

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS, UN FACTOR (MÁS) DE INEQUIDAD ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido*

SÍNTESIS. América Latina es la región más inequitativa del mundo, y esa inequidad tiene su fiel reflejo en el sistema educativo y en el desigual aprendizaje de los estudiantes. Es más, es posible afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos reproducen y legitiman las diferencias sociales, e incluso contribuyen a aumentar la brecha de la inequidad. Dada la creciente importancia que se está dando a la dirección escolar —y, con ello, a la formación de directores y directoras—, en este artículo se estudia si la formación inicial y especializada de estos profesionales es un factor de inequidad, analizando sus diferencias en función de diversos factores sociodemográficos que generan desigualdad. Para ello se ha llevado a cabo una explotación secundaria de los últimos datos disponibles del SERCE, analizando las diferencias en formación inicial, permanente y experiencia de los directores de 17 países de América Latina, en función del hábitat rural o urbano, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes y el porcentaje de estudiantes de población indígena que atiende. Los resultados encontrados evidencian que los directores que trabajan en escuelas rurales, con familias de menor nivel socioeconómico y cultural y con mayoría de estudiantes de población indígena, tienen menos formación inicial y especializada que sus colegas. Todo ello apunta a la necesidad de un cambio de política educativa que se base en la idea de dar mayores apoyos y recursos a las escuelas que más lo necesitan, como única forma de reducir la brecha de la inequidad social.

Palabras clave: dirección escolar; formación inicial; formación especializada; educación primaria; América Latina.

A FORMAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORAS,(MAIS) UM FATOR DE INIQUIDADE ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA

SÍNTESE. A América Latina é a região mais iníqua do mundo, e essa iniquidade tem seu fiel reflexo no sistema educativo e na desigual aprendizagem dos estudantes. É possível afirmar até que os sistemas educativos latino-americanos reproduzem e legitiman as diferenças sociais, e também contribuem para aumentar a brecha da iniquidade. Dada a

* Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

crecente importância que tem se dado, ultimamente, à direção escolar e, com isso, à formação de diretores e diretoras-, neste artigo se estuda se a formação inicial e especializada destes profissionais é um fator de iniquidade, e analisa-se suas diferenças em função de distintos fatores sociodemográficos que geram desigualdade. Para isso levou-se a cabo uma exploração secundária dos últimos dados disponíveis do SERCE, analisando as diferenças em formação inicial, formação permanente e experiência dos diretores de 17 países da América Latina, em função do hábitat rural ou urbano, o nível socioeconômico e cultural das famílias dos estudantes e à porcentagem de estudantes de população indígena que atende. Os resultados encontrados evidenciam que os diretores que trabalham em escolas rurais, com famílias de menor nível socioeconômico e cultural e com maioria de estudantes de população indígena, têm menos formação inicial e especializada do que seus outros colegas. Tudo isso aponta para a necessidade de uma mudança de política educativa que se baseie na ideia de dar maiores apoios e recursos às escolas que mais os necessitem, como única forma de reduzir a brecha da iniquidade social.

Palavras-chave: direção escolar; formação inicial; formação especializada; educação primária; América Latina.

TRAINING OF MALE AND FEMALE DIRECTORS, A FACTOR (ANOTHER) OF INEQUALITY IN LATIN AMERICA

ABSTRACT. Latin America is the most unequal region in the world, and that inequality is mirrored in the educational system and the unequal learning of the students. Moreover, it can be said that Latin American educational systems reproduce and legitimize the social differences, and even contribute to widening the gap of inequity.

Due to the increasing importance being given to school management and, thereby forming male and female directors, in this article we study if the initial and specialized training of these professionals is a factor of inequality, analysing their differences according to various socio-demographic factors that generate inequality. For this we have conducted a secondary exploitation of the latest available data from SERCE, analysing the differences in initial and ongoing formation, and the experience of directors from 17 countries in Latin America, depending on the rural or urban environment, the socio-economic and cultural status the student's families and the percentage of students attending from indigenous population. The results show that directors working in rural schools, with families of lower socioeconomic and cultural level and most students of the indigenous population, have less initial and specialized training than their colleagues. All this points out to the need of a change in education policy based on the idea of giving more support and resources to schools that need it most, like the only way to reduce the gap of social inequality.

Keywords: school management; initial training; specialized training; primary education; Latin America.

1. INTRODUCCIÓN

América Latina es la región más inequitativa del mundo, y esa inequidad tiene su fiel reflejo en el sistema educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Pero la educación no solo reproduce las desigualdades, sino que las genera y legitima. ¿Por qué, si no fuera así, son los más pobres los que reciben una peor educación evidenciada en peores aprendizajes?

John Rawls, el más importante filósofo político del siglo XX era claro: «No es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser reformadas o abolidas» (RAWLS, 1971, p. 17). ¿Son las escuelas latinoamericanas justas? ¿Tendremos que reformarlas o abolirlas? En la medida que son incapaces de ofrecer una mejor educación a aquellos que más lo necesitan, son instituciones injustas.

En los últimos años está multiplicándose el interés por la dirección escolar como uno de los factores clave que genera una dinámica escolar favorable al aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, LEITHWOOD y otros, 2006; MARZANO, WALTERS y MCNULTY, 2005; ROBINSON, HOHEPA y LLOYD, 2009). Y, en consecuencia, también está incrementándose la preocupación por la formación de los directores escolares (BOGOTCH, 2011; MOURSHED, FARRELL y BARTON, 2014). La idea es sencilla: si no se cuenta con profesionales bien formados, que ejerzan un liderazgo que contribuya a sacar lo mejor de los y las docentes y, con ello, a hacer una mejor escuela, difícilmente podremos conseguir una mejor educación.

