

LIDERAZGO ESCOLAR INCLUSIVO: ESTADO DEL ARTE SOBRE UN CONCEPTO AMBIGUO

Inclusive School Leadership: State of the Art about an Ambiguous Concept

 **José Manuel Améstica-Abarca**
Universidad Diego Portales-
Universidad Alberto Hurtado, Chile
jose.amestica@mail.udp.cl

Resumen

La inclusión educativa llama a transformar las escuelas, y para ello el rol del liderazgo es fundamental. El liderazgo es un aspecto clave para la mejora educativa, pero hay menos conocimiento sobre su rol desde perspectivas de inclusión y justicia. Este trabajo revisa la literatura internacional para entender el liderazgo escolar inclusivo e identifica posibles dimensiones. Se analizaron trabajos empíricos y conceptuales de los últimos años, en particular sobre la definición de liderazgo inclusivo, tendencias de investigación y aspectos emergentes de sus resultados. La literatura muestra que los líderes deben responder a distintos fenómenos de exclusión, como ocurre con las necesidades educativas especiales, la migración, y las consecuencias de situaciones sociopolíticas conflictivas. Para responder a estos fenómenos, el liderazgo escolar inclusivo considera tres dimensiones: una dimensión social y ética, una institucional y educativa, y una relacional y subjetiva. Finalmente, en la discusión se proyecta la investigación de este fenómeno en el contexto chileno.

Palabras clave: liderazgo educativo, liderazgo escolar, educación inclusiva, gestión escolar, inclusión.

Abstract

Inclusive education calls to transform schools, for which leadership is fundamental. As a key aspect for improvement, little is known about its role from inclusive and justice perspectives. This paper reviews international literature to understand inclusive school leadership, identifying its dimensions. Empirical and conceptual antecedents were analyzed, recognizing definitions of inclusive leadership, trends of research and emerging aspects from results. Literature shows that leaders answer to diverse types of exclusion, as it happens in the presence of special educational needs, migration, and the consequences of sociopolitical conflicts. In response, inclusive school leadership considers three dimensions: socio-ethical, institutional-educational, and relational-subjective. This exploration brings discussions to project research on this topic within the Chilean context.

Keywords: educational leadership, inclusion, inclusive education, school leadership, school management.

Recibido: 22/09/2023
Revisado: 7/11/2023
Aprobado: 13/12/2023
Publicado: 15/01/2024

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Améstica-Abarca, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: Estado del arte sobre un concepto ambiguo. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>

1 | INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la inclusión educativa se ha instalado como prioridad en la agenda educativa y ha llamado a transformar las dinámicas de exclusión y favorecer el acceso, aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (UNESCO, 2016). Para lograr esto se ha señalado la importancia de abarcar las prácticas, políticas y culturas educativas (Ainscow et al., 2006), y de promover una articulación de la escuela en su completitud.

Construir una educación inclusiva se traduce en la instalación y promoción de cambios y reformas. Para llevarlos a cabo, uno de los factores clave apunta al liderazgo escolar. El liderazgo ha sido considerado como uno de los factores preponderantes para la mejora y el cambio educativo (Horn & Marfán, 2010; Leithwood et al., 2006). Sin embargo, se ha señalado que su abordaje tiene como referencia la teoría organizacional y el *management* científico, cuyo enfoque está puesto en la optimización de la eficacia y la búsqueda de resultados, como ocurre en documentos de organismos internacionales (Berkovich & Benoliel, 2020).

Dada la relevancia del liderazgo, este trabajo pretende identificar sus dimensiones ante la búsqueda de mayor inclusión, a partir de la revisión de investigaciones recientes. El fin es discutir las implicancias de potenciar la investigación sobre este fenómeno en el contexto chileno. Esto es relevante cuando se considera que las políticas públicas de Chile han apuntado a una educación más inclusiva, que interpela las prácticas pedagógicas (Decreto 83, 2015) y el funcionamiento escolar en su completitud (Decreto 170, 2009; Ley 20.845, 2015). Las políticas no son ajenas al quehacer del liderazgo y, de hecho, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar ha incluido propuestas que apuntan a la mejora sostenible, inclusiva y de calidad (Ministerio de Educación, 2021).

Aun cuando la investigación reconoce la importancia de quienes lideran las reformas y los cambios, se cuenta con menor conocimiento sobre el liderazgo desde la perspectiva de inclusión y justicia social (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Para construir nuevo conocimiento resulta clave explorar la investigación internacional y preguntarse por las dimensiones de este fenómeno. Con base en esto, el presente trabajo se plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha conceptualizado el liderazgo para la inclusión educativa en la literatura internacional? ¿Qué aspectos y dimensiones podrían ser profundizados para enriquecer la comprensión de este fenómeno?

A partir de lo anterior se revisó la literatura internacional sobre liderazgo inclusivo, incluidos los trabajos conceptuales y empíricos. Se revisaron las formas de conceptualizar este tipo de liderazgo para discutir las posibilidades de investigar sus prácticas en el contexto nacional. En Chile, las experiencias recientes se han dedicado a identificar prácticas y competencias efectivas de liderazgo para la inclusión (Valdés, 2020) y han explorado las percepciones de directivos escolares sobre la política inclusiva (Leiva et al., 2019; Rojas et al., 2021). Así, se puede pensar que es un campo emergente, donde explorar los límites y posibilidades conceptuales del *liderazgo inclusivo* es relevante.

2 | ANTECEDENTES

A continuación se exploran dos ideas. En primera instancia se revisa la importancia de la inclusión para el liderazgo educativo. Posteriormente, se revisa la noción de *liderazgo inclusivo*, para lo cual se identifican algunos referentes conceptuales y se formulan preguntas sobre su base actual.

2.1. La importancia de la inclusión para el liderazgo educativo

En la base de la inclusión educativa se encuentra la idea de que la escuela cumple funciones de reproducción y transformación de fenómenos sociales. En particular, busca transformar las dinámicas de segregación y exclusión dentro de las comunidades educativas, lo que disminuye su impacto en personas con características y trasfondos culturales. Por ello, la agenda inclusiva responde a la relación que la escuela establece con la sociedad, al asumir la responsabilidad de transformar la segregación y posibilitar el cambio social. Desde aquí, Parrilla (2001) describe el carácter histórico de la inclusión educativa que, en su última versión, se ha traducido en la necesidad de reestructurar prácticas y contextos para atender a las comunidades escolares en su conjunto.

