

COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL

SCHOOL LEADERSHIP COMPETENCIES AND PRACTICES FOR INCLUSION AND SOCIAL JUSTICE

René Valdés Morales (*)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Inmaculada Gómez-Hurtado

Universidad de Huelva

Resumen

La literatura sobre liderazgo escolar y especialmente su importancia en el rendimiento académico de los estudiantes ha aumentado significativamente en los últimos años. Sin embargo, menos profusa es la información en relación con el liderazgo desde un enfoque inclusivo y de justicia social, especialmente si pensamos en el reporte de prácticas concretas para las escuelas. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es compartir competencias y prácticas de liderazgo claves que, según la investigación y literatura especializada, han permitido que algunas escuelas avancen hacia un modelo de escuela inclusiva. Mediante una revisión de literatura y la confluencia de resultados de dos investigaciones sobre liderazgo e inclusión educativa, se presentan y se describen diez prácticas de liderazgo. Las reflexiones finales giran en torno a los desafíos que enfrentan las escuelas y los equipos directivos con relación a un liderazgo para la inclusión y la justicia social.

Palabras clave: Prácticas de liderazgo; inclusión; justicia social; equipos directivos; liderazgo escolar.

Abstract

The literature on school leadership and especially its importance in the academic performance of students has increased significantly in recent years. However, less abundant is research in relation to leadership from an inclusive and social justice approach, especially if we think about concrete practices reporting back to schools. For this reason, the aim of this paper is to share key leadership competences and practices that, according to research and specialized literature, have allowed some schools to advance to an inclusive school model. Through a literature review and the confluence of the results of two researches about leadership and inclusion, ten leadership competences and practices are presented and described. The final reflections revolve around the challenges that schools and management teams face in relation to leadership for inclusion and social justice.

Keywords: Leadership practices; inclusion; social justice; management team; school leadership.

(*) Autor para correspondencia:

René Valdés Morales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía

Sausalito, El Bosque 1290 (Viña del Mar) - Chile.

Correo de contacto: rene.valdes@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 05.03.2019

ACEPTADO: 02.06.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915

1. Introducción

La revisión de las investigaciones en educación, sean nacionales o internacionales, dan cuenta de que el liderazgo ha sido parte relevante de los estudios sobre mejora escolar, sobre todo si pensamos en la gestión educacional, en las condiciones en las que se desenvuelven los directores y en la influencia de los directores en los resultados escolares de los estudiantes (Agell, Sala & Torrent, 2013; Ainscow & West, 2008; Booth & Ainscow, 2015; Gómez-Hurtado, 2012; Harris & Chapman, 2004; Hernández-Castilla, Murillo & Hidalgo, 2017; Leithwood & Day, 2008; León, 2012; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Murillo & Hernández-Castilla, 2015; Sekkel, Zanelatto & Brandao, 2010). De forma paralela, los cambios en las políticas educacionales también han acentuado la relevancia de los directores dentro del sistema escolar, aumentando y complejizando sus funciones, roles y protagonismo.

Sin embargo, si bien parece existir un consenso generalizado sobre la relevancia de los directores escolares, la información es menor en cuanto a pensar el liderazgo escolar desde un enfoque de inclusión y justicia social, específicamente en la evidencia de prácticas claves que sirvan de palanca para avanzar hacia una escuela inclusiva (Gómez-Hurtado, 2014; Harris & Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Murillo, Krichesky, Castro & Hernández, 2010; Valdés, 2018). Esto es particularmente curioso si pensamos en que una gran cantidad de países, entre ellos Chile y España, se han propuesto alcanzar una educación inclusiva, teniendo a la vez altos niveles de discriminación y segregación escolar. Por este motivo, y en función de lo señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo es compartir prácticas de liderazgo que permitan avanzar hacia una escuela justa e inclusiva.

Para ello, se presentan los resultados de dos investigaciones, una de carácter cualitativo y otra mixta, las cuales entre sus objetivos tenían conocer y analizar prácticas de liderazgo que desarrollen una escuela inclusiva y para la justicia social, y cuyos resultados se han contrastado con las investigaciones más relevantes en este tópico (Ainscow & West, 2008; González, 2008; León, 2012; Murillo & Hernández-Castilla, 2011a; Ryan, 2003, 2006). Fruto de la discusión entre los resultados de estas dos investigaciones y las investigaciones internacionales, aportamos un análisis de las principales prácticas de liderazgo que encontramos para atender a la diversidad en las escuelas a través de un liderazgo inclusivo y para la justicia social.

2. Inclusión y justicia social: dos enfoques en confluencia

En nuestros días, nos encontramos con una sociedad en la cual la desigualdad social cada vez está más patente. Nos referimos a desigualdad social cuando hablamos de una situación en la

que no todas las personas y ciudadanos de una misma sociedad, comunidad o país, tienen iguales derechos y obligaciones. Podríamos decir que la desigualdad social se encuentra en el polo opuesto a la justicia social, la cual puede alcanzarse no solo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades, sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales (Ryan, 2006). Esta desigualdad o exclusión social también es observable en la escuela en el tipo de currículo, las prácticas de enseñanza, la evaluación, el idioma o las actividades curriculares (Ryan, 2016).

