ramírez Raymundo (Ed.), *Desafíos de la educación media superior*. (pp. 219-235). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press.

Rivera Sepúlveda, Á. A. y Zavala Berbena, M. A. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP*, 13(2), 309-333. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X>

Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues Feijóo, J. Meneses Naranjo, D. Rodríguez-Gómez, y P. Marie-Hélène (Ed.), *Técnicas de investigación social y educativa*. (1 ed., pp. 81-134). Barcelona, Editorial OUC. <https://elibro.net/es/ereader/uaa/114041?page=87>

Rodríguez Medina, M. A., Poblano-Ojinaga, E. R., Alvarado Tarango, L., González Torres, A., y Rodríguez Borbón, M. I. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>

Rodríguez Rocha, E. (2016). El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 34(102), 639-664. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422016000300639

Rodríguez, S. A. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional. *Perfiles educativos*, 40(161),

8-31.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982018000300008&script=sci_abstract&tlng=pt

Rodríguez Uribe, C. L. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad: gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2 (3), 77-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962289006>

Rodríguez Uribe, C. L., Acosta Vázquez, A. M., y Torres Arcadia, 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>

Saccone, M. (2016). La educación media en tiempos de transformaciones. Una mirada socioantropológica hacia México y Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales (CLACSO) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20160712031942/SACCCONE.pdf>

Saccone, M. (2017). La obligatoriedad de la educación media superior: apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Teorías y Procesos educativos*, 13(13) 122-139. <http://dx.doi.org/10.19137/an1309>

Salgado Escobar, R. E. (2021). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 84-115. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46785>

Sandoval, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 22-42. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660872>

Santos Guerra, M. Á. (2019). Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uaa/177053?page=21>

- Sarmiento Pelayo, M. P. y Fernández Moreno, A. (2019). Justicia social y diseño. *Bitácora Urbano-Territorial*, 30(2), 11-24. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81925>
- SEMS. (2015). *Lineamientos para la rendición de cuentas e informe de actividades de directores de Planteles EMS EN México*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-para-la-rendicion-de-cuentas-e-informe-de-actividades-de-directores-de-planteles-ems-mexico>
- SEP. (2017). *Base de Datos de Escuelas - PLANEA MEDIA SUPERIOR*. Secretaría de Educación Pública. [http://planea.sep.gob.mx/ms/base de datos 2017/](http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/)
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas – Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública. http://cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreraams/wp-content/uploads/2020/02/Marco_excelencia_perfiles_profesionales_EMS.pdf
- SEP. (2021). *Ciclo escolar 2020-2021 Estadística educativa México*. Secretaría de Educación Pública. [http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica e indicadores/estadistica e indicadores entidad federativa/estadistica e indicadores educativos_15MEX.pdf](http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf)
- SEP. (2022a). *PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica e indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf)
- SEP. (2022b). *PLANEA MEDIA SUPERIOR – Resultados anteriores*. Secretaría de Educación Pública. [http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados anteriores/](http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_anteriores/)
- Silva, P., Slater, C. L., Gorosave, G. L., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S., y Briceno, F. (2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain.

Journal of Educational Administration, 55(3), 1-34. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0033>

Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación SNMCE. (2022). Juntos SEP y Mejoredu por una educación con justicia social: Preside Delfina Gómez Álvarez primera sesión ordinaria del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/juntos-sep-y-mejoredu-por-una-educacion-con-justicia-social>

Soberanis, N. H., y Peniche Cetzal, R. (2016). Significados y sentidos de la gestión escolar en torno a la justicia educativa. *Opción*, 32(7), 824-847. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480055>

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., Brunet, E. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005

Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982018000100066&script=sci_arttext

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*, cuarta edición. Ediciones Morata.