Sin embargo, la educación inclusiva no es un ejercicio neutro ni exento de dilemas y posibles contradicciones. Dyson (2001) argumenta que la inclusión puede ser interpretada de distintos modos: desde la simple *colocación* de estudiantes en la institución escolar, pasando por una oferta curricular abierta o *educación para todos*, y avanzando hacia la *participación efectiva* dentro de la escuela, para buscar la *inclusión social*. De esta forma, «ser inclusivo» pasa por establecer un conjunto de prácticas y respuestas que pueden ser distintas y hasta contradictorias.

Estos dilemas se reflejan en las decisiones y prácticas implementadas en las escuelas, y pueden constituir barreras a la inclusión. Ainscow y otros (2006) describen que las *barreras* emergen cuando no se atiende a los valores y representaciones sociales que atraviesan las prácticas, políticas y culturas escolares. Estas barreras no siempre son reconocidas y, sin embargo, influyen en las expectativas de la escuela sobre su propio quehacer, e inciden en las experiencias de los sujetos.

Se han reconocido algunas barreras para la inclusión en Latinoamérica, dentro y fuera de las escuelas (Blanco, 2014). Fuera de las escuelas se encuentra la pobreza, el trabajo infantil y la discriminación social. Por contraparte, dentro de las escuelas aparece el debilitamiento de la educación pública y la homogeneización del currículo. Estos factores dificultan el encuentro entre personas diversas y perpetúan el rol de la escuela como reproductora de la estructura social.

El escenario actual invita a que los actores educativos reconozcan en la inclusión un desafío para los sistemas educativos en su conjunto. A la vez, involucra dimensiones socioculturales y requiere la reestructuración de la escuela en sus distintos niveles para articular a los actores bajo valores y propósitos comunes. En este sentido, parece ser un especial desafío para quienes ejercen el liderazgo.

2.2. El liderazgo educativo como respuesta a la inclusión y la justicia

La respuesta de los sistemas educativos ante la segregación es un proceso complejo que involucra a distintos actores en cambios profundos. En esta búsqueda, Ryan (2011) reconoce que la escuela es un lugar donde se reproducen privilegios y donde tiene lugar la *lucha* por ser incluido, para lo cual se requiere que la escuela sostenga los valores de equidad, inclusión y justicia social. Desde esta perspectiva, el autor sostiene la necesidad de problematizar las concepciones imperantes de liderazgo, que asocia al logro de resultados en sistemas jerárquicos.

En este marco, se puede pensar el *liderazgo inclusivo* como aquel que responde de manera específica a la injusticia manifiesta en lógicas de exclusión, en el que «la tarea para los líderes consiste en lograr que las personas tomen conciencia de las prácticas excluyentes y trabajen conjuntamente para cambiarlas» (Ryan, 2016, p. 183). Esto se traduce en una serie de prácticas intencionadas y situadas en contexto. Para acercarse a este modelo, el liderazgo es entendido como un ejercicio colectivo y necesariamente democrático, mientras que la inclusión como propósito no solo abarca la incorporación de sujetos individuales, sino que también llama a

transformar toda dinámica de injusticia. Liderar para la inclusión es una respuesta desafiante en la que se reconocen y asumen las prácticas que pueden incurrir en discriminación por raza, identidades y orientaciones sexuales, clase social y (dis)capacidades diversas. Este reconocimiento es clave sobre todo en aquellas comunidades en las que se sostienen dinámicas de liderazgo heroico e individual.

Las bases del liderazgo inclusivo se encuentran en la justicia social, en la que es misión de la escuela responder a las desigualdades del escenario social (Donmoyer, 2014). Al respecto, Bogotch (2002) enfatiza que este liderazgo reconstruye el significado de la justicia educacional y social y, por tanto, desafía la neutralidad de quienes sostienen posiciones de poder, lo que invita a tomar posiciones deliberadas. Bogotch coincide con Ryan en su carácter colectivo y determinado, que abandona la noción *seudo-heroica* en la que el sentido y motivación son individuales. Esto implica construir ciertas miradas sobre las diversidades que habitan la escuela, sus necesidades y las medidas que se requieren para atenderlas.

El liderazgo escolar inclusivo ha aumentado el interés de la investigación a escala internacional. En concreto, se han realizado revisiones de literatura para explorar sus dimensiones y componentes.

Por ejemplo, Valdés (2022) señala que el liderazgo inclusivo se alimenta de otras corrientes y estilos, e identifica competencias para su realización: inspirar confianza, comunicarse de forma asertiva, alinear valores y tener altas expectativas en la diversidad. Valdés también reconoce prácticas centrales como gestionar la diversidad, atender a las necesidades de aprendizaje y construir comunidades profesionales, y denuncia que este estilo de liderazgo se enfrenta a barreras culturales, laborales y sociopolíticas.

Por otro lado, Gümüş y otros (2021) revisan experiencias sobre el liderazgo para la justicia social, y afirman que la mayor cantidad de investigaciones se produce en países europeos y anglosajones, con un fuerte enfoque en describir prácticas y abordar contextos de educación especial. Estos autores puntualizan que las investigaciones que cruzan experiencias entre distintos contextos son escasas, y describen el acento que se ha puesto en discutir conceptos y rescatar las experiencias y actitudes de los líderes sobre la justicia social.

Ambas revisiones permiten identificar brechas para investigar el liderazgo escolar inclusivo. De manera puntual, se ha puesto escasa atención a la participación de los estudiantes y a la reflexión crítica de los directivos sobre el propósito de su liderazgo. Además, se reconoce una cantidad emergente de investigaciones abocadas al liderazgo culturalmente sensible, con foco en el aprendizaje docente. En este marco, varios autores han señalado

que el liderazgo inclusivo y justo se apoya en bases teóricas débiles, por lo que se debe apoyar en otras formas de liderazgo para sustentarse.