Con esta investigación nos planteamos conocer si la formación de directores y directoras es un factor de inequidad en los sistemas educativos de América Latina. O, formulado como pregunta de investigación, ¿están los directores y directoras de escuelas primarias más y mejor preparados en aquellos lugares donde más se los necesita (como los afectados por la pobreza y la ruralidad)?

Para ello hemos realizado una explotación secundaria de los últimos datos disponibles del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), analizando las diferencias en la formación inicial y permanente y la experiencia de los directores de 17 países de América Latina, en función del hábitat, el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el porcentaje de estudiantes de población indígena.

2. MARCO TEÓRICO

La inequidad educativa es un problema que padecen, sin excepción, todos los países de América Latina, y es una causa más de la creciente desigualdad social de la región. El último informe sobre el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (ONU, 2015) apunta a que el 20% de los niños y niñas latinoamericanos no completan la educación primaria. Con ello, no es extraño que también se constate el mantenimiento de altas tasas de pobreza y de pobreza extrema en la región.

La equidad educativa, entendida como la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas para acceder, permanecer y concluir la educación básica, y lograr aprendizajes de alta calidad, con independencia de su origen social o geográfico, es sin duda una promesa por cumplir en todo el mundo (UNICEF, 2013). Según los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (LLECE, 2008), la inequidad educativa es el reto pendiente de los sistemas educativos de América Latina. El mismo informe apunta a que son dos las grandes causas de inequidad en el aprendizaje de los niños y niñas de primaria de la región: el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la ruralidad.

244

Efectivamente, la investigación es persistente en insistir que el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son las variables que se encuentran más vinculadas con el logro educativo de los estudiantes. Como demostraron Murillo y Román (2011a), el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante explica en conjunto entre un 11% y 14% del rendimiento en Lengua y en Matemáticas en educación primaria en América Latina, siendo casi tan importantes como el efecto de la escuela en el aprendizaje de los alumnos. De esta forma, la pobreza es, sin duda, la primera forma de inequidad (REIMERS, 2000).

La otra gran causa es el hábitat. Los niños y niñas que asisten a escuelas situadas en zonas rurales obtienen sistemáticamente peores resultados que sus colegas de escuelas urbanas (MURILLO y ROMÁN, 2009). Esto tampoco nos tiene que extrañar, pues además de tener un currículo impuesto ajeno a sus realidades, las escuelas que se encuentran en las áreas rurales son las que tienen más problemas graves que afrontar en el día a día, como la falta de personal, materiales didácticos, recursos, infraestructuras... (MURILLO y ROMÁN, 2011b). Estas carencias provocan que la educación que reciben estos niños y niñas no pueda dar respuesta a su desarrollo integral y de todas sus capacidades (GAJARDO, 2014).

A estas dos hay que añadir una tercera causa de desigualdad menos estudiada por las grandes evaluaciones pero tan persistente como injusta: la pertenencia a grupos indígenas. Los niños que pertenecen a poblaciones indígenas sufren como ningún otro colectivo la exclusión y la marginación, no estando la escuela a la altura de sus necesidades (PATRINOS y HALL, 2006; SITEAL, 2012; TRIVELLI, 2008).

Son, por tanto, las desigualdades de origen (social, cultural, económico e institucional) las que agudizan la brecha en la educación básica y, a su vez, aquellas sobre las que la escuela tiene que hacer esfuerzos por suplir y paliar –mucho más, si cabe– en sociedades tan desiguales y estratificadas como las de América Latina (HOPENHAYN, 2006).

Parece claro que una de las herramientas clave para lograr la equidad en educación es la mejora de la calidad de las escuelas y, más concretamente, la mejora de la formación y capacitación de sus profesionales. Sin embargo, frente a la larga tradición de los programas de formación para docentes, en América Latina la formación de los directores parece haber sido la eterna olvidada (UNESCO, 2014).

Los directores escolares, como profesionales del centro educativo, necesitan de una formación específica que garantice su buen desempeño en la escuela. De acuerdo con la investigación, los sistemas educativos con buenos resultados han adoptado estrategias de desarrollo profesional de los directores secuenciales (programas de formación previa, de inducción y continua) (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2009). Del mismo modo, se ha identificado una tendencia creciente hacia la incorporación de metodologías innovadoras y de formación práctica e in situ de los directores (DAVIS y DARLING-HAMMOND, 2012; DEMPSTER, LOVETT y FLUCKIGER, 2011; HUBER, 2008, 2013) y una orientación hacia la constitución de instituciones especializadas para desarrollar esta labor, como en el caso del National College of School Leadership de Inglaterra o la Leadership Academy de Austria.

Para analizar la formación de los directores en América Latina, es interesante distinguir tres elementos: la formación básica, la formación especializada y la experiencia en la dirección de escuelas. Dada la gran variabilidad de formación de los profesionales de la educación en América Latina, donde podemos encontrar desde docentes solo con educación primaria hasta doctores en Educación, y como en ningún país de la región se pide una formación específica para acceder al cargo de dirección, es interesante determinar qué estudios han realizado los directores para saber si hay diferencias entre los distintos tipos de escuelas. En segundo lugar, como hemos señalado, existe una creciente preocupación por aportar a los directores una formación especializada en temas de gestión y administración en educación.

Resulta interesante entonces analizar a quién ha llegado esa formación y a quién no, tanto en existencia como en cantidad de formación. Por último, no toda la formación ha de ser formal y organizada por las Administraciones, sino que la experiencia en el cargo es una de las escuelas más importantes que hay. En este trabajo también nos hemos interesado por ella.

3. METODOLOGÍA

Con la presente investigación se pretende determinar si existen diferencias significativas en la formación inicial, de especialización y en la experiencia en el cargo de los directores y directoras de escuelas de educación primaria en América Latina, en función del hábitat, del nivel socioeconómico y cultural de las familias y del porcentaje de estudiantes de población indígena.

