



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: X Número: 1. Artículo no.:5 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2022.**

**TÍTULO:** Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna.

**AUTORES:**

1. Máster. Rocío Concha López.
2. Dr. Felipe Mujica Johnson.
3. Máster. Claudia Inostroza Barahona.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar el rol del liderazgo en el proceso de aprendizaje e inclusión de los centros de educación escolar, desde la perspectiva sociocrítica y posmoderna. Se identifica que el liderazgo se asocia a la educación integral del estudiantado, así como también cumpliría un rol importante en la educación inclusiva y en la autonomía de los miembros de la comunidad educativa, sobre todo, en la transformación dialéctica e innovación de los entornos de aprendizaje. Se argumenta la importancia de promover el liderazgo en todos los miembros de la comunidad educativa, así como de abrir espacios a una cultura crítica y posmoderna que desafía los modelos tradicionales y conservadores de la educación formal, con énfasis en los contextos latinoamericanos.

**PALABRAS CLAVES:** liderazgo, aprendizaje, inclusión, colegio, educación moral.

**TITLE:** Educational leadership and inclusion. A socio-critical and postmodern perspective.

**AUTHORS:**

1. Master. Rocío Concha López.
2. PhD. Felipe Mujica Johnson.
3. Master. Claudia Inostroza Barahona.

**ABSTRACT:** The purpose of this essay is to analyze the role of leadership in the learning and inclusion process of school education centers, from a socio-critical and postmodern perspective. It is identified that leadership is associated with the integral education of students, as well as playing an important role in inclusive education and in the autonomy of the members of the educational community, especially in the dialectic transformation and innovation of learning environments. It argues the importance of promoting leadership in all members of the educational community, as well as opening spaces for a critical and postmodern culture that challenges the traditional and conservative models of formal education, with emphasis on Latin American contexts.

**KEY WORDS:** leadership, learning, inclusion, school, moral education.

**INTRODUCCIÓN.**

Transcurren los años y las épocas van siendo determinadas por paradigmas que influyen en los axiomas que desarrollan las sociedades y las formas de comprender el mundo. El siglo XX se caracterizó por la predominante influencia del paradigma positivista; sin embargo, en sus últimas décadas surgen otros enfoques alternativos como el post positivista, sociocrítico y constructivista, los cuales rechazan un único corte epistemológico para conocer la verdad (Denzin & Lincoln, 2012; Flores, 2015).

Los últimos paradigmas mencionados han sido, principalmente, utilizados para el estudio de las ciencias sociales, ya que la comprensión de los fenómenos culturales se había visto limitada por el

método científico desde la epistemología empírica del positivismo. Estas nuevas corrientes consideran reconstruir e interpretar los sucesos tomando en cuenta el contexto sociocultural (Salas, 2002; Vygotsky, 1984, 1995, 2000, 2009). En esta línea, las ciencias de la educación estarían fuertemente influenciadas por dichas perspectivas filosóficas, de modo que han guiado las teorías educativas de los últimos años (Giroux, 2018; Mujica & Orellana, 2021; Serrano & Pons, 2011).

Considerando lo anterior, es que Fullan (2002) detecta que la realidad educativa se ha visto envuelta en una serie de cambios, los cuales hasta inicios del siglo XXI no tenían más de cincuenta años. Parte de dichos cambios han sido en torno a la acción educativa, la cual ha tomado el curso “hacia metas deseables de construcción del conocimiento y de desarrollo de la persona para una sociedad también deseable” (Monarca, 2009, p. 28). En esa construcción de conocimiento se basa esta nueva época transformadora, la cual considera variables psicológicas, sociales, afectivas y cognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El lugar idóneo para dichos procesos es la escuela, ya que propicia un espacio de formación e interacción social, mediado por un ambiente que influye en cómo los sujetos actúan, piensan y sienten (Dewey, 2004; Habib, 2021; Mujica, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a).

De acuerdo con el escenario actual presentado, donde la inclusión y la diversidad son aspectos protagonistas, se considera que es necesario hacer una referencia a las expectativas que se tienen sobre esta escuela relativamente contemporánea y con bases filosóficas posmodernas (Aróstegui & Martínez, 2008; Hargreaves, 2005). En esa sociedad *deseable* (Monarca, 2009), se entiende que uno de sus objetivos es progresar en materia de derechos humanos y justicia social, con miras a terminar con las desigualdades en diferentes ámbitos culturales de las sociedades posmodernas. Ante esto es que se propone la educación liderada hacia la ética y la inclusión, desde el enfoque que busca educar *en y para* la equidad de género, socioeconómica, étnica, geográfica, etc.

En esta educación para la equidad es importante que la participación de la comunidad educativa sea activa, de modo que sería también fundamental el liderazgo que cada persona puede asumir en torno a las diferentes temáticas que son necesarias abordar y mejorar. Sobre el concepto de liderazgo, el filósofo muniqués Max Scheler dijo que “liderar significa obrar, mostrar caminos, introducir direcciones a la vida” (Scheler, 2010, p. 251). En este sentido, todas las personas que participan en los entornos educativos pueden asumir roles de liderazgo; no obstante, hay roles que se encuentran establecidos por la organización estructural de la cultura escolar, como el liderazgo del profesorado y del equipo directivo de cada escuela o centro educativo.

