

¿QUÉ LIDERAZGO ESCOLAR NECESITA EL PROYECTO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

WHAT SCHOOL LEADERSHIP DOES THE INCLUSIVE EDUCATION PROJECT NEED?

René Valdés

Académico, Universidad Andrés Bello

Doctor en Psicología

Viña del Mar, Chile

rene.valdes@unab.cl

ORCID: [0000-0003-4242-9748](https://orcid.org/0000-0003-4242-9748)

Resumen: El proyecto de una educación inclusiva implica un total desplazamiento de conceptos, estructuras, prácticas y políticas. Esta interpelación sistémica afecta especialmente el liderazgo escolar, pues demanda un giro de coherencia en las disposiciones personales y profesionales de directores/as, equipos directivos y equipos de gestión. Este texto revisa y reflexiona sobre el liderazgo escolar que necesita una escuela con orientación inclusiva. Para ello se presentan 10 ideas centrales sobre el proyecto de educación inclusiva. Por cada una de las ideas se exhibe un conjunto de ámbitos de acción para equipos directivos. Las reflexiones finales sugieren que la inclusión en la escuela requiere de un liderazgo escolar con un posicionamiento conceptual, ético, sistémico y programático.

Palabras claves: liderazgo escolar, educación inclusiva, prácticas, políticas, ensayo.

Resumo: O projeto de uma educação inclusiva implica um total deslocamento de conceitos, estruturas, práticas e políticas. Esta interpelação sistêmica afeta especialmente a liderança escolar, pois demanda uma mudança de coerência nas disposições pessoais e profissionais de diretores/as, equipes diretivas e equipes de gestão. Este texto revisa e reflete sobre a liderança escolar que uma escola com orientação inclusiva necessita. Para isso, são apresentadas 10 ideias centrais sobre o projeto de educação inclusiva. Para cada uma das ideias, é exibido um conjunto de âmbitos de ação para equipes diretivas. As reflexões finais sugerem que a inclusão na escola requer uma liderança escolar com um posicionamento conceitual, ético, sistêmico e programático.

Palavras-chave: liderança escolar, educação inclusiva, práticas, políticas, ensaio.

Abstract: The project of inclusive education implies a displacement of concepts, structures, practices and policies. This systemic interpellation especially affects school leadership, since it demands a shift in coherence in the personal and professional dispositions of directors, management teams and management teams. This text reviews and reflects on the school leadership that a school with an inclusive orientation need. To this end, 10 central ideas about the paradigm of inclusive education are presented. For



each of the ideas, a set of areas of action for management teams is displayed. The final reflections suggest that inclusion in school requires school leadership with a conceptual, ethical, systemic and programmatic positioning.

Keywords: school leadership, inclusive education, practices, policies, essay.

INTRODUCCIÓN

Este año se cumplen tres décadas de la Conferencia Mundial de Salamanca (Unesco, 1994), también conocida como la *Declaración de Salamanca*, que representa probablemente el hito más célebre a nivel internacional en temas de inclusión y diversidad. Según autores como Ainscow et al., (2019) y Duk y Murillo (2019), Salamanca fue la semilla que dio origen al movimiento de la educación inclusiva en todo el mundo; y es posiblemente el documento internacional más importante que jamás haya aparecido en el campo de la educación.

El principio rector de la Declaración de Salamanca establece que las escuelas deben recibir a todo el alumnado, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas (Unesco, 1994). Para lograr esto, se acordaron 85 directrices de acción en diferentes áreas. En cuanto al ámbito de la gestión escolar, la directriz N° 35 señala que los administradores locales y directores de establecimientos deben “establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad” (p.23). La directriz N° 36 fortalece esta idea agregando que “los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo” (p.24).

Las directrices anteriores, al menos de forma inicial, tienen una clara intención: movilizar a directores /as y equipos directivos en el ideal de construir escuelas inclusivas. En los estudios sobre educación inclusiva, que, en su mayoría, surgieron con el paso del tiempo, esto se conoce como *estilo de liderazgo inclusivo*, y se entiende como un enfoque de liderazgo que se orienta a construir una cultura escolar que valora la diversidad y defiende la inclusión como proyecto educativo y como criterio de calidad educativa (Améstica, 2024; Thompson y Matkin, 2020; Valdés, 2022).

A nivel internacional, han sido varios los autores que han intentado delimitar un estilo de liderazgo para la inclusión (Kugelmás, 2003). Algunos lo conciben como un estilo estratégico-situado que se nutre de prácticas de otros estilos (Ryan, 2006), mientras que otros se enfocan en las dinámicas organizacionales (González, 2008), la personalidad de los/as directores/as (Ruaric et al., 2013), las condiciones que ofrecen los equipos directivos (Gómez-Hurtado, 2014), la capacidad para fomentar una cultura inclusiva (Valdés, 2018) e incluso en el papel que desempeña la educación especial en las escuelas (Porakari et al., 2015).

En Chile, la relación entre liderazgo e inclusión aún es incipiente. Si bien desde las políticas de inclusión existen demandas concretas para equipos directivos (Valdés y Fardella, 2022); empíricamente, la evidencia muestra una falta de formación sistémica para cumplir las normativas sobre inclusión y la evidente conflictividad de liderar procesos inclusivos en contextos estandarizados, debido a que la inclusión implica flexibilidad, tiempo, autonomía, participación y concepciones amplias de diversidad, entre otros elementos; mientras que en Chile predomina un sistema con rendición de cuentas, autoritarismo, gerencialismo, pruebas estandarizadas y financiamiento focalizado (Inostroza y Pávez, 2024; Leiva et al., 2019; Quiroga y Aravena, 2018; Rodríguez y Rojas, 2020; Rojas et al., 2021; Sisto, 2018).