Para alcanzar este objetivo se ha utilizado la base de datos del SERCE, de la UNESCO. Aunque el objetivo fundamental del SERCE era describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3.º y 6.º de primaria en las áreas curriculares de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias Naturales (solo 6.º), se aplicaron también una serie de cuestionarios a estudiantes, familias y directores que aportaron información que ayuda no solo a contextualizar los resultados obtenidos, sino que también permite profundizar en el conocimiento del funcionamiento de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas de América Latina; y, más concretamente, a conocer cómo es la formación de los directores de las escuelas de primaria en la región.

246

Las variables utilizadas pueden ser agrupadas en *independientes* y *dependientes*. Las variables independientes son:

1. *Hábitat*. Se distinguen las escuelas situadas en zonas rurales y las de zonas urbanas. Esta información es una variable de estratificación del SERCE. Para garantizar la comparabilidad se enfrentaron escuelas públicas urbanas y escuelas rurales. Variable *dummy*.
2. *Nivel socioeconómico de las familias*. Obtenido de las opiniones de la familia respecto a una batería de preguntas sobre profesión y posesiones familiares. Se realizó la media por escuela y se tipificó.
3. *Nivel cultural de las familias*. Obtenido de las opiniones de la familia respecto a los estudios máximos del padre y la madre. Se realizó la media por escuela y se tipificó. Para facilitar la

comprensión de los datos, también se realizó una estimación del nivel socioeconómico y cultural y se estimaron los cuartiles, de tal forma que se comparó el primer cuartil y el cuarto, el 25% de las escuelas con menos nivel socioeconómico y cultural y el 25% superior.

4. *Porcentaje de estudiantes de población indígena*. Obtenido a partir de la información aportada por los padres. Se consideraron escuelas sin población indígena y escuelas con una mayoría de estudiantes de población indígena. Variable *dummy*.

Cuatro fueron las variables dependientes utilizadas:

1. *Formación inicial de los directores*. Variable nominal con siete alternativas: Primaria, Secundaria, Técnica no universitaria, Pedagogía no universitaria, Universitaria, Posgrado y Otra. Para profundizar se estudió especialmente la variable «tener estudios de posgrado», variable *dummy*.
2. *Formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión de la educación*. Utilizando los datos del SERCE, esta variable tiene seis alternativas: Sin formación, Con formación y duración de menos de 50 horas, Con formación de entre 50 y 100 horas, Con formación de entre 101 y 150 horas, Con formación de entre 151 y 200 horas y Con formación de más de 200 horas. Para profundizar, en ocasiones se trabajó con las variables *dummy* «tener formación o no», y «tener formación de más de 200 horas o no».
3. *Experiencia directiva*. Número de años ejerciendo de director en esa escuela o en otras. Variable de escala informada por el propio director.
4. *Experiencia directiva en esa escuela*. Número de años como director en esa escuela. Variable de escala informada por el propio director.

La muestra utilizada para esta investigación estuvo conformada por 2580 directores y directoras de centros de educación primaria de 16 países de América Latina, con un promedio de 62,1% de mujeres y 44,8 años de edad (tabla 1).

TABLA 1
Tamaño y características de la muestra de directores y directoras, por país

País	N.º total de directores/as	Mujeres (%)	Edad promedio
Argentina	153	86,3	48,24
Brasil	146	79,5	42,38
Chile	156	53,2	43,36
Colombia	97	52,2	43,16
Costa Rica	137	65,0	46,80
Cuba	205	58,0	53,98
Ecuador	172	45,9	49,58
El Salvador	178	57,3	41,76
Guatemala	204	50,0	39,68
México	143	42,0	44,59
Nicaragua	170	70,0	40,12
Panamá	141	66,0	42,20
Paraguay	166	59,0	40,27
Perú	155	59,4	46,65
Rep. Dominicana	149	63,1	46,55
Uruguay	208	87,0	48,31
Total / promedio	2580	62,1	44,85

Fuente: Elaboración propia.

Las variables antes señaladas fueron recogidas mediante diferentes instrumentos. La información sobre la formación de los directores fue obtenida a partir de un cuestionario completado por los mismos profesionales, compuesto de 31 preguntas cerradas que recabaron información sobre las actitudes ante diferentes aspectos escolares así como información sobre su trabajo.

La información de las variables sociodemográficas fue obtenida mediante cuestionarios dirigidos a los directivos de las escuelas (género, edad, titularidad, hábitat), estudiantes (grupo étnico) y sus familias (nivel cultural y situación socioeconómica de la familia).

Los análisis realizados son diferentes en función de las variables y el objetivo. Desde medias y porcentajes, pasando por *t de student*, ANOVAS y correlaciones hasta Análisis de Regresión Logística.

4. RESULTADOS

La realidad es tozuda en confirmar que la dirección escolar es un factor de inequidad escolar en América Latina. Efectivamente, los directores en zonas rurales, los que están en centros de entornos de menor nivel socioeconómico y cultural y los que tienen una mayoría de estudiantes de población indígena son los que tienen menor formación inicial y menos formación especializada. Sin embargo, las cosas no están tan claras en lo relativo a la experiencia directiva. Estudiemos con detalle esta situación.

4.1 FORMACIÓN INICIAL

Como es sabido, en la actualidad existe una gran variabilidad en la formación inicial de profesores y profesoras de educación primaria en América Latina y, en coherencia con ello, existe también muchas diferencias en la formación en inicial que reciben los directores.

Efectivamente, el 8% de los directores cuenta tan solo con formación primaria y/o secundaria; casi el 4% cuenta con formación técnica no universitaria, y el 18%, con formación en pedagogía no universitaria. Por otro lado, más del 60% de los directores cuentan con formación superior universitaria para su cargo.

Estos datos, sin embargo, ocultan graves desigualdades en función de dónde esté situada la escuela, si en zona rural o urbana.