A la luz de estos antecedentes se deduce que el liderazgo inclusivo no se ha consolidado aún como un campo de investigación, y que sus dimensiones parecen cambiantes, diversas e inacabadas. En efecto, Valdés (2022) sugiere que una definición más acabada pasa por abrir una discusión clave: definir el sentido y las formas de abordaje de la inclusión educativa. Esto es coherente con Gümüş y otros (2021), quienes discuten que la expansión de este campo de investigación se ha apoyado en fuentes conceptuales y teóricas diversas, ante la ausencia de conceptos consensuados que articulen las distintas experiencias. Esto dificulta que la investigación avance en el establecimiento de límites claros para entender el fenómeno del liderazgo inclusivo o para la justicia social.

Por otro lado, autores como DeMatthews y otros (2021) ya habían distinguido aproximaciones claras: una investigación sobre *liderazgo para una escuela inclusiva y efectiva*, y una perspectiva de *liderazgo para una escuela inclusiva y socialmente justa*. La segunda se distingue porque, aun cuando reconoce prácticas efectivas, no llama únicamente a fortalecerlas, sino que además incorpora perspectivas interseccionales y el desafío de cuestionar y transformar todas las lógicas de segregación que se sostienen en la escuela. Al respecto, los autores discuten la importancia de entender el fenómeno más allá de las prácticas específicas y deseables, complejizando el rol hacia procesos en los que las lógicas de segregación escolar puedan ser cuestionadas y transformadas.

Esta revisión busca contribuir a entender el fenómeno y complementar las revisiones anteriores para visualizar las dimensiones menos exploradas, y que podrían aportar a una comprensión ampliada del liderazgo escolar inclusivo.

3 | METODOLOGÍA

Se realizó una revisión de estudios empíricos y conceptuales sobre la relación entre liderazgo e inclusión a nivel internacional, a fin de entender la relación que se establece entre ambos. Para ello, se hizo una revisión del estado del arte que partió de la búsqueda abierta en las bases de datos Scopus y Web of Science, continuó con la selección de los trabajos más pertinentes para esta revisión y cerró con el análisis detallado de los documentos seleccionados.

La primera fase consistió en la búsqueda en las bases de datos Scopus y Web of Science con los siguientes códigos: («inclusion» OR «inclusive») AND («leader*» OR «leadership» OR «leading») AND («school» OR «education*»).

Para limitar los resultados, se consideró «2018-2022» como período de publicación, «artículos» y «capítulos de libro» como tipos de trabajo, «inglés» y «español» como idioma, y «journal» y «libro» como documento de origen. De esta forma, se buscó que los resultados cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- que los artículos fueran de carácter empírico o conceptual,
- que estuvieran disponibles en idioma español o inglés,
- que contaran con los conceptos «liderazgo» e «inclusión educativa» dentro de su resumen o palabras clave,
- que tuvieran una antigüedad igual o menor a cinco años, y
- que se situaran o refirieran a contextos de educación escolar.

Esta primera fase se tradujo en una lista de 16 trabajos, que fueron revisados para verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión. Esto llevó al descarte de 5 trabajos, debido principalmente a dos motivos: 1) los trabajos hicieron referencia a conceptos como interseccionalidad y justicia social, pero no hicieron mención específica a la noción de inclusión, y 2) se situaron en contextos de educación no-escolar, como es el caso de la educación superior o la formación de profesionales. Luego de estos filtros, se configuró la lista de 11 trabajos que fue sometida a análisis.

Los estudios fueron sometidos a un análisis de contenido con base en tres preguntas: ¿cómo se entiende la relación entre liderazgo e inclusión?, ¿qué se investiga en torno al liderazgo inclusivo? y ¿qué emerge de los resultados? Para la primera pregunta se revisó de forma prioritaria la sección de antecedentes y marco conceptual, mientras que la segunda pregunta se deriva de los objetivos, y la última, de los resultados y conclusiones. De esta forma se realizó una planilla de cálculo con una columna asignada a cada pregunta y se registraron los puntos principales que emergieron de la lectura de cada trabajo seleccionado. Además, se utilizó el gestor de referencias Zotero para la toma de apuntes y resguardo de los trabajos escogidos.

Para el análisis se consideraron experiencias en torno a distintas necesidades de inclusión. De la misma forma, se consideraron comprensiones sobre el liderazgo inclusivo, que se definen a medida que se abordan distintos fenómenos de exclusión, desde las necesidades educativas y diferencias

individuales del alumnado, hasta la segregación que se produce por fenómenos sociopolíticos, pasando por la diversidad cultural y la migración. Por último, se consideraron los elementos que surgen de la experiencia empírica y la revisión conceptual, y que ayudarían a identificar las dimensiones de este fenómeno.

4 | RESULTADOS

En total, se consideraron 11 trabajos como insumo para este análisis. El resumen de los principales aspectos se despliega en la Tabla 1.

Tabla 1 | Síntesis de revisión de la literatura sobre liderazgo educativo e inclusión

Referencia	Relación entre liderazgo e inclusión	Foco de la investigación	Resultados: aspectos emergentes
Lüddeckens, Anderson y Östlund (2022)	El liderazgo inclusivo se alimenta de otras formas de liderazgo como el liderazgo transformacional, distribuido e instruccional. Consenso en el rol del director frente a estudiantes con espectro autista.	Analiza las prácticas de directores en respuesta a las necesidades de los estudiantes con espectro autista, con base en modelos de inclusión: Índice de inclusión y modelo de liderazgo inclusivo.	Complejidad organizacional y necesaria coherencia entre condiciones institucionales y valores culturales. Releva la colaboración con el territorio, el conocimiento sobre las diversidades y las condiciones de trabajo docente. Se destaca la vulnerabilidad y soledad de los directores.
Kew y Fellus (2022)	No define directamente el liderazgo inclusivo. Se apoya en la teoría crítica de raza para construir una mirada de liderazgo con foco en la resiliencia y los valores comunitarios. Las prácticas deben ser culturalmente responsivas.	Indaga la respuesta de comunidad escolar y del liderazgo ante condiciones sociopolíticas en una escuela rural fronteriza entre Estados Unidos y México, en contexto de confinamiento por Covid-19.	Necesidad del enfoque de bienestar y cuidados comunitarios. El liderazgo se juega en la posibilidad de que no solo los educadores, sino también las familias y los estudiantes generen iniciativas dentro del proyecto educativo, que influyan en sus trayectorias.