Este texto no tiene como objetivo mapear teóricamente el estilo de liderazgo inclusivo ni explorar sus posibilidades en contextos como el chileno; en otros trabajos el autor se ha referido ampliamente a ello (Valdés, 2018, 2022, 2023). El objetivo de este ensayo es más bien pedagógico: revisa y reflexiona sobre el liderazgo escolar que necesita una escuela con orientación inclusiva. Para ello, se utiliza el decálogo de la educación inclusiva (Valdés, 2024) como referente para organizar las demandas que interpelan a los equipos directivos en materia de inclusión y diversidad. Este decálogo permite identificar los posicionamientos esenciales que deben guiar al liderazgo escolar, promoviendo un enfoque integral y coherente en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

A juicio del autor, independientemente del estilo que adopten los/as directores/as y sus equipos, la inclusión es un mandato ético que trasciende tipos específicos de liderazgo y las demandas prescritas por las políticas educativas. La inclusión en la escuela es un derecho que exige prácticas, narrativas y sentidos estrictos que impactan de modo particular el trabajo de los equipos de liderazgo. Esto requiere una coherencia entre los planteamientos teóricos-normativos sobre la inclusión y la creación de condiciones para que se materialice de manera significativa en toda la comunidad escolar. Por lo tanto, este ensayo examina el liderazgo escolar necesario para una escuela inclusiva y presenta diez ideas fundamentales sobre la educación inclusiva y sus áreas de acción dirigidas a los equipos directivos. Las reflexiones finales indican que la inclusión escolar requiere un liderazgo con un posicionamiento conceptual, ético, sistémico y programático.

DECÁLOGO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es un mandato a nivel global. Sin embargo, con sus casi 40 años de historia, todavía persisten debates e imprecisiones en el ámbito escolar en torno a sus delimitaciones conceptuales. ¿Qué significa incluir, qué se incluye cuando se incluye? Es una palabra de moda, llena de preconcepciones, incluso es utilizada con propiedad por personas que pueden pensar muy distinto a uno. Es una palabra suficientemente elástica como para encajar sin inconvenientes en todos los colores políticos y en todos los sistemas de producción. Esto es respaldado por la investigación educativa que muestra divergencias a nivel normativo, empírico y práctico (Valdés et al.,

2023). Es decir, el concepto de educación inclusiva, en parte por pragmatismo y en parte por contexto, goza de buena fama entre las palabras complejas.

Este decálogo tiene un doble propósito: sintetizar una perspectiva global sobre la educación inclusiva y ofrecer un itinerario de demandas para equipos directivos ya que, de acuerdo con las revisiones sistemáticas de literatura existentes (Améstica, 2024; Thompson y Matkin, 2020; Valdés, 2022), la transición hacia un modelo inclusivo solo es posible si las escuelas cuentan con líderes que actúan desde y para la inclusión.

1. *La inclusión en la escuela no es moda ni caridad. La inclusión es un derecho*

Toda persona, sin importar su condición, orientación u origen, tiene el derecho fundamental de recibir educación de calidad que fomente el pleno desarrollo de su personalidad en un entorno escolar que le garantice dignidad, valía y respeto. La inclusión no es una ayuda alternativa que ofrece una u otra escuela al alumnado con necesidades de apoyo. Por el contrario, la inclusión es un paradigma que interpela prácticas, discursos y racionalidades hegemónicas desde un enfoque de derechos humanos (García-Barrera, 2023).

Este primer punto demanda a un equipo directivo comprometido con la inclusión en la escuela como derecho. Sería ingenuo pensar que una escuela puede transitar hacia un modelo inclusivo con un liderazgo que reduce la inclusión a determinados auxilios pedagógicos o a determinados profesionales de la educación especial (Améstica, 2023; Gómez-Hurtado et al., 2021). La inclusión como derecho implica una responsabilidad concreta con la equidad, la justicia, la diversidad y la valoración de las diferencias. Para esto es necesario que las escuelas cuenten con equipos directivos que trabajen para garantizar la plena dignidad del alumnado y también, por supuesto, de las y los adultos.

Para hacer efectiva la inclusión como derecho es necesario entender la inclusión como principio de toda práctica escolar y no como un *tema de interés* sin repercusión en la cultura escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Para esto es clave que equipos directivos expliciten la inclusión como ideal de calidad educativa, un posicionamiento social para entender los problemas de aprendizaje y de participación (no con foco en el alumnado), la idea de que la fuerza de movilización está en el contexto escolar, preocupación por todo el alumnado y no solo en aquellos con etiquetas diagnósticas, uso democrático de recursos y el resguardo constante de que la inclusión es una práctica dilemática que requiere un abordaje continuo. Asimismo, al hablar de inclusión como derecho, es fundamental no limitarse a pensar solo en las y los estudiantes, sino también en los equipos docentes y no docentes, en el concepto de una educación digna y accesible. Esto implica comprender que no basta con liderar para la inclusión, sino que es necesario hacerlo desde un posicionamiento auténtico y comprometido con ella.

2. *La inclusión en la escuela se trata de todo el alumnado*

La inclusión busca atender las necesidades y fortalezas de todo el alumnado, independientemente de su historial, características identitarias o complejidad de sus requerimientos de apoyo. La noción popular de restringir la inclusión a soluciones específicas para categorías particulares, como diagnósticos clínicos o situaciones de pobreza, plantea el riesgo de enfocarse en la idea escolar de *déficit* y reducir la inclusión a criterios y etiquetas médicas, lo que favorece la individualización de problemas sociales y con ello un alejamiento de la idea de derecho (García-Barrera, 2017).

Este segundo punto demanda un liderazgo centrado en todo el alumnado, crítico con las etiquetas médicas, las delimitaciones diagnósticas y las reducciones curriculares. Esto no implica que no existan respuestas contextuales y focalizadas en aquellos alumnos que presentan más posibilidades de exclusión; sino que implica pensar que la inclusión no descansa ni termina en actuaciones educativas puntuales, sino que implica una revisión integral de la vida escolar, reconociendo que cualquier estudiante podría requerir una organización pedagógica específica durante su trayectoria escolar (embarazo adolescente, enfermedad, problemas emocionales, cognitivos, de movilidad, etc.).