TABLA 2

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en cada tipo de centro (en porcentajes)

Formación	Total	Público urbano	Rural
Primaria	2,59	1,01	3,36
Secundaria	5,19	1,69	8,23
Técnica no universitaria	3,82	4,55	3,35
Pedagogía no universitaria	18,42	14,15	22,40
Universitaria	44,19	40,26	48,11
Posgrado	24,41	37,40	13,03
Otro	1,39	0,94	1,52
Total	100,00	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Así, en los centros públicos urbanos el 2,7% de los directores tiene solo estudios de primaria o secundaria, cifra que se multiplica por 4 en las escuelas rurales, llegando al 11,6%. También son evidentes las diferencias de los directores que cuentan con estudios de posgrado: mientras más del 37% de los directores de escuelas públicas urbanas cuentan con este tipo de formación, solo el 13% de ellos la tienen en las escuelas rurales.

Estas diferencias de formación entre los directores de escuelas urbanas y los de escuelas rurales se dan en prácticamente todos los países. Si nos centramos en las diferencias en el porcentaje de directores con estudios de posgrado, se da en todos con la única excepción de El Salvador, donde tienen mayor formación inicial los directores de escuelas rurales, y en Guatemala y Perú, donde apenas hay directores de escuela con formación de posgrado (tabla 3).

Los datos más llamativos se encuentran en Panamá, donde casi la mitad de los directores de escuelas públicas urbanas cuentan con formación de posgrado, y menos del 5% lo tienen en las escuelas rurales; en Colombia, el 80% de los directores de escuelas urbanas públicas tienen posgrado, mientras que solo el 40% de las rurales, y en República Dominicana, donde esas cifras son del 23,6% y 5,1%.

250

TABLA 3
Distribución de directores/as con estudios de posgrado en cada tipo de escuela y en cada país (en porcentajes)

País	Público urbano	Rural
Argentina	4,62	3,28
Brasil	55,07	21,05
Colombia	80,60	39,77
Costa Rica	45,45	25,68
Cuba	25,51	20,56
Chile	43,86	22,92
Ecuador	5,08	1,20
El Salvador	23,33	64,58
Guatemala	0,00	0,77
México	10,77	0,00
Nicaragua	12,70	3,33
Panamá	45,95	4,71
Paraguay	10,00	2,68
Perú	0,00	0,00
Rep. Dominicana	23,64	5,13
Uruguay	6,96	0,00
América Latina*	37,40	13,03

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia

También existen importantes diferencias en la formación inicial de los directores en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes de la escuela.

Para mostrarlo hemos recurrido a dos análisis diferentes. En primer lugar, se ha realizado un análisis de varianza para determinar la relación entre el nivel socioeconómico de las familias (en *z*) y los estudios realizados por los directores (variable nominal). Y lo mismo con la variable nivel cultural de las familias.

En la tabla 4 se observa que, efectivamente, hay relación en ambos casos. Los contrastes a posteriori indican que la diferencia se da esencialmente entre cursar o no posgrado.

TABLA 4
Resultados del análisis de varianza. Relación entre el nivel de estudios de los directores/as y el nivel socioeconómico y cultural de las familias

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel socioeconómico	Inter-grupos	51,410	6	8,568	7,001	0,000
	Intra-grupos	3318,996	2712	1,224		
	Total	3370,406	2718			
Nivel cultural	Inter-grupos	47,249	6	7,875	6,338	0,000
	Intra-grupos	3369,694	2712	1,243		
	Total	3416,943	2718			

Fuente: Elaboración propia.

La segunda forma de ver esta relación, más acorde con el objetivo de esta investigación, es seleccionando los directores de escuelas situadas en el primer y cuarto cuartil, en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias (tabla 5). En este caso, los datos muestran que los directores de escuelas del primer cuartil (el 25% de nivel socioeconómico y cultural más bajo) tienen una peor formación promedio: hay mayor porcentaje solo con estudios primarios y menor con estudios de posgrado.

El último factor de inequidad que se analiza es el referido a los estudiantes de pueblos indígenas. En este caso, se han seleccionado aquellos directores de escuelas donde no hay alumnos de pueblos indígenas, y se los ha comparado con los directores de las escuelas con más del 50% de estudiantes indígenas.

TABLA 5

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en las escuelas con menor y con mayor nivel socioeconómico y cultural (en porcentajes)

Formación	En el 25% de escuelas de menor nivel	En el 25% de escuelas con mayor nivel
Primaria	4,02	1,73
Secundaria	4,86	3,23
Técnica no universitaria	2,43	7,72
Pedagogía no universitaria	16,93	17,51
Universitaria	45,80	39,50
Posgrado	24,42	28,51
Otro	1,54	1,80
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados son los previsible a estas alturas: los directores que están al frente de escuelas con mayor porcentaje de indígenas, tienen una mejor formación inicial, mientras que son menos los que cuentan con estudios de posgrado (tabla 6).

252

TABLA 6

Distribución de directores/as en función de sus estudios, en las escuelas sin alumnos indígenas y con más de la mitad de los estudiantes de pueblos indígenas (en porcentajes)

Formación de los directores	Escuelas sin estudiantes indígenas	Escuelas con más de la mitad de los estudiantes indígenas
Primaria	2,36	3,26
Secundaria	4,66	22,25
Técnica no universitaria	4,24	3,62
Pedagogía no universitaria	16,77	37,19
Universitaria	45,39	23,05
Posgrado	25,23	7,80
Otro	1,34	2,84
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

El estudio de la influencia de las tres variables (hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de indígenas) de forma aislada sobre los estudios iniciales de los directores, nos deja la duda sobre si todas ellas están relacionadas con la formación de los directores, o si su interrelación

hace que se produzcan relaciones espurias. El análisis de regresión logística con la variable dependiente «tener estudios de posgrado», nos ofrece una imagen de todas las variables de forma conjunta (tabla 7).