Stuardo Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681388>

Tafernaberry Cicimbra, S. (2019). Telebachillerato Comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad. *Revista de Educación*, (26), 287-291. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6121

- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. doi:10.1177/0013161x06293717
- Tintoré Espuny, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- 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 McMillan
- Valdés Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y Practicas de Liderazgo Escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa.: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. UNICEF Argentina.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, 14(64), 33-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100004
- Villa Lever, L. (2017). *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. Universidad Nacional Autónoma de México <https://elibro.net/es/ereader/uaa/37289?page=9>.
- Villavicencio Miranda, L. (2018). Justicia social y el principio de igualdad. *Hybris: revista de filosofía*, 9(1), 43-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6519920.pdf>
- Waite, D., Turan, S. y Niño, J. M. (2014). Schools for Capitalism, Corporativism, and Corruption: Examples from Turkey and the USA. En I. Bogotch y C. M. Shields

(Eds.) *International Leadership and Educational Handbook of Social (In)Justice* (Vol. 1). (pp. 619-642). Springer.

Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>

Wang, F. (2017). Social Injustices in Schools: Principals' Perception. *Values and Ethics in Educational Administration*, 13(1), 1-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186312>

Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2017). El Telebachillerato Comunitario: Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47(3-4), 7-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113002>

Zazueta Beltrán, H. G., Sepúlveda Moreno, C. O., y Millán López, N. T. (2022). Influencia de narco-series y narco-corridos en las aspiraciones educativas de estudiantes de Sinaloa, México. En M. P. A. Mora Cantellano, S. E. Serrano Oswald y V. E. Mota Flores. (Eds.), *Reconfigurando territorios a partir de la cultura, el empoderamiento de las mujeres y nuevos turismos*. (pp. 169-186). UNAM-AMECIDER, México.