Para lograr esto, es esencial que los equipos directivos creen condiciones para una planificación y enseñanza integral que considere todas las trayectorias escolares, atendiendo las necesidades y potencialidades de cada estudiante en lugar de centrarse exclusivamente en categorías diagnósticas específicas o en reducir las necesidades al Programa de Integración Escolar (PIE), a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), o a las cuestiones relacionadas con la convivencia escolar. Además, se requiere una pedagogía centrada en el potencial, que destaque los conocimientos, capacidades y talentos de los estudiantes en lugar de enfocarse en sus carencias formativas. Para esto es clave crear programas preventivos, potenciar el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evitar trabajar de forma excesiva en función de casos específicos de estudiantes (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019) que generalmente se reducen a problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento. Este enfoque no es sencillo, ya que la inclusión demanda flexibilidad, paciencia y una comprensión del contexto. Sin embargo, al evitar centrarse en categorías diagnósticas y en estudiantes específicos, se disminuye el riesgo de etiquetar y estigmatizar a los estudiantes, promoviendo un ambiente de mayor igualdad y respeto (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

3. *La inclusión en la escuela es un ideal ético*

La inclusión en la escuela es un ideal ético y una necesidad imperativa en la sociedad contemporánea. Desde una perspectiva ética profunda, implica reconocer y valorar la diversidad como un principio fundamental para el desarrollo humano integral. Freire (1979) subraya la inseparabilidad entre ética y práctica educativa, destacando que la ética no solo guía nuestras acciones, sino que también nos desafía a cuestionar las estructuras de poder y exclusión. En este sentido, la inclusión no es simplemente una

opción, sino una responsabilidad moral que implica activamente la participación en la transformación y construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así, pensar éticamente la inclusión, implica aceptar que cada interacción educativa es única (Caparrós y García, 2021), de modo que hay que defender el derecho de cada individuo a desarrollar todo su potencial, contribuyendo a la cohesión social y al fortalecimiento del tejido democrático de nuestra comunidad.

Este tercer punto demanda a un equipo directivo que promociona y defiende la justicia, la equidad y pleno desarrollo del alumnado. Esto implica una postura abierta a la diversidad, una postura crítica a la homogeneización, la responsabilidad ética de cuestionar las prácticas que tienden a la exclusión y un cuestionamiento a las propias prácticas de liderazgo. Con frecuencia, el fracaso de un proyecto inclusivo en una escuela no se debe a la falta de formación técnica, sino a que no logra impregnar completamente nuestra percepción de la sociedad, las personas y los valores asociadas al liderazgo escolar.

Un equipo directivo interesado en desarrollar la ética de la inclusión podría comenzar por fomentar una cultura organizacional que valore la diversidad y la singularidad de cada individuo dentro de la comunidad educativa. Debe reflexionar sobre las barreras presentes en la propia comunidad escolar, repensar la idea de normalidad y adoptar un enfoque humanista para entender los procesos escolares (Caparrós y García, 2021). Esto implica un liderazgo capaz de modelar, construir y defender una cultura escolar que desarrolle una ética del cuidado (Carrasco y Díaz, 2023), mostrando empatía y comprensión hacia las necesidades y circunstancias individuales de cada estudiante. Para esto es posible promover espacios de diálogo y reflexión donde se discutan temas éticos relevantes, como la aceptación del *otro* desde su propia subjetividad y la sensibilidad hacia las diversas biografías que conviven en las escuelas.

4. *La inclusión en la escuela es política*

La inclusión se presenta como un proceso de naturaleza política que trasciende el ámbito escolar, configurándose como un proyecto para la sociedad en su conjunto. No se limita a meras aspiraciones individuales, sino que representa una lucha colectiva. Su impacto no se limita al entorno educativo; más bien lo que hace la escuela es enrumbar el ideario social de inclusión. Esta perspectiva permea todos los aspectos del tejido social, influyendo en las relaciones y dimensiones que configuran la manera de ser y participar en la sociedad.

Este cuarto punto exige un equipo directivo que dote de contenido a la inclusión como proyecto de escuela (Ocampo, 2021). Para esto es clave la elaboración de una crítica hacia los modelos basados en la sobrevaloración del rendimiento, la estandarización y las prácticas punitivas, así como las tendencias educativas que se alejan de los ideales de justicia social (Jiménez y Valdés, 2021). No solo porque la evidencia es clara en cómo los ideales neoliberales lesionan proyectos comunitarios y de ciudadanía (Sisto, 2018), sino porque las actitudes acríticas frente a la inclusión como

proyecto posibilitarían construcciones identitarias individualistas y descontextualizadas (Ocampo, 2021). Desde los fundamentos inclusivos y desde una perspectiva social, los equipos directivos deben desarrollar una conciencia crítica frente a todo aquello que potencie desigualdades, injusticias e inequidades (Cerrillo et al., 2023).

Para materializar la inclusión como proyecto político los equipos directivos deben problematizar la dimensión conflictual de las relaciones sociales, las prácticas contingentes, cuestionar la idea de diferencia, de otredad y de diversidad, así como las categorías que crean situaciones de discriminación dentro de la escuela (Ocampo, 2022). Ver la inclusión como un proyecto político requiere un liderazgo reflexivo sobre el sistema escolar, el currículo, las estructuras y las acciones cotidianas. Esto implica identificar y eliminar los obstáculos que dificultan la admisión, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. También exige desarrollar políticas locales que desmantelen posibilidades de exclusión y desigualdad y que transiten hacia prácticas democráticas y justas que promuevan el encuentro pedagógico, el diálogo, el disenso y el debate como elementos esenciales de las relaciones educativas.