Este ensayo abordará el tema del liderazgo y la inclusión en educación, pero principalmente, desde una perspectiva pedagógica sociocrítica (Freire, 2008a, 2008b, 2011, 2012; Giroux, 2018) y posmoderna (Hargreaves, 2005; Mujica, 2022). Dentro de los lineamientos pedagógicos sociocríticos, se destaca la importancia de una sociedad más equitativa y una postura epistemológica más vinculada a los presupuestos políticos de cada nación; es decir, una mirada menos influenciada por una perspectiva filosófica positivista y científicista, que trate de mostrarse neutral o desvinculada de los problemas globales o locales de la comunidad. Principalmente, bajo la lógica de que la educación es una actividad cultural compleja.

Desde la mirada posmoderna, en este ensayo se destaca la diversidad epistemológica que se demanda actualmente en términos teóricos y prácticos a la institución educativa, que exige repensar la estructura escolar y sus modos comunes de actuación; sobre todo, para incluir las nuevas identidades que se manifiestan en la sociedad, y que interpelan los sentidos tradicionales de las instituciones educativas.

Considerando el liderazgo de las escuelas como un importante catalizador de los procesos de mejora en los centros educativos (Bolívar, 2010), es que el siguiente ensayo tiene por objetivo analizar el rol

del liderazgo en el proceso de aprendizaje y en la inclusión de los centros de educación escolar, desde la perspectiva sociocrítica y posmoderna.

## **DESARROLLO.**

### **Liderazgo, educación integral y equidad.**

Como bien se ha demostrado en las investigaciones de los últimos años, los principales retos a los cuales se enfrenta la escuela, es incrementar los aprendizajes y favorecer la equidad (Bolívar & Murillo, 2017). Para dicha misión es que se ha reconocido el liderazgo como el segundo factor más influyente, luego de la acción docente (Bolívar, 2010). Algunas investigaciones señalan que el liderazgo pedagógico contribuye a la formación ética del alumnado en contextos de educación escolar (Anaya, 2013; Tapia-Gutiérrez et al., 2011; Jones, Ransom y Chambers, 2020; Oh, 2017), y por otro lado, la presencia del liderazgo ético en el profesorado, como su aporte a nivel personal y social (Khan et al., 2020; Oduol & Cornforth, 2019; Ogan & Oznacar, 2019; Waheed et al., 2019); sin embargo, como bien describe Oduol & Cornforth (2019), el liderazgo ético suele ser un tema conflictivo cuando se abordan dilemas desde diferentes perspectivas culturales. Estos hallazgos nos muestran la importancia que tendría el liderazgo pedagógico en el desarrollo integral de las personas, y a su vez, en la configuración cultural de climas propicios para el aprendizaje en entornos de educación formal. De acuerdo con Guzmán & Ortiz (2019), uno de los roles que debe cumplir el liderazgo de los equipos directivos en los centros de educación escolar, es promover la justicia social y el desarrollo sostenible. Con respecto a la primera cuestión, luego de exponer ampliamente la justificación del asunto, las personas autoras referidas señalan lo siguiente: “A partir de este eslabonamiento se colocaron algunas de las propuestas teóricas y programáticas para habilitar el liderazgo para la justicia social. Estas propuestas se caracterizan por la responsabilidad moral que el líder asume para con su comunidad y el potencial que visualiza para ejercer acciones dirigidas a subvertir el orden que legitima las

injusticias sociales. El papel que juega la escuela en ese sentido es clave, pues es una institución en donde convergen transversalmente las diferentes manifestaciones de injusticia, las relacionadas con demandas de redistribución y aquéllas asociadas con las demandas de reconocimiento” (p. 74-75).

Habiendo mencionado la importancia del liderazgo educativo, el cual es capaz de generar relevantes transformaciones en la cultura escolar (Ossa et al., 2014) y en los aprendizajes escolares (Murphy et al., 2006); es preciso señalar, que puede ser promovido intencionalmente. Precisamente, se requeriría fortalecer al equipo docente, mejorar las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y fomentar una cultura de aprendizaje continua que aspire a crear y desarrollar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) (OEI, 2019; Bolívar et al., 2017).

Debido a que el liderazgo no recae en una persona en particular, si bien es parte transversal de la escuela, es que surge la necesidad de que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa sean partícipes de la misión y visión. En ese sentido, se habla de compartir el liderazgo, característica de las escuelas que priorizan favorecer los aprendizajes (Bolívar, 2010).

Continuando con la idea de distribuir las responsabilidades, es que cobran sentido las CPA y se posicionan como las organizaciones educativas con mayor eficacia en los aprendizajes, no sólo de las personas, sino también del resto de la comunidad. De forma paralela, el desarrollo del liderazgo distribuido permite que el equipo docente tome protagonismo y, a partir de su práctica reflexiva y compartida, proponga cambios para la mejora (Krichesky & Murillo, 2011).