ANEXOS



Anexo 1. Fotografías sobre infraestructura e instalaciones de planteles A y B

Ilustración 1

Instalaciones del plantel A



Ilustración 2

Condiciones de los muros, plantel A

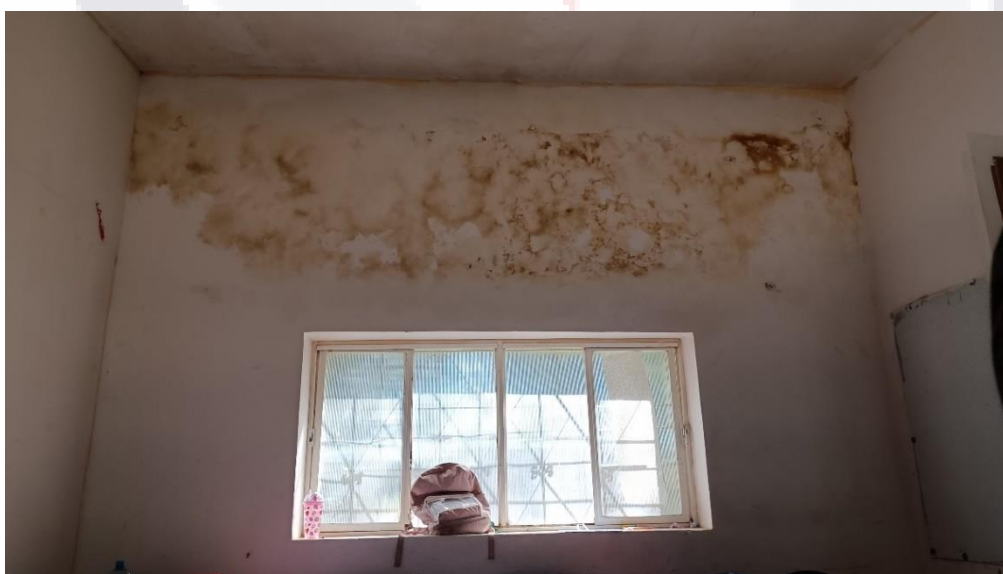


Ilustración 3

Interior de las aulas, plantel A

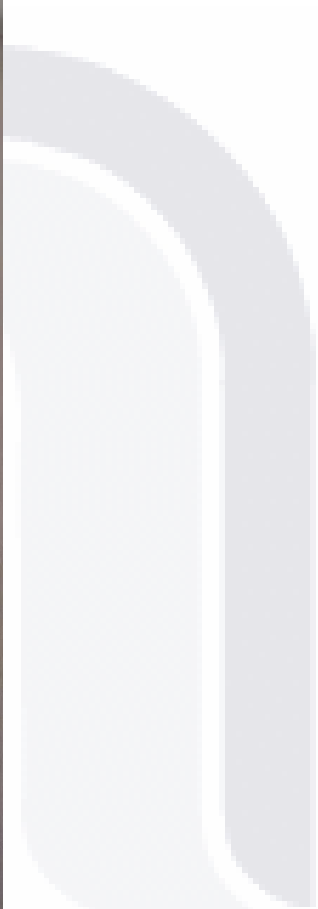


Ilustración 4

Instalaciones del plantel B



Ilustración 5

Interior de las aulas, plantel B



Ilustración 6

Instalaciones de servicios, plantel B



Anexo 2. Guía de entrevista para docentes de Telebachillerato comunitario



Presentación

Estimado (a) docente:

La intención de llevar a cabo esta entrevista es la de poder recuperar sus valiosas opiniones sobre la situación de su escuela en términos de los recursos disponibles para llevar a cabo los procesos educativos, la gestión y distribución de los mismos, y la relación de estos factores con las condiciones de igualdad en oportunidades educativas en el plantel. Por esta razón, es importante solicitarle que las respuestas que me comparta a lo largo de esta entrevista aludan exclusivamente a la situación particular de esta escuela en donde usted labora.

Su contribución será valiosa porque podrá ser usada para generar cambios en las políticas y procesos educativos con el fin de promover la Justicia Social y, por ende, contrarrestar las desigualdades educativas presentes en este tipo de instituciones.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que proporcione será tratada de forma confidencial para fines exclusivamente de la investigación. La entrevista consta de 10 preguntas, que se realizarán en un tiempo estimado de 35 minutos.

Datos generales

Plantel: _____ **Turno:** _____ **Género:** _____

Tiempo laborando como profesor en el plantel: _____

1. Suficiencia de recursos

- Considerando los resultados académicos obtenidos por los estudiantes de su plantel escolar, por ejemplo, en pruebas estandarizadas, ¿Qué relación cree usted que existe entre estos resultados y la cantidad y calidad de recursos disponibles para el plantel?
- Si usted tuviera la posibilidad de adquirir o solicitar recursos adicionales (económicos, materiales o humanos), ¿Qué tipo de recursos adquiriría considerando el contexto y condiciones actuales de su escuela? ¿Qué mejoras implicarían estos recursos adicionales?
- ¿Me podría contar de dónde provienen principalmente los recursos de este plantel?

- ¿Podría describirme alguna situación en la que, debido a la insuficiencia de recursos en el plantel, fue necesario solicitar o gestionar recursos adicionales? ¿A que instancia se hizo esta gestión y que procedimiento se siguió?

2. Justicia redistributiva

- Durante su estancia laboral en esta institución, ¿cuáles considera que han sido los criterios de prioridad para la distribución de los recursos disponibles, tanto para docentes como para alumnos?
- Además de los existentes, ¿Que otros criterios de priorización considera que deberían existir para mejorar tal distribución?

3. Igualdad de oportunidades educativas

- De manera general, ¿cómo podría describir la atención que se brinda en esta institución hacia todos los estudiantes?, y, ¿Cómo es la atención que se brinda a aquellos estudiantes que se encuentran en una posición socioeconómica vulnerable?
- Recuerde la situación más reciente donde realizó alguna solicitud especial al responsable escolar, específicamente en cuanto a cuestiones laborales, como incapacidad, solicitud de días económicos o algún otro tipo de apoyo de esa naturaleza, ¿cómo considera que fue su experiencia? ¿ese mismo trato recibe todo el profesorado en esas situaciones?

4. Liderazgo distribuido

- ¿Podría describir la estrategia o plan de trabajo que se suele seguir en el plantel para planear la adquisición y distribución de los recursos (Adquisición de materiales, mejora o mantenimiento de instalaciones, apoyos a estudiantes o trabajadores, etc.)? ¿Quiénes interactúan o aportan a la elaboración y aplicación de estos planes? Además del responsable escolar, ¿Quién o quiénes asumen el liderazgo en estas reuniones escolares y de qué manera?
- ¿En qué medida siente usted que su opinión y la de otros actores educativos (docentes, alumnos, padres de familia) es tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre la distribución de recursos en la escuela?