5. *La inclusión en la escuela es encuentro y presencia de todos y de todas*

Para asegurar un encuentro genuino es imperativo no solo garantizar que todos los niños tengan acceso a una escuela, sino también crear espacios escolares verdaderamente diversos. El encuentro real implica la formación de entornos escolares heterogéneos, donde cada estudiante, independientemente de sus circunstancias, pueda compartir experiencias con sus compañeros/as en un mismo espacio educativo. Además, implica que las escuelas estén dispuestas a acoger a todo el alumnado sin exclusiones ni criterios arbitrarios de admisión.

Este quinto punto demanda a un equipo directivo que defiende la heterogeneidad en la escuela y por lo tanto se aleja de los criterios de selectividad, admisión y creación espacios intrasegregados en los centros escolares. Esto bajo el entendido que la segregación no solo ocurre entre escuelas, sino también dentro de ellas (López et al., 2020). De acuerdo con la evidencia, los estudiantes en condición de pobreza son los más afectados por una distribución inequitativa de los recursos escolares (Murillo y Hernández-Castilla, 2020). Por lo tanto, la protección del encuentro pedagógico democrático y no segregado es un objetivo central de un equipo directivo inclusivo. La segregación en escuelas y cursos según necesidades específicas o talentos socava la inclusión y el tejido social, arriesgando la cohesión del proyecto político inclusivo (Murillo y Duk, 2016).

Para asumir esta tarea es clave que los equipos de liderazgo promuevan entornos de aprendizaje accesibles y acogedores. Esto incluye desde la disposición física del aula hasta enfoques pedagógicos abiertos e integrales (Angulo de la Fuente, 2024; De la Torre y Martín, 2024). Esto implica un equipo directivo que, primero, valore la diferencia como un recurso pedagógico y, segundo, no influya negativamente en las decisiones de las familias al matricular a sus hijos en la escuela. Es decir, implica una bienvenida genuina

a todos los estudiantes, independientemente de sus trayectorias escolares. Esta práctica se basa en la idea de integrar y valorar las diversas experiencias y perspectivas de todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el fomento de interacciones sociales positivas entre ellos. Para ello, es fundamental defender la inclusión como un valor público y adoptar una postura crítica frente a la selectividad y el ordenamiento del alumnado, ya sea por rendimiento, nivel socioeconómico, tipo de familia, etc. (López et al., 2020). En caso de que la escuela no pueda satisfacer toda la demanda de matriculación debido a limitaciones organizativas, el equipo directivo debe asegurar condiciones justas para el ingreso de los estudiantes.

6. *La inclusión en educación es democracia: demanda voz, voto e implicancia*

La mera presencia de diversidad en la escuela, tal como se menciona en el punto número 5, no garantiza automáticamente la inclusión. Aunque tengamos instituciones que abran sus puertas a la diversidad y fomenten el encuentro, aún podemos estar lejos de un modelo verdaderamente inclusivo. No es suficiente asistir a la escuela; los estudiantes deben integrarse en la cultura escolar, participar activamente en las actividades diarias, compartir con amigos y tener una buena relación con los adultos (Booth y Ainscow, 2015). Por ello, la participación escolar es crucial, ya que permite abordar aspectos como el bienestar, el desacuerdo, el conflicto, la felicidad y el significado de estar en el entorno escolar. Es posible que haya diversidad en la escuela, pero que algunos estudiantes se sientan solos, no participen en el aula, opten por almorzar en la biblioteca para evitar la soledad en el recreo, o busquen conversar con los adultos porque los demás niños y niñas no quieren interactuar con ellos. No basta con estar presente; es fundamental sentirse parte del grupo de escuela (Sandoval y Waitoller, 2022)

Este sexto punto requiere de un equipo directivo comprometido con la participación como proceso inclusivo, entendiendo que una escuela inclusiva también es una escuela democrática. Esto implica fomentar la participación (familiar y estudiantil) en sus múltiples formatos y expresiones. Esto sugiere pensar a las y los estudiantes como actores sociales y sujetos políticos implicados en los espacios de enseñanza y de socialización. Pero también es necesario que el equipo directivo conciba que la experiencia escolar no se reduce a la cobertura curricular, sino que implica disputar espacios hegemónicos y ser partícipes de la vida escolar (Jiménez y Valdés, 2022).

Los equipos directivos deben posicionarse como constructores de espacios democráticos y de socialización, reconsiderando normativas y estrategias. Es crucial salir de los espacios adultocéntricos de participación para avanzar hacia una participación genuina reconocida y valorada por la niñez (Lay-Lisboa y Montañés, 2018); así como es importante resignificar los saberes familiares para redireccionar una participación realista en los contextos (Miranda, 2023). La escuela debe abrirse a la comunidad, trasladando aulas a otros espacios y colaborando con otras instituciones educativas, potenciando equipos no docentes y resignificando el aula como potencial de participación (Urbina et al., 2020).

Para fomentar la participación en el ámbito educativo, es esencial crear espacios colectivos donde docentes, no docentes y estudiantes puedan tomar decisiones sobre reglamentos, metodologías y currículum, siempre que sea posible. Los equipos directivos pueden establecer consejos consultivos donde todos los miembros de la comunidad educativa discutan y propongan mejoras. Organizar asambleas regulares para debatir temas relevantes y tomar decisiones conjuntas es crucial para incluir todas las voces. Realizar encuestas de opinión periódicas permitirá conocer las inquietudes y sugerencias de toda la comunidad escolar. Facilitar debates y discusiones en el aula promoverá el diálogo abierto y el respeto por diferentes puntos de vista. Estas actividades deben centrarse en la resolución colaborativa de problemas, permitiendo a todos los participantes desarrollar habilidades de negociación y trabajo en equipo. Otra acción concreta es abrir las puertas de la escuela a la comunidad, organizando eventos y actividades en colaboración con otras escuelas y espacios comunitarios. Esto puede incluir proyectos conjuntos, intercambios culturales y deportivos, y el uso de espacios públicos para actividades escolares. Involucrar a toda la comunidad en estas iniciativas fortalecerá los lazos y promoverá un entorno educativo más inclusivo y participativo.