(Continuación)

Referencia	Relación entre liderazgo e inclusión	Foco de la investigación	Resultados: aspectos emergentes
Wanjiru (2021)	Enfoque en las bases sociales y morales del liderazgo, y necesidad de su conexión con el mundo vital de la comunidad. Los valores de la vida comunitaria se ven amenazados por la violencia, lo que se traduce en desintegración. Las prácticas de integración física no bastan.	Examina los roles de liderazgo en contextos escolares en los que la dinámica social se ha desintegrado, a causa de conflictos y violencia en las comunidades. También indaga los significados que los directores construyen sobre su quehacer profesional.	Contradicción entre la inclusión física y estructural con el proceso cultural y los valores. Releva la conexión con la experiencia vivida y las decisiones situadas, la reflexión crítica y la coherencia entre valores sociales y educativos. Carácter local y situado que promueve el compromiso colectivo.
Vassallo (2021)	Implica reflexión crítica, conciencia de las influencias que hay sobre la escuela, los ambientes y territorios. Conlleva dimensiones: resignificar la diversidad, generar culturas inclusivas, generar apoyos territoriales y promover lenguaje inclusivo.	Autorreflexión sobre las propias prácticas y el rol de liderazgo, para atender a familias migrantes, desde un modelo de escuela completa (<i>whole school approach</i>). Se pregunta cómo se implementan las prácticas de forma cotidiana.	Importancia de la confianza y de relaciones de larga data en comunidad. El vínculo y la validación mutua con los docentes influye en las prácticas pedagógicas. Necesidad de autonomía para conformar grupos con sellos de justicia e inclusión.
Szeto (2021)	El liderazgo debe reflejar valores de inclusión, justicia y democracia. Se espera que la democracia cultive la justicia social y la participación pedagógica de todos los estudiantes.	Se pregunta por las prácticas de liderazgo inclusivo, considerando los cambios demográficos recientes en la educación pública de Hong Kong; analiza prácticas de directores desde una perspectiva de liderazgo democrático.	El liderazgo se sostiene sobre valores éticos, morales, y concepciones de justicia. En lo cotidiano, equilibra la esperanza y el sentido de lo educativo, y desde ahí articula las acciones de los docentes para la democracia y la justicia.
Sellars e Imig (2021)	Liderazgo que promueve la pertenencia de los estudiantes, su capacidad de acceder y contribuir al <i>ethos</i> escolar. Implica la reflexión crítica sobre el <i>ethos</i> , al reconocer juicios y sesgos escolares que constituyen barreras.	Explora el desafío de construir cultura escolar para atender a estudiantes refugiados; explora las nociones de pertenencia, reflexión crítica y empatía radical para abordar un modelo de liderazgo.	Aparece la empatía radical, que consiste en reconocer la experiencia del individuo y colectivos diversos. Requiere una reflexión constante sobre las propias suposiciones y los valores.

(Continuación)

Referencia	Relación entre liderazgo e inclusión	Foco de la investigación	Resultados: aspectos emergentes
Romero y Gómez (2021)	Liderazgo democrático, distribuido, que busca atender las necesidades educativas especiales, enriquece la mirada con base en procesos y estrategias.	Explora la realidad de distintos establecimientos para conocer cómo la cultura, la gestión y el liderazgo directivo permiten atender necesidades educativas especiales.	El liderazgo aparece como un factor que «posibilita la inclusión», y que luego moviliza la cultura y las actitudes en torno a la diversidad.
Gómez-Hurtado, Valdés, González y Jiménez (2021)	Liderazgo como el proceso de generar mejoras para familias migrantes y culturalmente diversas. Se celebra la diversidad, y se generan prácticas deseables. Se critica la mirada compensatoria basada en profesionales «especiales».	Exploran prácticas de gestión realizadas por directivos escolares para atender a estudiantes migrantes en contextos escolares culturalmente diversos. Se hace un estudio comparado entre España y Chile.	Sentido amplio del liderazgo, basado en la colaboración entre todos y orientado hacia la agencia relacional. Promueve el surgimiento de líderes pedagógicos informales para la inclusión social. Amplía su acción hacia la colaboración con el territorio, incluidos estudiantes y familiares.
Solberg, Edwards y Nyborg (2021)	El liderazgo promueve las condiciones y el desarrollo de las capacidades y perspectivas para atender a estudiantes con timidez. Sin embargo, esto lo hacen los docentes, que requieren discrecionalidad por parte de los directores, quienes promueven la autonomía profesional.	Se analiza cuál es la interpretación que los directores hacen de las necesidades que presentan los estudiantes tímidos y, luego, de qué forma responden a esas necesidades. La investigación se hace desde una perspectiva histórico-cultural.	Alude a la discrecionalidad: intención de querer involucrarse, pero cuidando y promoviendo la autonomía del personal docente. Liderar implica compartir la responsabilidad sobre la timidez y otras diversidades, y abre posibilidades para interpretarlas y actuar como colectivo.
DeMatthews, Serafini y Watson (2021)	Distingue perspectivas de mejoramiento y perspectivas de justicia social asociadas al liderazgo inclusivo. Dependiendo de cada una, este se entiende de manera particular.	Desde perspectivas críticas, indaga las percepciones y acciones de los directivos para promover la educación inclusiva en la zona fronteriza entre Estados Unidos y México.	Reflexión de los directores sobre los marcadores de identidad que acompañan a la discapacidad, al aproximarse a perspectivas interseccionales. Identifica la tensión de esta mirada con las prácticas orientadas a la mejora. Advierte los riesgos de reducir el liderazgo a una serie de prácticas deseables.