Indudablemente la educación se convierte en un camino esencial para el desarrollo de una sociedad más justa e inclusiva. De esta forma, la finalidad de la educación conlleva, según Kugelmass (2003), eliminar todo indicio de exclusión por cualquier circunstancia, pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades.

La justicia social hace referencia hoy a la redistribución de bienes materiales primarios, al reconocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales y a la participación y representación de las personas en los asuntos que afectan a su vida (Navarro-Granados, 2017).

Esto conlleva que una de las preocupaciones más importantes de nuestras escuelas sea la promoción de esta justicia social, ya que la diversidad está cada día más presente o es más evidente en la realidad, y se acrecientan las divisiones que separan a los más favorecidos de los más desfavorecidos (Ryan, 2006). Es esta autora quien nos lleva a la confluencia entre inclusión y justicia social, ya que considera que el concepto de justicia social tiene diferentes formas o perspectivas desde las cuales puede ser entendido, y una de ellas es la inclusión. Según esta perspectiva, la justicia social puede lograrse si todas las personas están incluidas de manera significativa en las prácticas y procesos institucionales.

De esta forma, la inclusión educativa debe entenderse en estos momentos como una cuestión fundamental en el desarrollo de los derechos humanos y de la justicia social, considerando especialmente al alumnado con desventaja social (Liasidou & Antoniou, 2015).

Sin embargo, de acuerdo con Ainscow y Miles (2008), el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. Aún en algunos países se relaciona la educación inclusiva con la educación especial, siendo esta un enfoque que surge de la educación general. Sin embargo, a nivel internacional se piensa en la inclusión con una visión más amplia, que acoge y apoya a toda la diversidad del alumnado. La UNESCO (2005) expone que:

- la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 14)

Esto nos lleva a pensar que la educación inclusiva es un buen camino para el desarrollo de la justicia social. No cabe duda de que necesitamos una escuela inclusiva que promueva y consiga sistemas educativos más equitativos que respondan a las demandas y necesidades de todo el alumnado y cumplan el derecho a la educación de todos los niños y niñas (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013; Ainscow, Harris & Carrington, 2017; Dyson, 2007; Echeita & Navarro, 2014).

La educación inclusiva persigue eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, lengua materna, género, capacidad, etc. (UNESCO, 2001). Esto conlleva un planteamiento por parte de las instituciones educativas hacia miradas más equitativas y justas basadas en la democracia y en el derecho a la educación de todos los niños y niñas (Theoharis, 2007).

El desarrollo de una escuela inclusiva conlleva la consolidación de prácticas inclusivas que se convierten en pilares de la institución para que esta responda a los principios de la justicia social. Estamos de acuerdo con Ainscow (2012) en que no existen recetas para una escuela inclusiva (ni dos escuelas inclusivas iguales), pero sí podemos hablar de ingredientes que pueden ser observados en cualquiera de ellas. Estos son: políticas y prácticas educativas coherentes, dinamización de recursos humanos, tener en cuenta diferentes evidencias, apoyo pedagógico coordinado, cultura organizativa que valora la diversidad como algo positivo y líderes escolares inclusivos.

La educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como la integridad y la honestidad, la justicia y equidad, la promoción del respeto por todos los individuos, el reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades, la preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes. Todos los estudiantes pueden aprender, la escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante, el punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta, y la diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento (Muijs et al., 2007).

La inclusión escolar afecta y debe su desarrollo a la implicación total de todos los factores que afectan a la escuela. Por tanto, sus principios deben estar asumidos en el corazón de la escuela para que se dé una organización y funcionamiento propio de la escuela inclusiva, impulsados siempre por aquellas personas que ejercen las funciones de liderazgo y realizando el trabajo en equipo con todas las personas que pertenecen a la escuela (Ainscow, 2001).

La colaboración es uno de los factores más relevantes que intervienen en el desarrollo de prácticas inclusivas (Ainscow, 2009; Hadfield & Ainscow, 2018). Es necesario además que dicha colaboración no solo sea dentro de la escuela, sino también abierta al entorno, de tal forma que escuela y sociedad puedan trabajar juntas.

Hoy no es discutible que el liderazgo educativo es un factor vital en el desarrollo de una escuela inclusiva que promueva la justicia social, sobre todo en aquellas escuelas con alumnado en riesgo de exclusión social (Zembylas & Lasonos, 2016). Un liderazgo para el desarrollo de una escuela inclusiva tiene que ser un liderazgo democrático y participativo, “en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas desde una base moral” (González, 2008, p. 92).

Sin embargo, las investigaciones dedicadas al estudio de las características de los líderes que promueven la justicia social coinciden en que no hay unas prácticas especiales que sean características de estos líderes, ni un tipo concreto de liderazgo que sea el fundamento para la inclusión y la justicia social; por el contrario, es necesario un líder que sepa cambiar de estilo de liderazgo eligiendo en cada momento el más adecuado, tomando las estrategias más oportunas para cada situación que se presenta (Harris & Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007).