7. La inclusión en educación es aprendizaje integral de acuerdo con trayectorias escolares flexibles

Probablemente el proceso inclusivo más complejo sea que todas y todos aprendan. Para esto es necesario articular una enseñanza que no juzga, que acepta, que reflexiona y que experimenta. El profesorado, respaldado siempre por un liderazgo comprometido con la inclusión, debe repensar sus métodos, su sala de clases, colaborar en equipos, evaluar críticamente sus planificaciones, adoptar nuevas formas de comunicación, de espacios y modelar acciones basadas en el respeto y la comprensión individual. Seguir haciendo lo mismo sin una reflexión profunda de las prácticas cotidianas de aula posibilita una suspensión de la identidad pedagógica y un alejamiento de una enseñanza que piensa en el aprendizaje de todo el alumnado sin condiciones (Garrido, 2018).

Este séptimo punto requiere un equipo directivo con un enfoque pedagógico basado en la diversidad, que cree condiciones para una enseñanza inclusiva y focalizada en todo el alumnado, permitiendo a los profesores adoptar una orientación personalizada en el aprendizaje, siempre que sea posible. Esto demanda un liderazgo que comprenda el aprendizaje de manera amplia, más allá de la cobertura curricular, promoviendo un aprendizaje integral que incluya creatividad, lenguajes artísticos, criticidad, tecnología, interdisciplinariedad y autonomía (Garrido, 2018). Es fundamental valorar los conocimientos y experiencias de los estudiantes para evitar crear versiones parciales de su desarrollo.

En un contexto marcado por la estandarización y las lógicas económicas, los equipos directivos deben liderar una pedagogía que responda con sensibilidad a la diversidad y a las nuevas temporalidades y espacios, promoviendo narrativas que, como señala Skliar (2017), se basen en una pedagogía de la potencia como práctica social y

cultural. La acción pedagógica debe trascender la disciplina en sí misma, integrando saberes, afectos y lenguajes que amplíen la comprensión de la dinámica curricular (Ordine, 2013), y el profesorado necesita sentir la confianza para implementar estrategias de enseñanza experimentales, complejas, innovadoras e interdisciplinarias (Brailovsky, 2019). Esta visión implica, además, comprender que la tarea de enseñar no recaer exclusivamente en el profesorado, sino en todos los equipos de aula que, día a día, trabajan en las escuelas.

8. La inclusión en educación es entender que la diferencia es un aporte al encuentro pedagógico

La inclusión implica un profundo cuestionamiento a la idea de normalidad (Booth y Ainscow, 2015) y el entendimiento que las diferencias son una posibilidad para replantearse el ideario de escuela. Si esto no ocurre, si no existen posiciones críticas para sopesar las diferencias en la escuela, la inclusión se vuelve más bien una carga, un paradigma impuesto, lo que afecta la construcción de una cultura escolar que valore la diversidad. ¿Quiénes son los destinatarios y los cocreadores de la inclusión? ¿Solo aquellos con dificultades o todos? ¿solo los niños o también los adultos? La inclusión en educación es entender que la diversidad es una condición humana y que va más allá de las categorías que hemos creado para clasificar a las personas. Si reducimos la normalidad a lo estadísticamente más común, se corre el riesgo de retroceder hacia enfoques biomédicos e individualizantes (García-Barrera, 2017).

Este octavo punto requiere un equipo directivo que valore y respete la diversidad en todas sus formas, reconociendo que cada estudiante, cada adulto y cada funcionario aporta perspectivas únicas y valiosas a los espacios escolares. Esto implica valorar los conocimientos previos y evitar construir versiones del alumnado basadas en sus carencias. El profesorado debe abandonar la idea de estudiante ideal, promedio o arquetípico, aspectos que no hacen otra cosa que *manchar* la mirada (Skliar, 2017) y por lo tanto impide la construcción de versiones integrales y respetuosas con las diferencias en las escuelas.

Los equipos directivos pueden celebrar la diversidad legitimando saberes, reconociendo conocimientos populares, manteniendo una coherencia ética continua entre lo que se dice y lo que se hace, despojarse de prejuicios y juicios, darle una bienvenida constante a lo inesperado, una exploración del encuentro con otros y educar la mirada para ampliar la conciencia (Garrido, 2018). Para ello, es crucial que el equipo directivo fomente la celebración de las diferencias culturales, lingüísticas, de capacidades y experiencias, entendiendo que estas enriquecen el proceso pedagógico. Sin embargo, también es clave reconocer los disensos, los conflictos, las lógicas de poder y las constantes barreras que inmovilizan prácticas inclusivas. Los equipos directivos deben construir una cultura inclusiva, modelar actitudes positivas, vigilar éticamente las prácticas escolares y minimizar las actitudes que promuevan la discriminación y la segregación. Instalar una ecología de saberes que deben trascender la estructura tradicional del aula y de la escuela, explorando lo no visible y audible, y creando

conexiones personales y profundas. Se sugiere un movimiento pedagógico que incluya lo emotivo y afectivo, ritualizando el encuentro en el aula y respetando las diferencias para emancipar al estudiante. La clase debe ser un espacio de curiosidad y arte, rompiendo con la preparación laboral lineal y transformando el aprendizaje en una experiencia cultural extendida y significativa (Garrido y Valdés, 2024).

9. *La inclusión en educación es una responsabilidad interdisciplinaria*

La noción de colaboración o comunidad va más allá del ámbito escolar y de la interacción entre profesores de aula y profesores de educación especial. La inclusión debe expandirse hacia otras disciplinas, llevando los procesos escolares a nuevos ámbitos de acción. La inclusión no puede limitarse a una disciplina específica debido a su complejidad teórica; es un asunto de profesores, de psicólogos, de las ciencias médicas, de las humanidades, de los artistas, de los ingenieros, etc. Debe concebirse como un espacio amplio de producción, un movimiento continuo que requiere la participación de diversos modelos, disciplinas y epistemologías (Ocampo, 2021). Se espera que las y los profesionales de diferentes áreas de conocimiento asuman el desafío de contribuir a una sociedad más justa e inclusiva.