¿Desearía agregar algún comentario o idea adicional sobre el tema de la gestión y distribución de los recursos en esta institución?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 3. Guía de entrevista para directores de Telebachillerato comunitario



Presentación

Estimado (a) director o responsable escolar:

La intención de llevar a cabo esta entrevista es la de poder recuperar sus valiosas opiniones sobre la situación de su escuela en términos de los recursos disponibles para llevar a cabo los procesos educativos, la gestión y distribución de los mismos, y la relación de estos factores con las condiciones de igualdad en oportunidades educativas en el plantel. Por esta razón, es importante solicitarle que las respuestas que me comparta a lo largo de esta entrevista aludan exclusivamente a la situación particular de esta escuela en donde usted labora.

Su contribución será valiosa porque podrá ser usada para generar cambios en las políticas y procesos educativos con el fin de promover la Justicia Social y, por ende, contrarrestar las desigualdades educativas presentes en este tipo de instituciones.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que proporcione será tratada de forma confidencial para fines exclusivamente de la investigación. La entrevista consta de 10 preguntas, que se realizarán en un tiempo estimado de 35 minutos.

Datos generales

Plantel: _____ **Turno:** _____ **Género:** _____

Tiempo laborando como responsable escolar en el plantel: _____

Tiempo que laboró como profesor en el plantel (en caso de aplicar): _____

1. Suficiencia de recursos

- Considerando los resultados académicos obtenidos por los estudiantes de su plantel escolar, por ejemplo, en pruebas estandarizadas, ¿Qué relación cree usted que existe entre estos resultados y la cantidad y calidad de recursos disponibles para el plantel?
- Si usted tuviera la posibilidad de adquirir o solicitar recursos adicionales (económicos, materiales o humanos), ¿Qué tipo de recursos adquiriría considerando el contexto y condiciones actuales de su escuela? ¿Qué mejoras implicarían estos recursos adicionales?
- ¿Me podría contar de dónde provienen principalmente los recursos de este plantel?

- ¿Podría describirme alguna situación en la que, debido a la insuficiencia de recursos en el plantel, fue necesario solicitar o gestionar recursos adicionales? ¿A que instancia se hizo esta gestión y que procedimiento se siguió?

2. Justicia redistributiva

- ¿Con base en qué necesidades considera usted que existe prioridad a la hora de distribuir los recursos? ¿A que personas o fines da preferencia?
- ¿Qué tanta libertad tiene usted como director o responsable escolar en términos de distribución de recursos?
- ¿Como se podrían mejorar estas distribuciones en caso de ser posible?

3. Igualdad de oportunidades educativas

- De manera general, ¿cómo podría describir la atención que se brinda en esta institución hacia todos los estudiantes?, y, ¿Cómo es la atención que se brinda a aquellos estudiantes que se encuentran en una posición socioeconómica vulnerable?

4. Liderazgo distribuido

- ¿Podría describir la estrategia o plan de trabajo que se suele seguir en el plantel para planear la adquisición y distribución de los recursos (Adquisición de materiales, mejora o mantenimiento de instalaciones, apoyos a estudiantes o trabajadores, etc.)? ¿Quiénes interactúan o aportan a la elaboración y aplicación de estos planes? ¿Quién o quiénes asumen el liderazgo en estas reuniones escolares y de qué manera?
- ¿En qué medida se consideran las opiniones de los demás actores involucrados (docentes, alumnos, padres de familia) a la hora de tomar decisiones sobre la distribución de recursos en la escuela?