Esto nos lleva a pensar que liderazgo e inclusión o justicia social no son conceptos que vayan unidos de forma natural. La unión de estos conceptos depende de cómo se conciba el liderazgo en la institución educativa para responder a la diversidad, cómo se desarrollan las relaciones entre los miembros de las instituciones, las funciones que ejercen y qué prácticas directivas se llevan a cabo (Ryan, 2006).

La investigación pone de relieve que los líderes escolares que luchan por desarrollar prácticas inclusivas que den respuesta a las necesidades de todo el alumnado promoviendo la justicia social, son líderes que tienen un fuerte compromiso con los valores sociales (Stevenson, 2007).

Todas estas cuestiones hacen evidente que el papel de los líderes educativos es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social (Murillo & Hernández-Castukka, 2011a; Murillo et al., 2010). La dirección escolar tiene en un último momento la responsabilidad de tomar las decisiones pertinentes para la creación de una cultura inclusiva (De Matthews & Mawhinney, 2014; Murillo & Hernández-Castilla, 2011b). Sin embargo, es importante favorecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas ya que este propone la participación de toda la comunidad en un liderazgo entendido como competencia y no relacionado exclusivamente con una estructura formal, un liderazgo basado en la colaboración de todos y todas los que participan en la comunidad educativa (González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Navarro-Granados, 2017; entre otros). Un liderazgo inclusivo que desarrolle las relaciones horizontales entre todos los miembros de la comunidad educativa, eliminando así las relaciones asimétricas de poder en los procesos de liderazgo (Ryan, 2016).

Es evidente, por tanto, la unión entre inclusión y liderazgo educativo, porque no se pueden desarrollar escuelas inclusivas sin líderes capaces de promover prácticas basadas en la equidad y la justicia social.

3. Un liderazgo para una escuela justa e inclusiva

El liderazgo educativo y la dirección escolar son considerados como factores clave para la mejora y el cambio en las prácticas educativas, lo que supone que la investigación dirija su mirada hacia estos (Arlestig, Day & Johansson, 2016; Bolívar, López & Murillo, 2013; Day & Sammons, 2013).

La búsqueda por una dirección escolar que dé respuesta a la diversidad y persiga el desarrollo de una escuela inclusiva que abogue por la equidad y la justicia social hace referencia a una nueva forma de liderazgo llamada liderazgo inclusivo o dirección inclusiva (Ryan, 2006). La dirección escolar es, por tanto, un elemento clave para el desarrollo de una escuela justa e inclusiva que atienda a las características individuales de todas las personas que se encuentran involucradas en el centro educativo (León, 2012; Murillo & Hernández-Castilla, 2011a). Por ello, se apuesta por un liderazgo inclusivo donde el líder sitúe las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos, y que perciba a la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas y oriente la transformación hacia el entorno social.

La literatura de los últimos 20 años sobre organización, gestión y liderazgo escolar releva a los directores de escuela como profesionales fundamentales en el mejoramiento escolar. Sin

embargo, la investigación educativa sobre liderazgo desde una perspectiva inclusiva releva a los equipos directivos como miembros claves en la gestión de una escuela inclusiva (Arlestig, Day & Johansson, 2016; León, 2012; León, Crisol & Moreno, 2018; Gómez-Hurtado, 2014; Ryan, 2003, 2016).

Los estudios de Gómez-Hurtado (2013, 2014), de León (2012) y de León, Crisol y Moreno (2018) dan cuenta de que, más que los directores de escuela, son los equipos directivos los encargados de desplegar prácticas inclusivas. En la misma línea, Lorea, Moreira, Dall'igna, Cósio y Marcolla (2012) mencionan que el director de una escuela es clave, pero insuficiente por sí mismo, pues conviene que se apoye en equipos sólidos y comprometidos para producir cambios significativos en las instituciones. Además, sostienen que la cultura y el liderazgo escolar son herramientas importantes para el desarrollo de una educación inclusiva, coincidiendo con el modelo de Booth y Ainscow (2015). Esto implica por parte del equipo directivo una práctica de liderazgo que, como proceso de influencia y movilización (Ministerio de Educación, 2015), resulte clave en la pretensión de una educación inclusiva.

En los últimos años, los estudios sobre liderazgo escolar han estado enfocados principalmente en las prácticas en lugar de las competencias (Ministerio de Educación, 2015). Algunos autores (Carroll, Levy & Richmond, 2008; Spillane, 2005; Uribe & Celis, 2012) mencionan diferencias importantes entre “práctica” y “competencia” en el ámbito del liderazgo. Principalmente sostienen que las prácticas son compartidas, contextualizadas y relacionales, a diferencia de las competencias, que son individuales y que suponen que funcionan en todo contexto sin considerar la acción situada. Sin embargo, ambas no son excluyentes entre sí y coinciden en la vida práctica de las escuelas, pues el liderazgo no depende solamente del carisma, sino de las prácticas, entendiendo el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008, Leithwood et al., 2006). De esta forma, el liderazgo escolar se configura como un conjunto de prácticas que presenta variaciones de acuerdo con el contexto (Ahumada, Galdames & Clarke, 2015; Marfán, Muñoz & Weinstein, 2012).