Los resultados son claros: no solo las tres variables estudiadas (hábitat, nivel socio-económico y cultural, porcentaje de alumnos indígenas) influyen en el tener o no posgrado, sino que las tres conjuntamente hacen aportaciones significativas al modelo.

TABLA 7

Resultados del análisis de regresión logística con la variable dependiente «tener estudios de posgrado»

	B	E. E.	Sig.
Constante	-1,528	0,001	0,000
Nivel socioeconómico y cultural: no estar en el Q1 vs estar	-0,067	0,001	0,000
Hábitat: urbano vs rural	-0,737	0,001	0,000
Porcentaje de indígenas: no tener mayoría de indígenas o tenerla	-0,394	0,002	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello se puede afirmar que los directores de escuelas situadas en zonas rurales, que atienden a estudiantes cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos y culturales más bajos y con una mayoría de población estudiantil de origen indígena, tienen una peor formación inicial, y especialmente tienen en menos proporción estudios de posgrado.

253

4.2 ESTUDIOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA

El segundo elemento estudiado es la formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión de la educación que los directores escolares han realizado. Nos interesa saber si los que trabajan en zonas rurales, en centros educativos con familias más humildes y con mayor población indígena han recibido diferente formación que los directores de escuelas en otras condiciones.

El análisis de la influencia del hábitat (urbano / rural) en la formación especializada del director (tabla 8) confirma dicha relación (Chi-cuadrado = 146,56, sig. = 0,000).

- Mientras que el 61,82% de los directores de centros educativos públicos de educación situados en zonas urbanas ha realizado algún curso de especialización en dirección o gestión, esa cifra baja al 41,6% entre directores de centros rurales.
- De los directores que han realizado algún curso de especialización, en más de la mitad (50,8%) de los que trabajan en escuelas públicas urbanas, dicho curso ha tenido una duración de 300 horas o más; mientras que esa cifra se reduce al 35,2% de los que lo hacen en escuelas rurales.

Con esta información, los datos son claros: ser un directivo en una escuela rural significa tener menos probabilidades de tener formación especializada y, cuando esta se da, suele ser de menor duración.

TABLA 8

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en cada tipo de centro (en porcentajes)

Formación especializada	Total	Público urbano	Rural
No	46,61	38,23	58,40
De menos de 50 horas	11,30	11,83	9,76
De entre 50 y 100 horas	11,40	11,42	10,03
De entre 101 y 150 horas	3,15	3,45	2,65
De entre 151 y 200 horas	4,22	3,70	4,50
De más de 200 horas	23,32	31,37	14,66
Total	100,00	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

La menor formación especializada de los directores y directoras que trabajan en escuelas de primaria situadas en zonas rurales se da, sin excepción, en todos los países. La tabla 9 presenta el porcentaje de directores que no han recibido formación especializada y que han recibido más de 200 horas de formación, en centros públicos urbanos y rurales, en cada país. El estudio de la significación de las diferencias mostradas mediante la *t-student* muestra que todas ellas lo son.

TABLA 9

Porcentaje de directores/as sin formación especializada y con más de 200 horas de formación permanente en escuelas públicas urbanas y rurales, en cada país (en porcentajes)

País	Sin formación		Con cursos de más de 200 horas	
	Público urbano	Rural	Público urbano	Rural
Argentina	14,39	16,38	35,57	20,20
Brasil	45,42	67,84	41,28	14,39
Colombia	18,12	52,92	42,51	21,17
Costa Rica	24,54	39,43	37,66	29,65
Cuba	3,13	11,28	16,70	17,95
Chile	4,89	12,27	91,79	79,55
Ecuador	18,62	55,04	25,44	14,96
El Salvador	23,32	47,85	23,31	10,40
Guatemala	66,09	70,55	8,93	9,30
México	54,83	70,33	3,24	0,00
Nicaragua	48,28	67,95	13,79	7,38
Panamá	14,26	45,00	60,01	15,00
Paraguay	26,53	39,99	46,95	27,27
Perú	18,03	37,70	47,56	29,50
Rep. Dominicana	41,81	53,85	23,67	15,40
Uruguay	10,66	42,88	33,62	17,86
América Latina*	38,23	58,40	31,37	14,66

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos demuestran que:

- a) En todos los países, el porcentaje de directivos sin formación especializada es superior en centros rurales que en centros públicos urbanos, aunque en algunos países la diferencia es extremadamente acusada. En Colombia o Ecuador, por ejemplo, más de la mitad de los directores de zonas rurales no ha recibido formación, mientras que más del 80% de los que trabajan en centros públicos urbanos sí la recibió.
- b) De los directores que sí recibieron formación especializada, en zonas rurales hay menos porcentaje que hicieron cursos de más de 200 horas de duración. Aunque encontramos dos tímidas

excepciones, Cuba y Guatemala, donde las diferencias entre directores de escuelas rurales y urbanas es muy pequeño.

El análisis de la relación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la formación de los directores en actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión es más o menos evidente. Los análisis de varianza realizados (tabla 10) muestran la relación entre ambas variables. Los análisis post hoc, sin embargo, ofrecen una realidad menos clara, presentando diferencias, tanto en el nivel socioeconómico como en cultural, entre no tener estudios y tenerlos, especialmente en la franja de más de 200 horas. De esta forma, los directores de centros cuyas familias tienen menos nivel socioeconómico y cultural presentan menos probabilidad de tener estudios de especialización.

TABLA 10

Resultados del análisis de varianza. Relación entre la realización de cursos de especialización por los directores/as y el nivel socioeconómico y cultural de las familias

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel socioeconómico	Inter-grupos	17,701	5	3,540	2,871	0,014
	Intra-grupos	3290,481	2668	1,233		
	Total	3308,182	2673			
Nivel cultural	Inter-grupos	44,198	5	8,840	7,112	0,000
	Intra-grupos	3315,845	2668	1,243		
	Total	3360,043	2673			

Fuente: Elaboración propia.