(Continuación)

Referencia	Relación entre liderazgo e inclusión	Foco de la investigación	Resultados: aspectos emergentes
Wilkkinson y Kaukko (2020)	Articula el liderazgo con la noción de amor pedagógico, entendida como un producto de relaciones sociales y políticas, y que promueve la inclusión y la transformación hacia la justicia social.	El estudio busca reconocer la experiencia educativa e identificar apoyos posibles para atender a estudiantes refugiados, incorpora las perspectivas de los estudiantes, docentes y directivos.	Tensión entre las presiones por rendimiento con otros esfuerzos por educar. Las lógicas de amor y cuidado requieren esfuerzos amplios en el ámbito escolar: no solo involucran al liderazgo, sino a otras prácticas de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional. Las prácticas se ven en lo cotidiano, en interacciones específicas (no siempre son prácticas formales).

Fuente: Elaboración propia.

4.1. ¿Qué se investiga cuando se habla de liderazgo inclusivo?

Luego de la revisión, se pudo identificar una diversidad de focos en torno a los procesos de exclusión y segregación, para posteriormente instalar la pregunta sobre el liderazgo como práctica transformadora.

En principio, algunos estudios se enfocan en las experiencias y percepciones de los líderes sobre la diversidad expresada en necesidades educativas especiales o situaciones de discapacidad (DeMatthews et al., 2020; Lüddeckens et al., 2022; Romero-Gracia & Gómez-Hurtado, 2021). En estas investigaciones, el foco está puesto en las características o diferencias de orden individual que generan respuestas diversas y específicas en la escuela. Aquí también cabe la experiencia de Solberg y otros (2021), que investigaron los apoyos de los directivos a estudiantes con timidez y que, aun sin ser considerada una «necesidad educativa especial», requiere respuestas escolares dado su posible efecto en el aprendizaje y trayectoria.

Un segundo grupo está compuesto por estudios en los que la inclusión responde a experiencias de migración y a la diversidad cultural que se genera dentro de las escuelas (Gómez-Hurtado et al., 2021; Szeto, 2021). Con distintos acentos, estas investigaciones se preguntan cómo los líderes asumen la responsabilidad de acoger a las familias migrantes, con lógicas escolares y pedagógicas pertinentes para ello. En este grupo se incluyen estudios sobre estudiantes y familias de refugiados que parecen adquirir una cualidad distinta en cuanto a su experiencia de segregación (Sellars & Imig, 2021; Vassallo, 2021; Wilkinson & Kaukko, 2020).

Finalmente, se identificó un conjunto de estudios en los que el liderazgo responde a la segregación social fruto de crisis sociales y políticas. En esta línea, Kew y Fellus (2022) investigaron la experiencia de una escuela rural ubicada en una zona limítrofe entre Estados Unidos y México, y analizaron cómo el liderazgo y la comunidad intentan garantizar el acceso y el aprendizaje en contextos de pandemia y confinamiento. Por su lado, Wanjiru (2021) analiza el rol del liderazgo para promover la inclusión en contextos sociales en los que los conflictos sociopolíticos han generado desintegración social dentro del propio país. En estos casos, lo que mueve al liderazgo inclusivo son fenómenos sociales cuyos efectos remecan las bases de la trayectoria educativa estudiantil y desde ahí establecen los desafíos del liderazgo en escenarios de crisis o donde las bases de la segregación trascienden las características individuales.

4.2. ¿Cómo se define y entiende el liderazgo inclusivo?

Así como las experiencias de investigación poseen diversos focos, también establecen conceptualizaciones distintas para entender el liderazgo escolar inclusivo. Se distinguen algunas aproximaciones con base en tradiciones teóricas previas, otras en las que se acentúan las competencias y habilidades formales de los líderes, y otras cuya definición pasa por relevar las dimensiones moral, social y ética de su hacer.

Por un lado, la experiencia de Lüddekens y otros (2022) describe cómo el liderazgo inclusivo se alimenta de otras tradiciones, como el liderazgo transformacional, el instruccional y el distribuido. De la misma forma, Romero-Gracia y Gómez-Hurtado (2021) señalan que el carácter democrático y distribuido se traduce en procesos y estrategias concretas para atender la diversidad del estudiantado. Lo mismo hacen Gómez-Hurtado y otros (2021) al puntualizar que este esfuerzo debe ser colectivo y criticar aquellas medidas que reproducen fórmulas compensatorias y asimilacionistas más cercanas a la integración. Desde aquí, el liderazgo y su relación con la inclusión se definen por su correspondencia con perspectivas previas, desde las cuales se definen sus ámbitos de acción.

Otras investigaciones reconocen las influencias de los fenómenos sociales en la escuela, al poner el enfoque posterior en las dimensiones del liderazgo que responden a ellas. Por ejemplo, Vassallo (2021) releva elementos como resignificar la diversidad, generar culturas inclusivas y promover alianzas territoriales como respuestas intraescolares a la segregación. Por su lado, Szeto (2021) reconoce el desafío de que el liderazgo refleje los valores de inclusión y justicia hacia una mirada democrática del liderazgo. Aquí surge con fuerza el carácter valórico que posee este tipo de

liderazgo y su posición como práctica inserta dentro de un entorno social más amplio.

Desde una perspectiva más crítica, Kew y Fellus (2022) ponen el foco en el liderazgo como proceso de orientación comunitaria cuya finalidad consiste en promover el bienestar a partir de prácticas culturalmente sensibles y pertinentes. De forma coherente, Wanjiru (2021) reconoce la dimensión social y moral del acto de liderar y la necesidad de mantener la cercanía con los sectores sociales que sufren los efectos de la segregación sociopolítica. En ese marco, la práctica de liderar aparece asociada a la reflexión crítica de los directivos, quienes asumen posicionamientos sobre la realidad que viven sus comunidades y desde ahí problematizan su propio rol. Estas conceptualizaciones problematizan aquellas señaladas en el párrafo anterior, ya que no solo sitúan el liderazgo en determinados contextos, sino que le atribuyen responsabilidad reflexiva.