El concepto de prácticas de liderazgo comprende un constructo dinámico y contextualizado (Uribe & Celis, 2012). Según Spillane y Ortiz (2017), las prácticas de liderazgo surgen a partir de las interacciones entre los miembros de una escuela en función de los intereses comunes y considerando el contexto. Es decir, los individuos actúan, pero lo hacen con relación a otros. Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010) e implica acciones, conocimientos, habilidades y hábitos determinados. En ese sentido, en este artículo se complementan las perspectivas de Spillane y Ortiz (2017) y de Elmore (2010), agregando que una

práctica de liderazgo escolar va más allá del conjunto de acciones compartidas que permiten promover, principalmente, aprendizajes en los estudiantes. Se entiende que el liderazgo es la práctica del mejoramiento inclusivo, dando hincapié en el desarrollo de culturas inclusivas, en la atención a la diversidad y en la participación de todos los actores escolares, sin dejar de lado el rendimiento académico, sino más bien complementándolo desde una perspectiva de inclusión y justicia social.

En función de lo señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo es reportar 10 prácticas de liderazgo que contribuyen a la inclusión y a la justicia social y que pueden ser de interés para los centros escolares.

4. Organizando las competencias y prácticas de liderazgo

Las competencias y prácticas que a continuación se exponen son fruto de la confluencia de resultados de dos investigaciones sobre liderazgo e inclusión educativa: una sobre buenas prácticas directivas para la atención a la diversidad en escuelas españolas y otra sobre prácticas de liderazgo para el desarrollo de culturas inclusivas en escuelas chilenas. Ambas investigaciones hicieron uso de la etnografía escolar para reportar las prácticas más relevantes y se llevaron a cabo en escuelas públicas. Las diferencias entre ambos estudios, aparte del contexto geográfico, radican en sus aspectos metodológicos (cualitativo vs. mixto) y en sus aspectos teóricos (dirección vs. liderazgo). Además, el primero indagó en las acciones de los directores escolares mientras que el segundo se focalizó en las acciones de los equipos directivos. Es precisamente la riqueza de estas diferencias la que permite ofrecer de forma más amplia un conjunto de competencias (2) y prácticas concretas de liderazgo (8).

4.1. Prácticas de liderazgo para el desarrollo de una escuela inclusiva

4.1.1. Liderando el ideal de educación inclusiva.

Para que una escuela avance hacia un modelo de escuela inclusiva debe, necesariamente, tener a la inclusión como objetivo institucional. Es decir, debe plasmar todo el proyecto educativo. En ese sentido, resulta crucial que los directivos no solo compartan este ideal, sino que creen las condiciones para que se cumpla ese objetivo. La literatura sobre liderazgo inclusivo plantea que los líderes inclusivos motivan al profesional docente y no docente a reflexionar sobre las posibilidades de hacer inclusión en sus escuelas, prestando especial énfasis a las barreras y facilitadores existentes. De esta manera, los líderes inclusivos son importantes a la hora de instalar y promover una cultura de la inclusión (Valdés Morales, 2018; León, 2012). Según Parr

(2010), los equipos directivos inclusivos impulsan el ideal de inclusión dentro de las escuelas: se habla de ello en las reuniones, se fomentan visiones colectivas, se impulsa el trabajo colaborativo, se habla del valor de la diversidad y, sobre todo, se generan las instancias para conversar sobre los elementos obstaculizadores (Lyons, Thompson & Timmons, 2016). En síntesis, los directivos no solo deben estar de acuerdo con la inclusión, sino que deben promoverla.

4.1.2. Gestionando la diversidad.

Un elemento crucial de los líderes inclusivos es el protagonismo que toman a la hora de tomar decisiones en función de la atención a la diversidad dentro del aula y de la escuela, pues los directivos inclusivos se comprometen con la dimensión más compleja de todas: el aprendizaje. Los estudios de Ashikali y Groenevald (2015) y Tirado y Conde (2015) concluyen que los liderazgos justos e inclusivos tienen impactos positivos en los procesos de trabajo con la diversidad, mencionando que los equipos directivos son claves en gestionar las condiciones adecuadas de aprendizaje tanto para los estudiantes con necesidades de apoyo como para los profesores. En ese contexto, importan los resultados, pero los resultados de todos, no solo de aquellos que no tienen problemas en interiorizar el currículo escolar. Las necesidades de apoyo y la atención de la diversidad pasan a ser un tema central en las discusiones técnicas y administrativas que sostengan los equipos directivos (Beneke & Cheatham, 2016; Dorczak, 2013; Ekins, 2013; Precey & Mazurkiewicz, 2013). Las acciones más reveladoras de esta práctica por parte de los directivos inclusivos son: focalizarse en las minorías social y educacionalmente excluidas, saberse las historias de los estudiantes, retroalimentar prácticas docentes, fomentar la reflexión en función de las decisiones metodológicas y participar de las decisiones técnicas en función de los programas presentes en la escuela.