¿Desearía agregar algún comentario o idea adicional sobre el tema de la gestión y distribución de los recursos en esta institución?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 4. Guía de grupo focal para madres y padres de familia de Telebachillerato comunitario



Presentación

Estimados padres y madres de familia:

La intención de llevar a cabo esta entrevista es la de poder recuperar sus valiosas opiniones sobre la situación de esta escuela en términos de los recursos disponibles para llevar a cabo los procesos educativos, la gestión y distribución de los mismos, y la relación de estos factores con las condiciones de igualdad en oportunidades educativas en el plantel. Por esta razón, es importante solicitarles que las respuestas que me compartan a lo largo de esta entrevista aludan exclusivamente a la situación particular de esta escuela en donde sus hijos estudian.

Su contribución será valiosa porque podrá ser usada para generar cambios en las políticas y procesos educativos con el fin de promover la Justicia Social y, por ende, contrarrestar las desigualdades educativas presentes en este tipo de instituciones.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que proporcionen será tratada de forma confidencial para fines exclusivamente de la investigación. La entrevista consta de 4 preguntas, que se realizarán en un tiempo estimado de 35 minutos.

Datos generales

Plantel: _____ **Turno:** _____

Cantidad de padres/madres de familia: _____ **Género:** _____(M)_____(F)

Grupos a los que pertenecen sus hijos: _____

Protocolo de realización del grupo focal

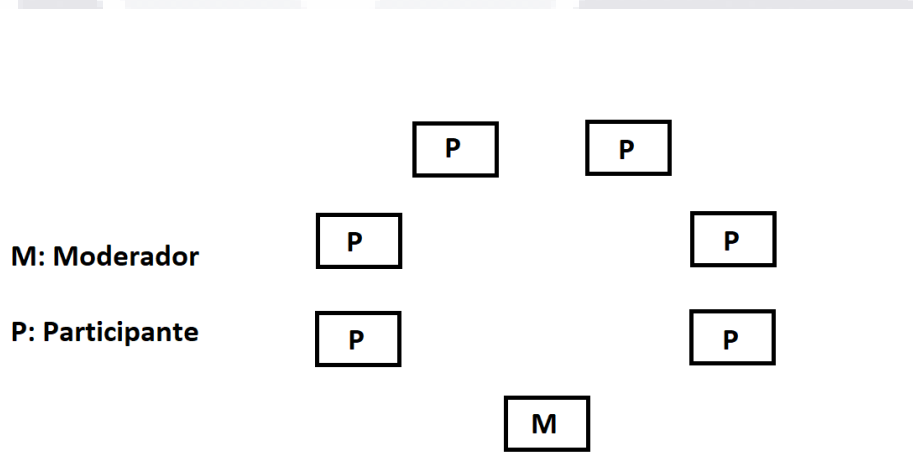
- **Dinámica de participaciones**

El contenido del grupo focal estará dividido en 4 dimensiones principales: Suficiencia de recursos, Justicia redistributiva, Igualdad de oportunidades educativas, y Liderazgo distribuido. Cada uno de estos temas será agotado a través de una o dos preguntas clave, las cuales serán respondida por todos aquellos participantes que deseen compartir sus experiencias, opiniones, o sentires en torno a dichos temas. La mecánica de participación consistirá en, primero, leer la pregunta ante el grupo, después, aquellos miembros que deseen

participar irán levantando la mano para hacer sus aportes, los participantes tendrán la oportunidad de participar más de una vez o hacer alguna réplica a alguna otra persona si así lo desean.

- **Acomodo de participantes**

Con el objetivo de llevar a cabo las interacciones de la manera más efectiva posible, se decidió aplicar una organización de asientos en forma de *herradura*, lo cual permitirá que todos los participantes tengan la oportunidad de interactuar entre sí de una manera directa y cercana, además de permitir una moderación efectiva, pues este acomodo permite que el moderador tenga este tipo de cercanía también. A continuación, se presenta una representación gráfica del acomodo a efectuar.



1. **Suficiencia de recursos**

- Con base en las veces que ustedes han venido a la escuela, ¿qué les ha parecido la institución en términos de suficiencia de recursos, instalaciones, personal y atención? ¿Qué recursos adicionales les gustaría que hubiera?, es decir, recursos que consideran necesarios para mejorar los resultados académicos de los estudiantes. (Mas docentes o personal administrativo y de servicios, material educativo, capacitación al personal, mejor infraestructura, equipo de cómputo, etc.).