Este noveno punto requiere un equipo directivo que fomente una relación productiva entre docentes y no docentes, construya redes de apoyo con universidades y comunidades locales, y desarrolle comunidades de aprendizaje y experiencias escolares integrales. Es esencial que el equipo directivo facilite la colaboración entre el profesorado y otros profesionales, como psicólogos escolares, terapeutas ocupacionales y trabajadores sociales, para abordar las trayectorias escolares de las y los estudiantes de manera integral.

Esto implica gestionar varios niveles concretos: organizar reuniones interdisciplinarias para discutir y planificar estrategias de apoyo, y promover la sensibilización y concienciación sobre temas de inclusión y diversidad. También es importante implementar programas de intervención temprana y prevención para identificar y abordar las necesidades de los estudiantes y los conflictos de los adultos antes de que se conviertan en problemas mayores. Además, deben ofrecerse oportunidades de formación y desarrollo profesional interdisciplinario para profesores, asistentes de educación y profesionales no docentes, con el fin de asumir el complejo y a veces lento proceso de la inclusión.

10. *La inclusión en educación es un proyecto que siempre está en desarrollo*

La inclusión es un proceso lento, no lineal, intransferible y multidimensional, que adopta formas distintas según el contexto de cada escuela. Para algunas instituciones, el éxito se mide en logros de rendimiento; en otras, cobra importancia la participación, la independencia o el bienestar individual. La inclusión valora la lentitud y la flexibilidad de los itinerarios educativos, sin ser un destino fijo, sino un recorrido planificado, aunque no

del todo controlado. Una escuela inclusiva no se define por su perfección ni por la proyección de un plan educativo inclusivo, sino por los aprendizajes que surgen de un proceso complejo, abierto al debate y a la crisis. No existen soluciones mágicas ni recetas únicas, pero sí valiosas pistas y experiencias que deben adaptarse y personalizarse para cada contexto particular.

Este décimo y último punto requiere un equipo directivo reflexivo, comprometido con el ejercicio del derecho a la educación y la dignidad de los ambientes escolares. Este equipo debe tener un compromiso genuino de reflexionar continuamente sobre sus prácticas de liderazgo. No todas las estrategias siempre resultarán efectivas; a veces, el proceso de inclusión demanda lentitud, complejidad y nuevas dimensiones de trabajo. Es esencial ajustar las prácticas para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la comunidad escolar. El enfoque del liderazgo inclusivo busca integrar conocimientos e ignorancias en un proceso formativo que promueva una ecología de saberes. La práctica de liderazgo se estructura en torno a relaciones complejas entre comprensiones y desconocimientos, fomentando la exploración de múltiples direcciones y el cuestionamiento constante de lo conocido y lo desconocido. Se enfatiza una actitud de indagación y curiosidad epistemológica, que invita a situarse desde la pregunta y la inquietud por entender lo que aún no se comprende por completo (Garrido y Valdés, 2024).

A MODO DE SÍNTESIS

El decálogo para una educación inclusiva establece principios fundamentales que guían la inclusión de todas y todos los estudiantes, resaltando la importancia de valorar la diversidad, promover la equidad, asegurar la participación de toda la comunidad educativa, y garantizar un entorno educativo accesible y flexible. Además, demanda a los directivos escolares un liderazgo comprometido con la implementación de prácticas inclusivas, la formación continua del personal, la asignación equitativa de recursos, la colaboración entre servicios e instituciones, y la evaluación constante de los procesos, todo con el fin de crear una cultura escolar que apoye el desarrollo integral de cada persona en la escuela.

Es fundamental aclarar, antes de pasar a las reflexiones finales, que el decálogo presentado no pretende imponer un conjunto rígido de discursos y prácticas para los equipos directivos, sino más bien funciona como una guía, ofreciendo opciones y orientaciones para navegar el complejo camino de la inclusión. Además, es crucial señalar que la transición hacia un modelo inclusivo no depende únicamente de la voluntad de los equipos directivos, sino que es resultado de una serie de variables, muchas de las cuales están arraigadas en aspectos estructurales, sociopolíticos y económicos que caracterizan el sistema escolar. En ningún caso buscamos reducir un cambio de paradigma a una serie de acciones específicas, especialmente cuando equipos directivos ya enfrentan numerosos mandatos de la política educativa. Por último, es importante destacar que en este decálogo se habla de equipos directivos y no de directores/as o líderes escolares, porque se reconoce que el liderazgo es una práctica colectiva en la

escuela, intrínsecamente ligada al contexto y sujeta a dinámicas históricas, afectivas, discursivas y materiales.