4.1.3. Construyendo comunidad inclusiva.

Establecer un compromiso fuerte y sistemático con la inclusión por parte de los profesionales de una escuela es un desafío de alta complejidad para los centros escolares. La literatura sobre liderazgo inclusivo plantea que los equipos directivos propician la participación real de estudiantes en concordancia con un trabajo colegiado por parte de los adultos (Boekhorst, 2015; Montes & Ziegler, 2010). Ahumada et al. (2015), en un estudio sobre liderazgo en escuelas con condiciones difíciles, sostienen que el cultivo de expectativas, la moral y la visión compartida son primordiales para enfrentar las desigualdades en la escuela, tareas vinculantes con la labor directiva de los equipos de gestión en función de construir una comunidad cohesionada. Resultados similares han encontrado Lorea et al. (2012) en escuelas brasileñas, quienes concluyen que el papel del equipo directivo es valioso para construir escuelas participativas. Esta

cohesión ayuda no solo a fortalecer la comunidad escolar, sino a enfrentar las políticas educacionales que no siempre van en la línea de la inclusión y la justicia social. Los estudios de Lopes y Da Silva (2009) han encontrado que las prácticas de liderazgo, cuando son compartidas, proporcionan satisfacción en todos los miembros de la escuela.

4.1.4. Desarrollando capacidades profesionales.

Gestionar la contratación, la detección de talentos dentro de la escuela y la permanencia de profesionales calificados es una tarea que puede resultar beneficiosa para una escuela con un proyecto educativo inclusivo. Estudios sobre escuelas con cultura inclusiva desarrollada (Valdés Morales, en revisión) han demostrado que los directivos buscan tener “buenas personas” en lugar de “buenos profesionales”. Esto no quiere decir que se prescindan de las habilidades técnicas de profesores y profesionales no docentes. Por el contrario, la formación debe acompañarse de un fuerte componente valórico, pues, como mencionan Booth y Ainscow (2015), la inclusión se puede entender como una cuestión de valores. En esa línea, directivos inclusivos han liderado el diseño de perfiles de profesores que sean promotores de inclusión educativa. La reorganización de roles y funciones también termina siendo un elemento clave en escuelas que transitan haciendo un modelo inclusivo, entendiendo esto como la detección de talentos y la profundización en habilidades ya detectadas. Algunas acciones características de esta práctica son: fomentar líderes medios, gestionar capacitaciones en temáticas acordes al proyecto educativo, ubicar a los buenos profesores en cursos difíciles, propiciar el liderazgo docente en tareas relevantes para las escuelas, etc.

4.1.5. Promoviendo valores inclusivos.

Se trata de un compromiso de las escuelas con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación (Booth & Ainscow, 2015). En este caso, corresponde al marco de valores que los directivos promueven y defienden. Esta práctica se manifiesta no solo en los valores que intencionadamente promueven los directivos, sino en las preocupaciones de la escuela para atender a la diversidad. Es decir, el equipo directivo defiende algunas prácticas escolares por los valores que estaban implicados en ellas. Incluso, los directivos inclusivos toman decisiones considerando estos mismos valores. Esto implica, entonces, que las actividades que los directivos inclusivos realizan e impulsan en las escuelas contienen en sí mismas un conjunto de valores, los cuales están previamente intencionados y pueden ser los siguientes: justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad, confianza, etc.

4.1.6. Estableciendo un lenguaje común.

En el caso de una escuela inclusiva, la visión se traduce en la presencia de un “lenguaje común” en la escuela, inspirado y promovido por el equipo directivo. La presencia de un “lenguaje común” es uno de los grandes facilitadores si pensamos en una institución con orientación inclusiva. Con la presencia de un lenguaje común se entiende que toda la escuela comparte un discurso que refleja un objetivo y una meta compartidos por todos los estamentos de la institución. Este discurso se materializa en una visión de escuela impulsada por el equipo directivo, pero llevada a cabo especialmente por los liderazgos medios. Cada estamento de la escuela cumple funciones y roles específicos que, desde sus deseos para la escuela, se relacionan entre sí. De esta manera, las preocupaciones de los profesores son las mismas preocupaciones que las de asistentes de la educación o directivos.

4.1.7. Organización de la institución educativa.

La organización del centro es otra medida para gestionar la diversidad. La organización es llevada a cabo basada en medidas inclusivas destacando entre ellas la inclusión de dos maestros/as por cada aula, el desarrollo de estrategias organizativas de aula basadas en la organización por grupos interactivos y la puesta en práctica de los apoyos dentro del aula, además de la organización de todos los proyectos en un solo proyecto de forma integral, de tal forma que todas las actividades del centro se organizan en base al Plan de Educación Compensatoria (Gómez-Hurtado, 2014).