2. **Justicia redistributiva**

- Imaginen que ustedes son los encargados de la gestión de los recursos de la escuela. Una vez adquiridos los recursos, ¿Qué plan elaborarían para distribuir dichos recursos de la manera más justa y eficiente? ¿A que fines o personas darían prioridad al hacer dichas distribuciones?

3. **Igualdad de oportunidades educativas**

- Si en algún momento ustedes o sus hijos han tenido una necesidad de atención especial por parte de la escuela (algún permiso, problemas para contribuir con la cuota o adquirir el uniforme o materiales, apoyo especial con alguna materia que se dificultaba, etc.), ¿cómo ha sido el trato?, y, ¿Cómo es la atención que se brinda a aquellos que se encuentran en una posición socioeconómica vulnerable?

4. Liderazgo distribuido

- ¿Alguna vez han participado en los procesos de distribución o adquisición de recursos adicionales para la mejora de la institución? ¿Me podrían describir su experiencia? ¿En qué medida sienten que la opinión y necesidades de ustedes y sus hijos son tomadas en cuenta a la hora de tomar este tipo de decisiones?

¿Desearía alguien agregar algún comentario o idea adicional sobre el tema de la gestión y distribución de los recursos en esta institución?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 5. Guía de grupo focal para estudiantes de Telebachillerato comunitario



Presentación

Estimados estudiantes:

La intención de llevar a cabo esta entrevista es la de poder recuperar sus valiosas opiniones sobre la situación de esta escuela en términos de los recursos disponibles para llevar a cabo los procesos educativos, la gestión y distribución de los mismos, y la relación de estos factores con las condiciones de igualdad en oportunidades educativas en el plantel. Por esta razón, es importante solicitarles que las respuestas que me compartan a lo largo de esta entrevista aludan exclusivamente a la situación particular de esta escuela en donde ustedes estudian.

Su contribución será valiosa porque podrá ser usada para generar cambios en las políticas y procesos educativos con el fin de promover la Justicia Social y, por ende, contrarrestar las desigualdades educativas presentes en este tipo de instituciones.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que proporcionen será tratada de forma confidencial para fines exclusivamente de la investigación. La entrevista consta de 4 preguntas, que se realizarán en un tiempo estimado de 35 minutos.

Datos generales

Plantel: _____ **Turno:** _____

Cantidad de estudiantes: _____ **Género:** _____ (M) _____ (F)

Grupos a los que pertenecen _____

Protocolo de realización del grupo focal

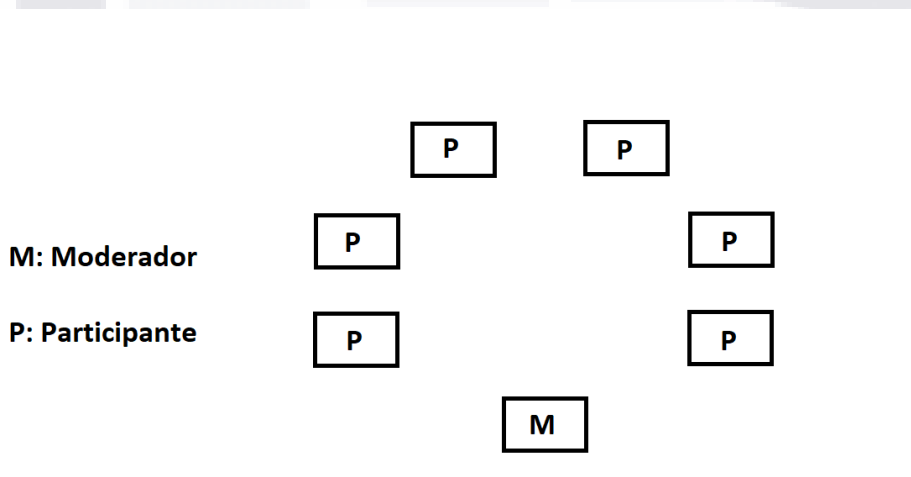
- **Dinámica de participaciones**

El contenido del grupo focal estará dividido en 4 dimensiones principales: Suficiencia de recursos, Justicia redistributiva, Igualdad de oportunidades educativas, y Liderazgo distribuido. Cada uno de estos temas será agotado a través de una o dos preguntas clave, las cuales serán respondida por todos aquellos participantes que deseen compartir sus experiencias, opiniones, o sentires en torno a dichos temas. La mecánica de participación