Una forma de visibilizar estos resultados, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, es seleccionar los centros situados en el primer y cuarto cuartil de índice socioeconómico y cultural de las familias y estudiar la distribución de sus directores según su formación especializada (tabla 11). En este caso, los datos hablan por sí solos: mientras que más de la mitad de los directores de centros del 25% de menor nivel socioeconómico y cultural no tienen formación especializada, el 40% del 25% con mayor nivel económico se encuentra en esa situación.

Análogos comentarios pueden ser hechos al analizar el porcentaje de directores con una formación de más de 200 horas en centros del primer y el cuarto cuartil.

TABLA 11

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en las escuelas con menor y con mayor nivel socioeconómico y cultural (en porcentajes)

Formación especializada	En el 25% de escuelas de menor nivel	En el 25% de escuelas de mayor nivel
No	51,34	42,22
De menos de 50 horas	10,21	8,87
De entre 50 y 100 horas	12,02	10,86
De entre 101 y 150 horas	1,72	4,37
De entre 151 y 200 horas	1,72	5,59
De más de 200 horas	23,00	28,08
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el análisis de la formación especializada de directores en función del porcentaje de estudiante de pueblos indígenas muestra resultados igual de impactantes: hay más directores al frente de escuelas con una mayoría de niños de pueblos indígenas que no tienen formación especializada, frente a los que no tienen alumnos de pueblos indígenas, y cuando esta formación se da, suele ser de menor duración (tabla 12).

257

TABLA 12

Distribución de los directores/as en función de si han realizado cursos de especialización en administración o gestión de la educación y su duración, en escuelas sin estudiantes indígenas y con más de la mitad de estudiantes de pueblos indígenas (en porcentajes)

Formación especializada	Escuelas sin alumnos de pueblos indígenas	Escuelas con más de la mitad de los estudiantes de pueblos indígenas
No	46,81	50,60
Duración de menos de 50 horas	11,74	14,01
Duración de entre 50 y 100 horas	11,64	11,43
Duración de entre 101 y 150 horas	2,94	3,21
Duración de entre 151 y 200 horas	3,71	2,79
Duración de más de 200 horas	23,16	17,97
Total	100,00	100,00

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Para responder a la pregunta acerca de la interrelación entre las tres variables de inequidad estudiadas y la formación especializada, recurrimos de nuevo al análisis de regresión logística con la variable dependiente «haber hecho cursos de formación especializada o no».

Los resultados se muestran en la tabla 13. Allí puede observarse que las tres variables dependientes analizadas (nivel socioeconómico y cultural, hábitat y porcentaje de alumnos de población indígena) hacen aportaciones estadísticamente significativas al modelo. En concreto, trabajar en una escuela situada en una zona rural, estar en el primer cuartil en nivel socioeconómico y cultural y de las familias y tener mayoría de estudiantes indígenas, hace que disminuya la probabilidad de haber hecho cursos de formación.

TABLA 13
Resultados del análisis de regresión logística con la variable dependiente «haber hecho cursos de formación especializada»

	B	E.E.	Sig.
Constante	0,997	0,001	0,000
Nivel socioeconómico y cultural: no estar en el Q1 vs estar	-0,412	0,001	0,000
Hábitat: urbano vs rural	-0,925	0,001	0,000
Porcentaje de indígenas: no tener mayoría de indígenas o tenerlo	-0,170	0,001	0,000

Fuente: Elaboración propia.

258

Los datos reflejan que los directores que trabajan en escuelas de educación primaria en zonas rurales, con alumnos de familias socioeconómicamente más vulnerables y con población indígena, tienen peor formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión. Las razones de este hecho serán discutidas más adelante. Ahora queda evidenciado empíricamente este preocupante dato.

4.3 EXPERIENCIA

El tercer ámbito de estudio es conocer si existen inequidades en la experiencia de los directores. Sin embargo en este caso, como anticipábamos, no parece haber una tendencia clara en la influencia del hábitat, el nivel socioeconómico y cultural de las familias o el porcentaje de inmigrantes en la experiencia como directivo, ni en general ni en el centro donde trabajan en el momento del estudio.

Efectivamente, si estimamos la experiencia directiva de los directores de escuelas públicas urbanas y rurales, las cifras parecen ser muy parecidas (tabla 14). La experiencia en el cargo de los directores de las escuelas públicas, para toda América Latina y con datos ponderados, es de 8,44 años

para las urbanas y de 8,06 para las rurales. Si estimamos la experiencia en ese centro, las cifras también son muy cercanas, en este caso ligeramente superiores en los rurales. Dado el tamaño de la muestra, estas diferencias son estadísticamente significativas, pero bajas.

TABLA 14

Promedio y error estándar de los años de experiencia en cargos directivos y años de experiencia como director/a en el centro actual en escuelas públicas urbanas y rurales

Años de experiencia	Público urbano		Rural	
	Media	E. E.	Media	E. E.
Experiencia directiva	8,44	8,43	8,06	7,92
Experiencia directiva en ese centro	5,45	5,97	5,80	6,03

Nota: Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos profundizar más en la comprensión de este fenómeno, analizando lo que ocurre en cada uno de los 17 países que participaron en el SERCE. Los datos muestran una realidad extremadamente variada (tabla 15) que podemos resumir en una idea: en la mitad de los países, los directores de centros tienen más años de experiencia en el cargo, en general y en ese centro, mientras que en la otra mitad tienen menos años de experiencia.

Efectivamente, en Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá, los directores de escuelas públicas urbanas tienen más experiencia que los de escuelas rurales; mientras que en los restantes países (Argentina, Brasil, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) tienen más experiencia los que están en centros rurales.

Con algún pequeño matiz, una situación análoga ocurre con la variable «experiencia en ese centro». Llamamos la atención las diferencias en la experiencia de los directivos entre unos países y otros, seguramente producto de las diferencias en las políticas de acceso y estabilidad de los directivos, pero este tema se escapa de esta investigación.