Aparecen concepciones de liderazgo que lo acercan a una dimensión relacional que permite influir en el ámbito subjetivo e identitario de aquellos sujetos a quienes se orienta la inclusión. Por un lado, Sellars e Imig (2021) asocian el liderazgo a la promoción de *pertenencia* de los estudiantes: no se reduce a ser ubicado físicamente en la escuela, sino que implica sentir la capacidad de acceder a sus dinámicas internas. De esta forma, los sujetos son incluidos cuando contribuyen al *ethos* escolar, al entenderlo como el producto de la cultura, y traducido en todas las prácticas de aquello que la escuela asume como su realidad. Por otro lado, Wilkinson y Kaukko (2020) añaden al liderazgo educativo la noción de amor pedagógico ante situaciones de exclusión vividas por poblaciones refugiadas. En esta perspectiva, liderar no parece ser solo la búsqueda de los aprendizajes, sino del bienestar general de los estudiantes con base en prácticas de cuidado emocional, que asumen el cuidado y la emoción como prácticas éticas y políticas.

En términos generales, se puede verificar que las concepciones de liderazgo inclusivo varían en cada estudio, y podría incluso establecerse que adoptan formas distintas de acuerdo con los fenómenos de segregación y exclusión que intentan transformar. Se puede apreciar que las investigaciones dedicadas a las necesidades educativas especiales o a estudiantes con discapacidad se alimentan de tradiciones anteriores para definir el liderazgo. Por otra parte, en aquellas experiencias en las que la preocupación se centra en procesos migratorios o en la acogida de familias refugiadas aparece una dimensión ética y moral en la que el liderazgo inclusivo se distingue por su cercanía a la experiencia de las familias y estudiantes. Finalmente, resultan llamativos aquellos estudios que ponen un especial acento en la ética, las relaciones e incluso las emociones como componentes

del liderazgo inclusivo, en alusión a sus efectos subjetivos en la experiencia de «ser incluido». Esto será clave para entender qué elementos emergen de los resultados de estas investigaciones, lo que lleva a ampliar los bordes del «liderazgo inclusivo» tal y como se lo ha definido hasta ahora.

4.3. Dimensiones emergentes del liderazgo inclusivo

Esta revisión de literatura busca contribuir, reconociendo perspectivas con base en trabajos recientes, para lo cual se revisaron los resultados y las conclusiones de algunas investigaciones. En ellas se ofrecen conceptos con enfoques particulares que alimentan la comprensión del liderazgo inclusivo y ayudarían a identificar dimensiones *emergentes*.

Como base para esta discusión, Valdés (2022) sugiere una definición de liderazgo inclusivo «como aquel en donde los líderes (y no solo un líder) desarrollan políticas inclusivas, instalan una cultura de la inclusión y gestionan la diversidad escolar» (p. 19). Esta definición resulta coherente con lo señalado por autores de gran tradición en inclusión educativa (p. ej., Ainscow et al., 2006) e incluso por algunas experiencias empíricas incluidas en este trabajo (Romero-Gracia & Gómez-Hurtado, 2021). Sin embargo, y considerando que este tipo de liderazgo se sitúa en un campo que aún se está consolidando, emerge una pregunta clave: *¿Qué otras dimensiones emergen en la investigación y no han sido reconocidas?* Considerando que la inclusión es un fenómeno de múltiples capas—social, político, pero también subjetivo y experiencial—, el liderazgo puede entenderse con distintos matices frente a la complejidad del fenómeno. A continuación se describen dos dimensiones que emergen de los estudios recientes: un aspecto que se puede identificar como *social y ético*, y otro que gira en torno a los fenómenos *relacionales y subjetivos*.

Algunos estudios proponen el liderazgo inclusivo desde una dimensión *socialmente situada y éticamente desafiante*, con enfoque en el bienestar comunitario (Kew & Fellus, 2022; Wanjiru, 2020). Aun cuando las prácticas que se desprenden de él son similares al enfoque anterior (articular políticas y promover desarrollo profesional docente, por ejemplo), esta perspectiva llama a un liderazgo que considera las propiedades del *mundo vital* de la escuela. Es en esta dimensión en donde se juega la integración y, por tanto, no solo se construyen procesos, sino también miradas y expectativas entre los sujetos, en su interacción cotidiana. De ahí que esta dimensión también requiere una reflexión crítica por parte de los actores, y un alto componente ético. En línea con esta idea, Szeto (2021) destaca que los valores éticos y la moral individual de los directivos se relaciona con sus concepciones de justicia social; en consecuencia, el liderazgo inclusivo se juega entre la esperanza y el sentido educativo transversal en la escuela.

Junto con la dimensión social y ética, aparece un enfoque *relacional y subjetivo* que requiere mayor exploración. Esta dimensión suele ser abordada, en general, como la consecuencia del trabajo que los directivos realizan, y se suele mencionar su soledad y la vulnerabilidad que enfrentan en el ejercicio del liderazgo (Lüddeckens et al., 2022). Sin embargo, algunos estudios empiezan a incluir estos elementos como parte del *liderazgo inclusivo*, y con ello amplían las fronteras del concepto y posibilitan nuevas aproximaciones a él.