REFLEXIONES FINALES

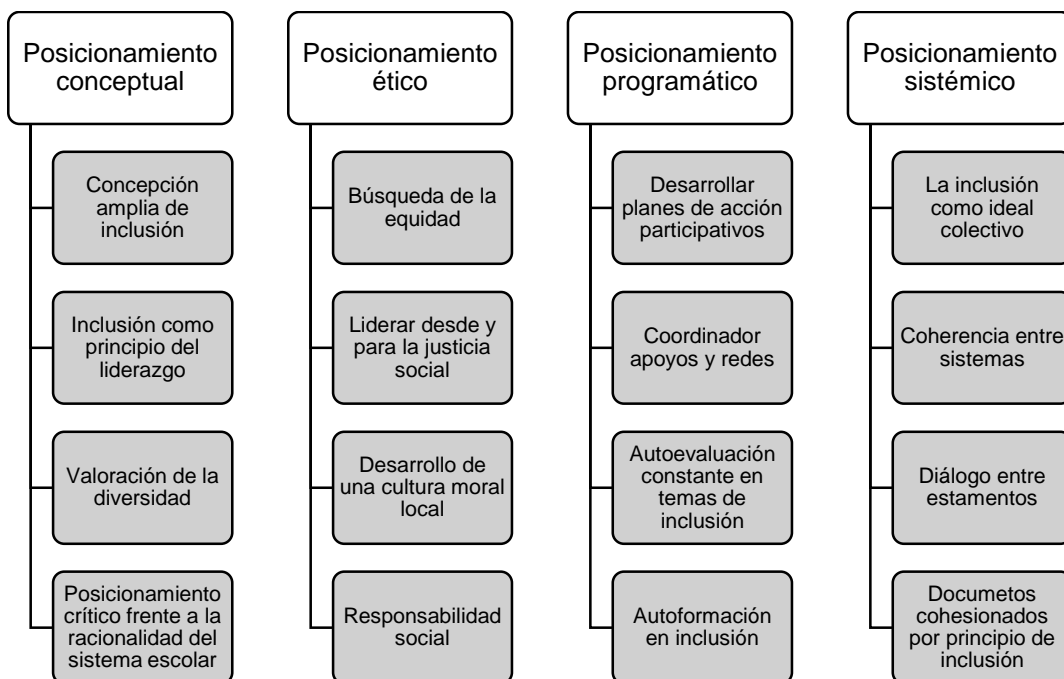
Las interpelaciones que provienen del decálogo construyen un liderazgo escolar que deliberadamente persigue el ideal de inclusión bajo un enfoque de derechos y para ello adopta una idea amplia de liderazgo, de inclusión y de trabajo colaborativo (Améstica, 2023). La inclusión como proyecto de escuela goza de una complejidad mayor, en tanto no moviliza solo fines y objetivos, sino procesos y dimensiones culturales. Incluso la misma idea de calidad se pone entredicho por el paradigma de la diversidad.

Desde esta perspectiva, se requiere de un total desplazamiento de conceptos, estructuras, prácticas y políticas para entender el liderazgo en la escuela (Echeita y Ainscow, 2011). El desplazamiento conceptual implica abordar la inclusión como principio de todas las políticas y prácticas. El desplazamiento político se centra en la reorganización interna de la escuela. El desplazamiento estructural se organiza en función de la racionalidad del sistema escolar y en cómo la escuela hace suyo el ideario sistémico de inclusión. Finalmente, el desplazamiento de prácticas examina las estrategias de la escuela, y del propio actuar directivo, para defender la inclusión y celebrar la diversidad. Estos desplazamientos muestran la inclusión como derecho que requiere de acciones, narrativas y sentidos estrictos de afectan especialmente el trabajo de los equipos directivos, pues demanda un giro de coherencia y un total deslizamiento identitario (Valdés, 2022).

En función de los puntos señalados e interpelaciones descritos es posible reflexionar sobre cuatro posicionamientos que se configuran para el ámbito del liderazgo escolar con el propósito de concretar el ideal de educación inclusiva: uno conceptual, otro ético, otro sistémico y uno programático (ver figura 1). Estos posicionamientos surgen al analizar la transversalidad de los fundamentos emanados del decálogo y sus mandatos para equipos directivos.

Figura 1

Posicionamientos de un liderazgo escolar para una educación inclusiva



Fuente: elaboración propia

El posicionamiento conceptual implica por parte del equipo directivo una visión amplia, integral y consensuada sobre la inclusión en la escuela. Según Haug (2017) y Florian (2014), asumir una definición institucional y reflexiva sobre la educación inclusiva permite mayores posibilidades de sedimentar culturas escolares sensibles a la diversidad y la inclusión. Según Ainscow (2020), el progreso en educación inclusiva es difícil si no existe comprensión compartida. Esto es apoyado por Loreman et al. (2014) que señala que una dispersión en materia conceptual puede afectar la sistematización de indicadores para medir la educación inclusiva, así como sus procesos de implementación (Mendoza y Heymann, 2022). La exigencia de un lenguaje común y situado liderado por el equipo directivo, por lo tanto, justifica la necesidad de asumir posiciones compartidas y locales sobre un proyecto inclusivo (Ainscow, 2020). Se espera, de acuerdo con la bibliografía sobre educación inclusiva, un concepto compartido que no reduzca la complejidad de la inclusión a determinadas categorías diagnósticas que no hacen otra cosa que promover modelos individualizantes para atender la diversidad en la escuela (García-Barrera, 2017).

El posicionamiento ético supone por parte del equipo directivo un actuar intencionado desde la equidad, el respeto y la justicia, con la convicción de que lo mejor para uno debe ser también lo mejor para todos. Según Riera et al. (2018), el liderazgo escolar, en parte por las crisis sociales actuales y las expectativas culturales de un mundo más justo, debe enrumbar el ideal ético en la escuela. Según los autores, el liderazgo

escolar debe movilizar confianza, entusiasmo y convencimiento, con el objetivo de desplegar prácticas colaborativas y comunitarias. En este contexto, la inclusión como proyecto político requiere de un equipo directivo que defienda la no discriminación, el trato justo y los valores inclusivos, conformando una ética de liderazgo clara en términos de gestión de la inclusión. Esto a la vez implica el cuidado de las comunidades escolares, relaciones horizontales, promoción de relaciones pedagógicas que eviten la jerarquización y la eliminación de relaciones asimétricas de poder (Carrasco y Barraza, 2020).

El posicionamiento sistémico, por su parte, demanda a un equipo directivo que asuma la inclusión como una responsabilidad compartida. Desde el modelo social en el cual se apoya la literatura sobre educación inclusiva, las barreras para el aprendizaje y la participación no están en los estudiantes, sino en el entorno educativo y social (Booth y Ainscow, 2015). De esta manera se promueve la eliminación de obstáculos arquitectónicos, curriculares y actitudinales que impiden la plena participación de todas y todos los estudiantes, así como una cultura de aceptación y respeto. Pero, además, la inclusión es un principio que atraviesa toda la estructura organizativa, afectando todas las decisiones, desde la contratación del personal y la designación del profesorado, hasta la colaboración entre docentes y no docentes y la relación entre la escuela y la comunidad. Este enfoque está relacionado con el cuarto y quinto puntos del decálogo, que resaltan la naturaleza política de la inclusión y la importancia de la presencia y encuentro de todos en la escuela. Según Blanco (2024), avanzar hacia una educación inclusiva requiere contar con sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas para atender de manera integral las necesidades de la diversidad del alumnado; cuantos mayores sean los apoyos y menores sean las barreras, mayores serán las posibilidades de aprendizaje y de participación.