TABLA 15

Promedio de los años de experiencia en cargos directivos y años de experiencia como director/a en el centro actual en escuelas públicas urbanas y rurales, en cada país

País	Experiencia directiva		Experiencia en el centro actual	
	Público urbano	Rural	Público urbano	Rural
Argentina	8,35	9,91	4,88	6,62
Brasil	5,18	5,82	4,29	5,17
Colombia	15,52	8,82	6,55	4,94
Costa Rica	9,17	9,12	4,47	5,57
Cuba	9,01	7,51	5,63	4,43
Chile	9,56	16,79	5,75	11,36
Ecuador	15,80	11,55	14,04	10,60
El Salvador	8,29	5,81	5,67	5,23
Guatemala	9,29	4,93	6,30	3,89
México	9,31	8,99	5,76	5,48
Nicaragua	7,33	4,64	6,14	4,03
Panamá	5,55	4,09	4,63	3,25
Paraguay	9,33	9,62	7,52	8,26
Perú	9,08	11,21	6,03	7,52
Rep. Dominicana	10,63	11,08	9,45	9,47
Uruguay	10,91	14,23	3,47	6,37
América Latina*	8,44	8,06	5,45	5,80

(*) Datos ponderados.

Fuente: Elaboración propia.

Si, continuando la anterior estrategia, analizamos la incidencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre la experiencia directiva, nos encontramos con datos poco concluyentes. Efectivamente, el índice de correlación entre la experiencia directiva y el nivel socioeconómico de las familias del centro es de -0,024, correlación estadísticamente significativa (sig = 0,000) pero muy baja y negativa. Ello indica que cuanto mayor es el nivel socioeconómico de las familias, menor es la experiencia directiva.

Similares datos encontramos con la antigüedad en el centro: el índice de correlación de Pearson es de -0,006, también estadísticamente significativo, pero a la vez muy bajo y negativo. Y lo mismo ocurre si estudiamos según el índice cultural de las familias (-0,034 y -0,055).

A través de nuestros resultados hemos aportado evidencias empíricas de que no hay relación entre hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de estudiantes de pueblos indígenas y la experiencia en la dirección, en ese centro o en otros.

5. CONCLUSIONES

El título del artículo ya anticipaba la principal conclusión de este estudio: la formación de los directores/as de las escuelas de educación primaria en América Latina es un factor de inequidad. Un factor más.

Los datos encontrados, con una muestra estadísticamente representativa del conjunto de América Latina, confirman los siguientes hechos:

1. Los directores y directoras que trabajan en escuelas de primaria latinoamericanas situadas en zonas rurales tiene menor formación inicial (especialmente hay menos directivos con estudios de posgrado), y menos formación de actualización, especialización o posgrado en temas de administración o gestión. Especialmente, hay más que no tienen formación, y de los que la tienen, esta suele ser de menor duración, que la de sus colegas que trabajan en escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas.
2. Existe una relación directa entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la formación inicial y especializada de los directores de las escuelas, de tal forma que cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural, menos formación tienen. Más concretamente, si comparamos el 25% de las escuelas con familias de menor nivel socioeconómico y cultural y el 25% de mayor, encontramos que los directores de aquellas tienen menos formación inicial que los de estas, sobre todo en estudios de posgrado, y con menos probabilidad han realizado formación especializada en gestión y administración escolar.
3. Los directores de centros que atienden a estudiantes de poblaciones mayoritariamente indígenas también tienen peor formación inicial, así como peor formación especializada. Ello significa que más de 25% tiene estudios solo de primaria o secundaria, mientras que menos del 8% tiene estudios de posgrado y menos de la mitad han hecho algún curso de especialización.

4. Las tres causas de inequidad (hábitat, nivel-socioeconómico y grupo cultural) hacen aportaciones diferenciadas tanto a la formación inicial como a la formación especializada de los directores. Eso significa que las tres causas de inequidad se acumulan.
5. Sin embargo, no hay relación entre experiencia del director en un mismo centro y experiencia directiva y hábitat, nivel socioeconómico y cultural y porcentaje de población estudiantil indígena. Resulta paradójico comprobar que en la única variable dependiente que no hay inequidades sea en aquella en la que no está claro que una mayor permanencia en el cargo sea positivo para conseguir una mejor escuela (ver, por ejemplo, MURILLO y PÉREZ-ALBO, 1998).

En estos datos se verifica una doble injusticia. Por una parte se confirma la idea de que los directores y directoras que se enfrentan a mayores retos educativos tienen, como promedio, una peor preparación inicial y especializada que aquellos que laboran en entornos de menores dificultades. Por lo tanto, si, como habíamos visto, la formación de los directores es un factor de calidad (GÓMEZ-DELGADO, 2012; ORPHANOS y ORR, 2014), empezamos a encontrar razones por las cuales los niños y niñas de zonas rurales, de familias de peor nivel socioeconómico y originarios de pueblos indígenas, tienen peores resultados académicos (MURILLO y ROMÁN, 2011a): cuentan con profesionales peor formados. Con ello, el sistema educativo está contribuyendo a incrementar las inequidades sociales. Los niños y niñas de zonas rurales, de entornos más vulnerables y originarios de pueblos indígenas tienen menores oportunidades educativas que sus compañeros que no se encuentran en esta situación.

262

Pero incluso en el caso de que esta investigación hubiera evidenciado que no existen diferencias en la formación de directores, nos encontraríamos con una injusticia. Un sistema educativo justo es aquel que proporciona una distribución diferencial de recursos y apoyos de tal forma que se compensen las desigualdades de partida, y que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de nacimiento, cultura, nivel socioeconómico o capacidad, consigan el máximo aprendizaje, el que indiscutiblemente se debe reflejar en resultados.