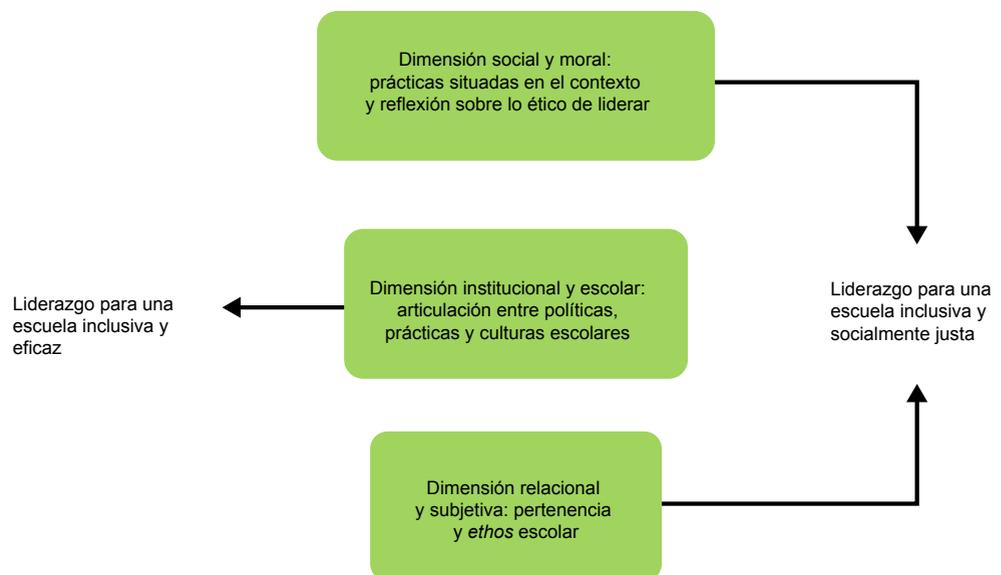
Como ejemplo de lo anterior, algunas experiencias puntualizan los aspectos interpersonales que intervienen en el liderazgo inclusivo, con docentes y estudiantes. Por ejemplo, Solberg y otros (2021) destacan la disposición para promover la autonomía de los docentes. Por medio de actitudes y comportamientos que reflejan *discrecionalidad* los directivos pueden involucrarse en las necesidades de los estudiantes y a la vez empoderar a los docentes para que tomen las decisiones clave. La discrecionalidad se refiere a la confianza que se confiere a los docentes, desde un lugar auténtico y cercano que promueve su autonomía. Por otro lado, Sellars e Imig (2021) identifican la *empatía radical* como base para construir y ampliar el *ethos* escolar: esto implica sintonizar cognitiva y emocionalmente con los colectivos de sujetos que han vivido situaciones de exclusión. Desde aquí, los directivos se preguntan por formas de promover la pertenencia y facilitar la contribución de quienes han sufrido exclusión, a una dinámica educativa que existía desde antes de su llegada. El trabajo de Wilkinson y Kaukko (2020) se refiere al liderazgo como una práctica de *amor pedagógico*, es decir, como una práctica que promueve una educación amplia y profunda en la que las posibilidades de existir se hacen viables bajo el cuidado y el reconocimiento. Para estos autores y otros (p. ej., Kurland, 2019), entender el liderazgo como amor y cuidado también devela su dimensión ético-política, y es clave para una educación inclusiva desde las teorías críticas.

5 | DISCUSIÓN

Este trabajo se propuso revisar la literatura reciente sobre el liderazgo en relación con la inclusión educativa, para reconocer aquellas dimensiones que han sido abordadas e identificar algunas posibilidades emergentes para entenderlo y delimitarlo. La indagación se hizo sobre la base de que el liderazgo inclusivo no tiene una conceptualización definida; incluso, algunos autores declaran la ausencia de bases teóricas propias para entenderlo.

La revisión de literatura permite reconocer tres dimensiones. La primera es la *articulación entre políticas, culturas y prácticas*, y es coherente con propuestas de autores tradicionales de la literatura sobre inclusión, a raíz del interés por incluir a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En complemento con lo anterior, este trabajo propone dos dimensiones para comprender el liderazgo inclusivo: su carácter *social y ético*, y un último aspecto *relacional y subjetivo*. Estas dimensiones podrían aportar a la comprensión del liderazgo inclusivo y servir como orientación para entender los distintos elementos que intervienen en las prácticas. Se puede presumir que estas prácticas son complejas, y las relaciones interpersonales que los líderes mantienen cotidianamente promueven la pertenencia de quienes han sido segregados, respondiendo a la articulación política-prácticas-cultura y a la vez responsabilizándose de sus implicancias ético-morales. Como toda práctica, el liderazgo inclusivo podría ser pensado como un acto individual, organizacional y social a la vez. Para reforzar esta idea, en la Figura 1 se plantea la posible relación entre estas dimensiones.

Figura 1 | Propuesta de dimensiones de liderazgo escolar inclusivo y su relación con los enfoques de liderazgo socialmente inclusivo (DeMatthews et al., 2021)



Fuente: Elaboración propia.

Se distinguen dimensiones del liderazgo inclusivo que son complementarias y simultáneas. Esto dialoga con la distinción establecida por DeMatthews y otros (2021) entre el liderazgo inclusivo orientado a la escuela eficaz y aquel orientado a la escuela socialmente justa. Al hacer esto, el liderazgo inclusivo se ve desafiado a conectar con las realidades y experiencias vividas por los estudiantes y sus familias, desde miradas reflexivas y socialmente pertinentes. En línea con lo anterior, aparece el desafío de encarnar la inclusión y promover pertenencia, como experiencia subjetiva que tiene lugar en un *ethos* que se reconstruye. A la vez, se asume la posibilidad de que el liderazgo responda a la democracia, y se refleje en su dimensión interpersonal las dinámicas de cuidado y amor pedagógico.

Lo importante es considerar que el liderazgo no puede estar orientado a la inclusión sin ser inclusivo en el proceso (Ryan, 2016), y que no puede verse restringido a la acción al interior de la escuela. De esta forma, cabe interpelar las prácticas desde su dimensión ética y política, por cuanto reflejan una determinada relación entre la comunidad escolar y su entorno. Este llamado es coherente con los planteamientos de Valdés (2022), quien discute que la reflexión crítica de los directivos y la indagación en la experiencia de los estudiantes son vacíos en la investigación, lo que podría ser un avance en este ámbito. En efecto, ampliar los límites del liderazgo inclusivo permitiría indagar en aspectos no investigados y contribuir así a su conceptualización.

Lo anterior abre una discusión sobre las comprensiones compartidas sobre la inclusión, y un posicionamiento sobre el liderazgo como práctica educativa (Ryan, 2011). Aquí se rescata la crítica a la prevalencia de perspectivas de gestión y el llamado a que la investigación sobre liderazgo se haga sobre concepciones amplias de lo educativo (Wilkinson, 2017). Esto abre preguntas para entender la finalidad del liderazgo educativo y la necesidad de pasar de prácticas pseudoheroicas a perspectivas sociales y comunitarias. De ahí se desprende que la inclusión educativa problematiza aquello que se entiende como liderazgo, y hace necesario reconstruir sus dimensiones y su sentido.

El posicionamiento que se adopte sobre el liderazgo educativo es relevante para la investigación chilena, que ha crecido considerablemente en este campo (Weinstein et al., 2019). Sin embargo, también debe fortalecer la posición epistemológica para definirlo e investigarlo (Evans, 2022). Estas discusiones son relevantes al pensar los límites del liderazgo inclusivo, con miras a su profundización.