consistirá en, primero, leer la pregunta ante el grupo, después, aquellos miembros que deseen participar irán levantando la mano para hacer sus aportes, los participantes tendrán la oportunidad de participar más de una vez o hacer alguna réplica a alguna otra persona si así lo desean.

- **Acomodo de participantes**

Con el objetivo de llevar a cabo las interacciones de la manera más efectiva posible, se decidió aplicar una organización de asientos en forma de *herradura*, lo cual permitirá que todos los participantes tengan la oportunidad de interactuar entre sí de una manera directa y cercana, además de permitir una moderación efectiva, pues este acomodo permite que el moderador tenga este tipo de cercanía también. A continuación, se presenta una representación gráfica del acomodo a efectuar.



1. Suficiencia de recursos

- Si tuvieran la posibilidad de adquirir o solicitar recursos adicionales -con el objetivo de mejorar los procesos educativos de la escuela- en términos económicos, materiales (como lo es papelería, pizarrones, infraestructura, libros, uniformes, etc.) o humanos (mayor número de docentes o personal de servicios, capacitación a los docentes y director para la mejora de los servicios ofertados), ¿Qué sería lo primero que adquirirían o gestionarían y por qué?

2. Justicia redistributiva

- Si ustedes fueran los encargados de la gestión de los recursos existentes en la escuela, ¿Qué plan elaborarían para distribuir dichos recursos de la manera más justa y eficiente? Es decir, una vez adquiridos los recursos o materiales, ¿A que fines o personas darían prioridad al hacer dichas distribuciones?

3. Igualdad de oportunidades educativas

- ¿Cuándo fue la última vez que observaron o sintieron que ustedes o algún otro estudiante se encontraba en una posición desventajosa con respecto a los demás, es decir, que las oportunidades educativas no eran las mismas (Por cuestiones económicas, de atención en la escuela, dificultad de aprendizaje, situaciones personales, etc.)? ¿En qué consistió dicha posición desventajosa y qué tan comunes son estas situaciones?

4. Liderazgo distribuido

- ¿En qué medida sienten que su opinión y sus necesidades son tomadas en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre la distribución de recursos en la escuela?

¿Desearía alguien agregar algún comentario o idea adicional sobre el tema de la gestión y distribución de los recursos en esta institución?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 6. Declaración de consentimiento informado a los participantes del estudio



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesista: Luis Enrique de Rueda Alonso

Estimado Padre de familia, Profesor, Responsable escolar, Alumno (a): Como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realizo un estudio titulado “Prácticas directivas en Telebachilleratos comunitarios de Aguascalientes: Una exploración desde el enfoque de la Justicia Social”, con el propósito de llevar a cabo una exploración en torno a las prácticas directivas presentes en esta institución, y su relación con las condiciones de igualdad y justicia educativa. Por esta razón, su participación en el presente estudio será fundamental para conocer y analizar este fenómeno desde diferentes perspectivas.

Su intervención consistirá en participar en una breve entrevista que será audiograbada, para transcribir posteriormente a formato de texto con el propósito de analizar la información que usted me proporcione, para lo cual es importante mencionar que el anonimato y confidencialidad de dicha información serán respetados en todo momento. Asimismo, le hago saber que la información obtenida a través de este estudio será divulgada con fines informativos y científicos. No obstante, se usarán seudónimos para cuidar la identidad de los participantes, así como el nombre de la institución y la comunidad en donde se ubica.

Yo, _____
acepto participar de forma voluntaria en el proyecto de investigación mencionado y declaro contar con la información necesaria acerca de lo que mi participación implica.

Firma del participante

Fecha