4.1.8. Colaboración por parte de todos y todas.

Para desarrollar una escuela que viva como comunidad necesitamos hablar previamente de la consecución de uno de los principios más importante a la hora de desarrollar prácticas inclusivas en los centros: la colaboración (Ainscow, 2009a, 2009b; López, 2001). El equipo directivo debe ser el eje dinamizador de la gestión de la diversidad en el centro (González, 2008; López, 2001; Lumby & Morrison, 2010; Murillo & Hernández-Castilla, 2011a; Ryan, 2006). Sin embargo, la colaboración de toda la comunidad educativa es una señal de identidad de las escuelas inclusivas (Hadfield & Ainscow, 2018). Las relaciones establecidas entre todos los miembros de la comunidad tienen que ser horizontales, dejando atrás relaciones basadas en la jerarquización (Ryan, 2016). No solo hablamos de la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, sino de una colaboración intercentros, que conlleve la creación de redes de participación (Ainscow, 2009a, 2009b) entre escuela, familia, asociaciones, entidades, servicios

sociales, otras escuelas, etc., forjando así una escuela más inclusiva que dé respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas que están en el centro.

4.2. Competencias para el desarrollo de un liderazgo inclusivo.

4.2.1. Actitudes de los líderes educativos ante la diversidad de los centros.

La visión que el director/a, el equipo directivo o los líderes que aparezcan en una institución educativa tengan en cuanto a la diversidad, si son soñadores/soñadoras o si tienen una visión del centro educativo centrada en los principios de la inclusión escolar, afecta directamente en la gestión de la diversidad en el centro y en el desarrollo de las prácticas inclusivas en el mismo (Murillo & Hernández-Castilla, 2011b). La concepción del término diversidad e inclusión escolar ligado a las actitudes es importante para desarrollar prácticas inclusivas. El concepto de diversidad e inclusión escolar de cada equipo directivo influye directamente en el desarrollo de la gestión de la diversidad, llegando a la conclusión de que aquellos que todavía hoy ligan el concepto de diversidad al alumnado con necesidades educativas especiales tienen una actitud segregadora ante la diversidad, la que deriva en una gestión de la diversidad centrada en prácticas directivas a su vez segregadoras, esto es, en una gestión de la diversidad que percibe la diferencia como un déficit y no como un elemento enriquecedor (Murillo & Hernández-Castilla, 2011b; Ryan, 2006). Sin embargo, las investigaciones (Gómez-Hurtado, 2014) muestran cómo aquellos equipos directivos que mantienen una actitud soñadora (Murillo et al., 2010) tienen una gestión de la diversidad basada en prácticas inclusivas tales como la colaboración de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la organización del centro (Ainscow, 2009; Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014; Hadfield & Ainscow, 2018).

4.2.2. Perfil adecuado a la justicia social.

El perfil de los equipos directivos y líderes educativos que tienen una adecuada gestión de la diversidad está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo y por su implicación. A esto se le unen una serie de rasgos más personales como son el tener un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí mismos (Carrasco, 2002). Tal y como vemos en Gómez-Hurtado (2014), estos rasgos hacen referencia a personas que poseen un alto compromiso con su tarea, una fuerte responsabilidad donde tienen que aprender a dejar fuera lo emocional, si esto interfiere en el trabajo; no se consideran superior al resto de los compañeros/as ya que mantienen un fuerte sentido de la

igualdad, creen en la democracia como única forma de gestionar la escuela y apuestan por la colaboración y el liderazgo distribuido en todo momento, haciendo visible y compartiendo la toma de decisiones, en general, con toda la comunidad educativa; son reflexivos con la práctica diaria, ya que están comprometidos con la mejora y la transformación de la escuela, lo que les lleva a pensar que para gestionar un centro diverso es necesario tener rasgos que conlleven la capacidad de escucha, de acercamiento entre posturas y de ser negociador/a. En concreto, en el caso de directores/as, algunos/as lo definen como “ser el relaciones públicas del centro” o la imagen del mismo. Este perfil está íntimamente relacionado con los valores y creencias que Murillo y Hernández-Castilla (2011a, 2011b) señalan como fundamentales para llevar a cabo la gestión de la diversidad mediante prácticas directivas, ya que estos autores, como nuestros directivos, consideran importantes el compromiso, la intencionalidad, la colaboración, el atrevimiento, la reflexión y la transparencia en la toma de decisiones.

5. Reflexiones finales

Pensar la escuela desde una perspectiva inclusiva y de justicia social implica reorganizar la institución escolar en función de las barreras que impiden la equidad educativa. Entre los actores relevantes para llevar a cabo esta tarea están los directivos. Según la literatura especializada, la dirección escolar es el segundo factor intraescuela que más incide en los resultados académicos (Leithwood & Day, 2008). Sin embargo, el rendimiento escolar está altamente asociado al nivel socioeconómico y, por lo tanto, la atención de los directores no debe estar solo puesta en el currículo escolar, sino en todas aquellas áreas y dimensiones que condicionan una vida justa para los estudiantes. Desde esta mirada, pensar el liderazgo desde un enfoque inclusivo es relevante para avanzar en una escuela justa. Por este motivo, en el presente trabajo nos propusimos compartir y describir ocho prácticas de liderazgo y dos competencias para el desarrollo de esta.