6 | CONCLUSIONES

Junto con el desafío conceptual y el posicionamiento epistemológico, esta revisión delata algunas implicancias para la investigación futura. La revisión de literatura evidencia la necesidad de ampliar las teorías y los métodos para entender el liderazgo inclusivo. Así, es pertinente indagar en perspectivas críticas, teorías sociales de la práctica y estudios desde el *ethos* escolar como posibilidades. Estas podrían iluminar algunos elementos poco reconocidos en la investigación existente.

Las miradas críticas sobre el liderazgo permitirían responder a su dimensión social y comunitaria, con énfasis en su relación con la justicia social. Según Niesche (2018), los cambios paradigmáticos sobre el liderazgo han omitido su relación con los fenómenos educativos, entre ellos, el interés por la inclusión y la justicia social. Adicionalmente, las teorías sobre la práctica facilitarían la comprensión de las actividades y sus implicancias en distintos niveles. Esta aproximación ayudaría a entender la empatía, la discrecionalidad y el cuidado, entre otros fenómenos. Para ello se asume la práctica como el *acto* de liderar en momentos y contextos específicos, lo que devela su raíz de elementos discursivos, culturales, materiales, sociales y económicos (Wilkinson, 2010).

La comprensión de la cultura o *ethos* escolar asociado al liderazgo es clave para entender sus efectos en la pertenencia. Como fruto de la cultura escolar (Sellars, 2021), el *ethos* se manifiesta en la experiencia vivida de manera cotidiana. Es, por tanto, una aproximación relevante para entender aquello que permite o impide la inclusión del estudiantado en nuevos escenarios.

Este trabajo tiene un propósito que inicialmente es conceptual. Sin embargo, los resultados permiten proyectar la investigación futura en Chile. Particularmente, se deben considerar las características del sistema educacional chileno, para entender el vínculo entre liderazgo e inclusión. Por ejemplo, se pueden considerar las dificultades y contradicciones de las políticas públicas (López et al., 2018) y las dinámicas de segregación socioeconómica de algunos actores (Rojas, 2019). Esta complejidad requiere marcos teóricos que permitan abarcar los distintos elementos que confluyen en la práctica del liderazgo.

Los desafíos que están presentes en esta revisión llaman a repensar la actividad investigativa y transformar las lógicas de *colonialismo académico* en el ámbito del liderazgo escolar (Kew & Fellus, 2022; Niesche, 2018). Con ello se busca evitar que el conocimiento se produzca omitiendo las condiciones sociales y culturales propias de cada contexto y, por tanto,

reproduzca modelos prescriptivos. Desde aquí se puede proyectar la investigación como una práctica que en sí requiere una reflexión constante, y en la que se construya conocimiento *junto a* quienes lideran.

Desde la experiencia internacional, parece clave reconstruir los límites del liderazgo que busca transformar las dinámicas de exclusión, de manera que se adopte la justicia social como perspectiva. Es de esperar que estas discusiones permitan explorar nuevas posibilidades conceptuales y metodológicas y, además, aporten a situar el liderazgo inclusivo y la justicia social dentro del panorama académico sobre liderazgo educativo en general.

7 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Este trabajo fue realizado con apoyo de la Beca de Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, folio 21221586.

Contribución de autores

A.J: conceptualización; metodología; *software*; validación; análisis formal; investigación; recursos; curaduría de datos; escritura (borrador original); escritura (revisión y edición); visualización; supervisión; administración del proyecto; adquisición de fondos.

8 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Berkovich, I., & Benoliel, P. (2020). Framing the role of the school leader in OECD documents: A critical analysis. *Globalisation, Societies and Education*, 19(1), 41-54. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1807917>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Bogotch, I. (2002). Educational Leadership and Social Justice: Practice into Theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>

- Decreto 170 (2009, 14 de mayo). Decreto con toma de razón N.º 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17433>
- Decreto 83 (2015, 05 de febrero). Decreto 83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14490>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Donmoyer, R. (2014). Researching leadership for social justice: Are some methods better than others? En I. Bogotch y C. Shields (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 141-160). Springer.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán (coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 145-160). Amarú.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/17411432211066274>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 92-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Kew, K., & Fellus, O. (2022). Borderland education beyond frontiers: Policy, community, and educational change during times of crisis. *Policy Futures in Education*, 20(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/14782103221076642>
- Kurland, H. (2019). School leadership that leads to a climate of care. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 706-730. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1529818>

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Report. Reading: CfBT Education Trust. <https://r.issu.edu.do/rF>
- Leiva Guerrero, M. V., Gairin Sallán, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.291-300>
- Ley 20.845 (2015, 8 de junio). Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://bcn.cl/2f8t4>
- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Ministerio de Educación (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Dirección de Educación General, MINEDUC. <https://r.issu.edu.do/Xy>
- Niesche, R. (2018). Critical perspectives in educational leadership: A new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-158. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>
- Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30. <https://r.issu.edu.do/WN>
- Romero-Gracia, N., & Gómez-Hurtado, I. (2021). Liderazgo y Dirección Escolar para Atender al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 177-208. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.6366>
- Rojas, M. T. (2019). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rojas, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Ryan, J. (2011). *Struggling for inclusion educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Pub.

- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (2.^a ed., pp. 177-204). Universidad Diego Portales. <https://r.issu.edu.do/?l=519y78>
- Sellars, M. (2021). Belonging and being: developing inclusive ethos. *International Journal of Leadership in Education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2021.1942994>
- Sellars, M., & Imig, S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: A pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32(4), 417-429.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889988>
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203-1216. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- Szeto, E. (2021). How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 471-492.
<https://doi.org/10.1177/1741143220915922>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://r.issu.edu.do/31>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Vassallo, B. (2021). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432211038010>
- Wanjiru, J. (2021). School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1741143219884693>

- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. En P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (eds.). *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (pp. 231-231). Springer.
- Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T., Ahlberg, A., & Nyvaller, M. (2010). Leading praxis: exploring educational leadership through the lens of practice architectures. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 67-79.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681360903556855>
- Wilkinson, J., & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