El posicionamiento programático, finalmente, requiere a un equipo directivo capaz de gestionar, administrar y redireccionar un plan de inclusión cohesionado y fundamentado, que guíe la organización escolar hacia el logro de la inclusión. Se entiende que liderazgo y gestión, como dimensiones identitarias, van juntas y no se posicionan como ámbitos excluyentes. De acuerdo con García-Martínez et al. (2023), la inclusión escolar requiere la consideración de factores externos como lo político, económico y tecnológico, y se beneficia del respeto y la colaboración entre la comunidad escolar y la comunidad en general. Aunque hay avances en la promoción de valores inclusivos, se necesitan mayores esfuerzos para una gestión clara, contundente y que posibilite la sostenibilidad de organizaciones sensibles a los cambios. Este enfoque se alinea con el séptimo y décimo puntos del decálogo, que subrayan la importancia de un aprendizaje integral y la necesidad de ver la inclusión como un proyecto en constante desarrollo. Un equipo directivo que trabaja desde y para la inclusión debe fomentar una pedagogía centrada en el potencial de todos los estudiantes, adoptando métodos de enseñanza inclusivos y flexibles. Además, es crucial crear mecanismos para recoger información cualitativa y estadística rigurosa, que permita tomar decisiones informadas sobre el proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de estudiantes, familias y profesionales de la educación.

En resumen, la inclusión es un paradigma suficientemente complejo, elástico en sus posibilidades de acción, dilemático y multidimensional, que debe ser abordado desde múltiples posicionamientos: conceptual, ético, sistémico y programático. Esto con el objetivo de construir una cultura escolar que valore la diversidad y promueva el desarrollo integral de todo el alumnado en consonancia con los principios del decálogo presentado. Estos cuatro posicionamientos deben operar de manera integrada y armónica, sin jerarquías de importancia, sino en cohesión permanente. No basta con tener una visión amplia de inclusión si no se actúa éticamente; de la misma manera, una perspectiva social de inclusión sin un plan concreto de acción es insuficiente. Los cuatro posicionamientos se visualizan en este trabajo y dan forma al liderazgo escolar inclusivo, asegurando que las políticas, prácticas y estructuras educativas estén alineadas para crear un entorno equitativo y justo para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019) Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Améstica, J. M. (2023). "Incluirmos todos": Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>
- Améstica, 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>
- Angulo De la Fuente, V. (2024). El ambiente físico de la sala de clases: Un ámbito de prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 213-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100213>
- Blanco, R. (2024). Presentación. Apoyo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 17-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100017>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI- UHEM.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Editorial Noveduc.
- Caparrós, E. y García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 83–97. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.008>

- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la educación*, (53), 364-391. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.830>
- Carrasco, A. y Díaz, M. E. (2023). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1322-1339. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Cerrillo, R., López-Bueno, H. y Hidalgo, N. (2023). Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(1), 141–160. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.00>
- De la Torre, B. y Martín, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 43-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100043>
- Duk, C. y Murillo, J. (2019). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721–742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 29, e0115. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- García-Martínez, J., Chen, E., Ruiz-Chaves, W. y León-Carvajal, A. (2023). Culture of Inclusive Education: An Analysis from the Management of Costa Rican Schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 55-69. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200055>
- Garrido, C.G. (2018). *Estudio sobre docencia universitaria. Diálogos y práctica en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, C.G. y Valdés, R. (2024). *Dar vuelta la sala de clases*. RIL Editores.

- Gómez Hurtado, I. (2014). El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social: Hacia un Liderazgo Inclusivo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.007>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y 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>
- González González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Inostroza, F. y Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: Compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos*, 48(4), 297-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1302>
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>
- Leiva, M., Gairín, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- López, V., Ortiz, S., Valenzuela, J. P., Allende, C. y González, L. (2020). La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 301–324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *Measuring Inclusive Education*. 3, 165-187. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>

- Mendoza, M. y Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*. 71(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Miranda, C. (2023). Familia indígena y escuela rural: participación de los ayllu Lickanantay en los procesos educativos. *Revista enfoques educacionales*, 20(2), 179-201. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73780>
- Murillo, J. y Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, J. y Hernández-Castilla R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en Educación Primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*. 25, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Ocampo, A. (2022). *En torno a lo político de la inclusión*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEC).
- Ocampo, A. (2021). Educación Inclusiva: una práctica político-epistémica de transformación del mundo. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9 (3), 253-264.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U. y Forlin, C. (2015), Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874. 10.1080/13603116.2015.1013999
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, 49, 82-111. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Valdés, R. (2019). El CASO como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Riera, J., Pagès Santacana, A., Torralba Roselló, F., Vilar Martín, J. y Rosàs Tosas, M. D. M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 2(1), 95-108. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243154900005/html/>
- Rodríguez, J. I. y Rojas, M. T. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15181.019>
- Rojas, M. T., Salas, N. y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y

resistencia. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-12.
<https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>

- Ruairc, M., Ottesen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education*. Springer.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership and Social Justice for Schools*. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Sandoval Mena, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, 10(2), 7-20.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da faeaba. Educação e contemporaneidade*, 27 (53).
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The Evolution of Inclusive Leadership Studies: A Literature Review. *Journal of Leadership Education*, 19 (3), 15-31.
- UNESCO (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO.
- Urbina, C., Ipinza Villamán, R. y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906.
<https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R. (2024). Decálogo de la Educación Inclusiva. *Revista OH! Innovación*, 4(1), 49-51
- Valdés, R. y Fardella, C. (2022). The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>