Los resultados analizados en las investigaciones que presentamos coinciden con otros estudios tales como los de León (2012), Murillo y Hernández-Castilla (2011a) mostrando que la dirección escolar es un factor clave para el desarrollo de la escuela inclusiva. De acuerdo con Ryan (2006), las prácticas de un liderazgo inclusivo se encaminan hacia un líder que sitúe las relaciones humanas en el centro de toda su actividad.

Entre estas actividades o prácticas encontramos en ambas investigaciones que es importante la consecución de la necesidad de líderes inclusivos que promuevan la inclusión como un objetivo (Parr, 2010), cuestión que vemos íntimamente ligada a la construcción de una visión o filosofía común de inclusión con valores explícitos que hagan referencia a la no exclusión de personas por su idiosincrasia (Booth & Ainscow, 2015), otra de las prácticas más relevantes. Para ello, es

necesario el desarrollo de un lenguaje común que entienda la diversidad como un aporte, dándole un valor positivo (Gómez-Hurtado, 2012; Muijs et al., 2007) y el desarrollo de capacidades profesionales tales como el compromiso con la construcción de una sociedad justa e inclusiva (Stevenson, 2007).

Hay que remarcar que hablar de inclusión educativa conlleva también hablar de aquellas personas que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad (Ainscow, 2001), por lo que los líderes inclusivos deben desarrollar prácticas de gestión de la diversidad ya que, como observamos en nuestros resultados y en las investigaciones existentes, una buena gestión de la diversidad influye directamente en la mejora de los resultados académicos, objetivo prioritario hoy en nuestros sistemas educativos (Ashikali, & Groeneveld, 2015; Tirado & Conde, 2015). En ello influyen directamente las actitudes de los líderes ante la diversidad: líderes con perspectivas menos favorecedoras de la inclusión llevarán a cabo prácticas menos inclusivas (Gómez-Hurtado, 2012).

Destacamos la colaboración y la construcción de una comunidad escolar cohesionada como una práctica importante en el desarrollo de escuelas inclusivas (Ainscow, 2009; Hadfield & Ainscow, 2018). Los líderes inclusivos tienen que promover la colaboración con toda la comunidad educativa como una práctica necesaria para llevar a cabo los valores inclusivos. Autores referentes en inclusión escolar defienden la importancia de dicha colaboración para la construcción de una escuela inclusiva. Para ello, es necesaria la promoción de una cultura participativa y democrática (González, 2008) que abogue por un liderazgo distribuido, un liderazgo basado en la colaboración de todos y todas los que participan en la comunidad educativa (González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo & Hernández-Castilla, 2011a; Navarro-Granados, 2017; entre otros).

Por tanto, las competencias y prácticas de liderazgo presentadas son: Liderando el ideal para una escuela inclusiva, Gestionando la diversidad, Construyendo comunidad inclusiva, Desarrollando capacidades profesionales, Promoviendo valores inclusivos, Estableciendo un lenguaje común, Actitudes de los líderes educativos ante la diversidad de los centros, Organización de la institución educativa, Colaboración por parte de todos y todas y Perfil adecuado a la justicia social. Cada una de estas competencias y prácticas tiene aspectos en comunes y diferenciadores: algunas están pensadas desde el trabajo en comunidad y otras, desde el ámbito actitudinal, permitiendo iluminar variables personales que al relacionarse con variables contextuales también permiten incentivar el trabajo justo e inclusivo en la escuela. Por otro lado, la práctica está enfocada principalmente en liderar procesos que otros realizarán, como la gestión de la diversidad. En este caso, los líderes inclusivos deben instalar el sello que caracteriza a la escuela

y que como objetivo se pretende llevar a cabo. A pesar de las diferencias mencionadas, las prácticas antes reportadas precisan del trabajo en comunidad para concretarse; existe un propósito ulterior claro detrás de la toma de decisiones que está principalmente enfocada en los miembros del equipo directivo y en ocasiones en los liderazgos medios.

Desde una mirada inclusiva y para la justicia social, el desafío del equipo directivo es creer que, a pesar del contexto de los estudiantes y de sus familias, los profesores pueden enseñar y los estudiantes pueden aprender. Es decir, que la escuela no minimiza su responsabilidad por el hecho de trabajar en contextos de alta complejidad. De esta manera, sus prácticas deben estar puestas en identificar situaciones de exclusión o segregación, sea entre alumnos o profesores, e intentar solucionarlas. Además, deben ceñirse a la sala de clases entendiendo que en el espacio de aula también ocurren experiencias de discriminación y de segregación. Es relevante que los equipos directivos perfeccionen profesionalmente a sus profesores y al equipo no docente, desarrollen una cultura inclusiva y potencien el trabajo en valores, en la afectividad y en la idea de que el tiempo debe aprovecharse pedagógicamente, todo esto enmarcado en un contexto de inclusión.