Si queremos un sistema educativo justo, es necesario que los mejores directores (y la preparación es una forma de que lo sean) estén en aquellas escuelas donde más se necesitan.

De este trabajo pueden sacarse algunas sugerencias tanto para responsables políticos como para los propios directores/as.

Para los administradores y tomadores de decisiones, cabe señalar tres ideas fundamentales:

1. Es necesario optimizar el sistema de acceso y nombramiento de los directores y directoras. Solo contando con los mejores profesionales (que no necesariamente son los mejores docentes) podemos contribuir a la mejora de las escuelas.
2. Hay que redoblar esfuerzos por ofrecer a los directores y directoras formación especializada y de actualización en temas de gestión y administración, pero también de liderazgo. El hecho de que menos del 25% de los directores de la región hayan realizado cursos de más de 200 horas es preocupante. Y que, según datos de la UNESCO (2014), cada vez sean más demandados estos cursos, es una muestra de la pertinencia de esta sugerencia.
3. Es preciso diseñar una política clara y contundente de apoyo diferencial a los centros y los profesionales que trabajen en situaciones de especial dificultad o vulnerabilidad. Si y solo si se da esta situación se podrá revertir la inequidad de América Latina. En este caso, los mejores profesionales, la mejor oferta formativa y el mayor apoyo para realizar formación deben tenerlos los profesionales que atiendan a poblaciones más necesitadas.

Pero también los directores han de redoblar sus esfuerzos para seguir formándose. Y si están en contextos necesitados, con mayor ahínco aun.

Este estudio ha utilizado las bases de datos del SERCE de la UNESCO. El uso de estos datos tiene muchas ventajas, pero también algunos desafíos que es conveniente explicitar. Empezando por las primeras, no cabe duda de que una de las máximas virtudes –no siempre utilizadas de manera suficiente– de las evaluaciones es, precisamente, lo que no es evaluación; son las informaciones de contexto (o explicativas) las que nos aportan un conocimiento de la realidad imposible de conseguir en otras circunstancias. Esto es así no solo por la calidad de los instrumentos sino también por la muestra utilizada o por el hecho de que se aplique de manera idéntica en toda América Latina.

Cierto es que para trabajos más específicos, como es este, siempre se echan de menos más informaciones y más ajustadas, más centradas en la temática; pero en todo caso muy útiles para la toma de decisiones políticas. Un hándicap es la antigüedad de los datos, que son de 2006. Teniendo en cuenta las características del tema preguntado, es posible afirmar que los datos son muy estables, por lo que los posibles cambios tienen interés como muestra de la evolución, pero no afectarán las conclusiones del estudio. En

todo caso, cuando la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se libere, se podrá actualizar este estudio y analizar los cambios.

En todo caso, parece necesario seguir profundizando en este complejo mundo. Los estudios con grandes muestras nos iluminan una parte de la realidad, pero nos ocultan otra. ¿Cómo es la formación especializada de los docentes? ¿Se ajusta esta formación a las especificidades de todos los contextos? ¿Qué incentivos tienen los docentes para ser directores y directoras? ¿Cómo podemos ayudar a los directores en centros de especial vulnerabilidad a conseguir que la escuela mejore?

América Latina es la región más inequitativa del mundo. Por los datos que se tienen, sus sistemas educativos no solo no parecen estar ayudando a disminuir la brecha sino que quizá están incluso contribuyendo a ampliarla. Si y solo si existe una decidida apuesta por la educación, con un planteamiento de apoyo diferencial a aquellos que más lo necesitan, será posible hacer de América Latina una sociedad más justa y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGOTCH, I. (2011). «The state of the art: leadership training and development: US perspectives above and beyond recorded history». *School leadership & Management*, 31(2), pp. 123-138.
- DAVIS, S. y DARLING-HAMMOND, L. (2012). «Innovative principal preparation programs: what works and how we know». *Planning and Changing*, 43(1-2), pp. 25-45.
- DEMPSTER, N., LOVETT, S. y FLUCKIGER, B. (2011). *Strategies to develop school leadership. a select literatura review*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- GAJARDO, M. (2014). «Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 15-27.
- GÓMEZ-DELGADO, A. M. (2012). «Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela». *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 15, pp. 61-78.
- HOPENHAYN, M. (2006). *América Latina desigual y descentrada*. Barcelona: Norma.
- HUBER, S. G. (2008). «School development and school leader development». En J. LUMBY, G. M. CROW y P. PASHIARDIS (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*. Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-185.
- HUBER, S. G. (2013). «Multiple learning approaches in the professional development of school leaders—theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback». *Educational Management Administration & Leadership*, 41, pp. 527-545.

- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONDS, O. y HARRIS, A. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- MARZANO, R., WALTERS, T. y MCNULTY, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- MOURSHED, M., FARRELL, D. y BARTON, D. (2014). *Education to employment: designing a system that works*. Nueva York: McKinsey & Company.
- MURILLO, F. J. y PÉREZ-ALBO, M. J. (1998). «Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica del centro docente». *Bordón*, 50(2), pp. 145-158.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2009). «Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), pp. 451-484.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2011a). «¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 27-53.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2011b). «School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students». *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ORPHANOS, S. y ORR, M. T. (2014). «Learning leadership matters. The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes». *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), pp. 680-700.
- PATRINOS, H. y HALL, G. (2006). *indigenous peoples, poverty and human development in Latin America*. Londres: Palgrave.
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009). *Improving school leadership. Policy and practice*. París: OECD.
- RAWLS, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- REIMERS, F. (2000). «Educational opportunity and policy in Latin America». En F. REIMERS (ed.), *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 55-111.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (bEs)*. Sidney: Ministry of Education.
- SITEAL (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TRIVELLI, C. (2008). *La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina*. Santiago: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- UNICEF (2013). *Inequality matters. Report on the world social situation*. Nueva York: ONU.
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