Lo dicho anteriormente es relevante para entender que la mejora escolar no es solo focalizarse en el rendimiento escolar (Taysum & Gunter, 2008), sino entender los aprendizajes curriculares como parte de un constructo mayor que implica justicia social e inclusión. La literatura sobre mejoramiento escolar ubica los aprendizajes curriculares en el centro del debate (Agencia de Calidad, 2015) pero deja en un nivel superficial los elementos antes señalados.

Conocer prácticas concretas de liderazgo inclusivo es relevante para la disciplina pedagógica por tres razones: (1) es sabida la importancia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes en la sala de clases; (2) es coherente con el anhelo pedagógico de transitar hacia un modelo de escuela inclusiva; y (3) entrega lineamientos claros para ponerlos a disposición de la formación docente y de la formación continua en el ámbito de la pedagogía.

Un liderazgo para la inclusión y la justicia social debe abarcar diversas dimensiones escolares (culturas, políticas y prácticas inclusivas) y diversas etapas/fases de escolarización (acceso, participación y aprendizaje). Además, debe tener como principal propósito el disminuir las barreras que están originando y sosteniendo la exclusión. Asumir el logro de aprendizajes curriculares sin una perspectiva de inclusión y justicia social implica prestar atención solo a una parte del problema, sin focalizar en las causas estructurales y paradigmáticas.

6. Referencias bibliográficas

- Agell, M., Sala, G. & Torrent, J. (2013). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (Ed.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-80). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Marco Conceptual de Sistemas de Evaluación de Habilidades Cognitivas, Características y Habilidades Sociales y Personales, y Mecanismos de Rendición de Cuentas a Nivel Escolar*. Chile: Agencia de Calidad de la educación.
- Ahumada, L., Galdames, S. & Clarke, S. (2015). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools. *Autumn*, 26, 1-7.
- Ainscow, M. (2009a). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2009b). Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems. En RASMUS, A. (red.). *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv. (Leadership perspectives on the inclusive school)*. Frydelund: Copenhagen.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 32-43.
- Ainscow, M., Harris, J. & Carrington, S. (2017). *Using evidence to promote learning and equity in schools*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 17-44
- Ainscow, M. & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Arlestig, H., Day, C. & Johansson, O. (Eds). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Case Studies from 24 Countries*. London: Springer.

- Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168. <https://dx.doi.org/10.1177/0734371X13511088>
- Beneke, M. & Cheatham, G. (2016). Inclusive, Democratic Family-Professional Partnerships: (Re)Conceptualizing Culture and Language in Teacher Preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 234-244. <https://doi.org/10.1177/10.1177%2F0271121415581611>
- Boekhorst, J. (2015). The Role of Authentic Leadership in Fostering Workplace Inclusion: A Social Information Processing Perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264. <https://doi.org/10.1002/hrm.21669>
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. España: OEI.
- Carrasco, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos* (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26467>
- Carroll, B., Levy, L. & Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379. doi:10.1177/1742715008095186
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education Trust.
- De Matthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5) 844-881. doi:10.1177/0013161X13514440.
- Dorczak, R. (2013). Inclusion Through the lens of School Culture. En G. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.). *Leadership for Inclusive Education* (pp. 47-59). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- Dyson, A. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Echeita, G. & Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-162.

- Ekins, A. (2013). Special Education within the context of an Inclusive School. En G. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.). *Leadership for Inclusive Education* (pp. 19-34). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Fundación Chile.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. Recuperado desde <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- 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), 141-159. Recuperado desde <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343>
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Hadfield, M. & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19(4), 441-462. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hollander, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. Recuperado desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M. J., Crisol, E. & Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347-364. doi:10.1080/13632434.2015.1010499.
- Lopes, C. & Da Silva, M. I. (2009). O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. *Psicologia ciência e profissão*, 29(3), 494-511. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>.
- López, M. C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorea, M., Moreira, A., Dall'igna, M., Cósio, M. & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076005>

- Lumby, J. & Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Lyons, W., Thompson, S. & Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907.
- Marfán, J., Muñoz, G. & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 19-24. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934197>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Chile: Ministerio de Educación.
- Montes, N. & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47). Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564005>
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., ... & Miles, S. (2007). (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2011a). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2011b). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-20. doi:10.7203/relieve.21.1.5015.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.

- Parr, L. M. (2010). *The principals' role in facilitating inclusive school Environments for students considered to be experiencin Behavioural problems in intermediate level schools* (Tesis doctoral). Ontario: University of Toronto. Recuperado desde https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/26378/3/Parr_Lennox_M_201011_PhD_thesis.pdf.pdf
- Precey, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for Inclusion: An overview. En G. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.). *Leadership for Inclusive Education* (pp. 105-120). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R. & Brandao, S. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 141-150.
- Spillane, J. & Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 155-174). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Taysum, A. & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258.
- Tirado, M. & Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado desde <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Valdés Morales, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

Zembylas, M. & Lasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 297-322. doi:10.1080/15700763.2015.1044540.