En la CPA los estudiantes también se ven implicados en los procesos, participando y construyendo propuestas, lo cual suma adherentes a la visión compartida que deben tener los diferentes miembros de la comunidad para que la mejora sea continua y *sostenible* (Bolívar, 1996). Esta participación está en línea con las teorías constructivistas del aprendizaje en torno al aprendizaje activo y también con la superación de la racionalidad curricular tecnocrática y conductista (Coll, 1997; Olmedo y Farrerons, 2017). De acuerdo con Santos-Guerra (2005), la evaluación sería uno de los aspectos

importantes del proceso educativo que requieren de la participación de corte activa del alumnado, contribuyendo de este modo a la mejora de la calidad evaluativa. Por último, siendo igual de importante, está el rol que cumplen las familias, quienes acompañan y pueden incidir en la motivación del alumnado por aprender. Además, también sería conveniente que la familia pueda ser incluida en las decisiones de los centros educativos, teniendo la posibilidad de proponer ideas en torno a las mejoras educativas y el aprendizaje escolar. De este modo, la escuela avanzaría hacia una relativa democratización (Díaz & Druker, 2007).

Con la CPA, la comunidad trabaja inmersa en una cultura de colaboración y cooperación, donde se pretende que entre todas las personas se logren aprendizajes. Bajo este alero, el papel de la Dirección, según Krichesky & Murillo (2011), debe propiciar espacios físicos y temporales para el aprendizaje, donde se desarrollen actividades para aumentar el capital social de la comunidad y permitir el desarrollo del liderazgo por parte de todas las personas del centro educativo. En este sentido, requiere dejar la cúpula de poder y formar parte de la comunidad que aprende. Al mismo tiempo, es una pieza fundamental para asegurar la calidad del centro educativo (Vaillant, 2017). De esta forma, se podrá avanzar hacia una pedagogía de la autonomía (Freire, 2008b), donde las personas de la comunidad escolar puedan tener mayor libertad de acción, opinión y reflexión, sobre todo, en la posibilidad de asumir responsabilidades individuales o colectivas en torno a los desafíos de su propio aprendizaje y el de las demás personas que participan del proceso coeducativo (Cuervo, 2022).

Por último, cuando los aprendizajes están en el centro de la organización, los aspectos pedagógicos se ven altamente considerados; es por esto, que aspectos curriculares y metodológicos se tornan el foco de los cambios hacia la mejora. Al respecto, se considera necesario mencionar, que los buenos resultados no se obtienen por una persona o un pequeño grupo que aprende, sino que se necesita de un esfuerzo colectivo mayor y transversal; para lo cual, por supuesto, se necesitaría considerar las diferencias y promover la inclusión, ante todo.

**Liderazgo e inclusión educativa.**

Un reto para las escuelas mencionado por Bolívar & Murillo (2017) es la equidad. En este punto es donde el trabajo colaborativo, que se ha mencionado en el apartado anterior, beneficia un trabajo hacia la equidad, donde las individualidades son consideradas en las propuestas pedagógicas y se valoran como instancias ricas de intercambio de aprendizajes entre pares. Individualidades que representan la diversidad en un entorno educativo y que demandan una equidad en torno a la inclusión o una equidad inclusiva, donde todas las personas se puedan sentir parte del proceso educativo; cabe destacar, que el concepto de inclusión ha variado según el contexto histórico-cultural, donde se ha hecho énfasis en diferentes aspectos que marcan la desigualdad; por ejemplo, en América Latina se ha hecho énfasis en la desigualdad socioeconómica; sin embargo, la inclusión puede hacer referencia a todos los aspectos culturales que indiquen diferenciaciones entre las personas (nacionalidad, etnia indígena, género, orientación sexual, nivel socioeconómico, religión, etc.) (Ramírez-Íñiguez, 2020). Así, un marco de equidad orientado a la inclusión “comprende que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la situación de desigualdad” (Hernández & Ainscow, 2018, p. 16).

En esta línea teórica, diferentes estudios han interpretado y reflejado la importancia del liderazgo educativo en la educación inclusiva (Fitzgerald & Radford, 2020; Lambrecht et al., 2020; Shevlin & Rose, 2017; Srivastava & Shree, 2019; Wanjiru, 2020). Sobre las condiciones adecuadas para fomentar la inclusión educativa desde un buen liderazgo escolar, Ossa et al. (2014) nos señalan que serían las siguientes: (...) clima organizacional adecuado, contar con una infraestructura adaptada para la atención de cada estudiante con discapacidad, y buen material pedagógico; la gestión de aula, como la necesidad de contar con un clima de aula participativo y colaborativo; la gestión curricular, como la participación de diversos especialistas en el establecimiento; equipos de trabajo interdisciplinarios, y las adaptaciones curriculares; la gestión del sistema educativo a nivel meso y

macro, o sea, la promulgación de la Ley de Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el establecimiento de recursos organizacionales y económicos para desarrollar las adecuaciones en infraestructura, políticas, procedimientos, entre otros; y, para terminar, la participación de la familia, particularmente en lo referente a la capacidad de asociatividad y representación de los apoderados en las escuelas (p. 8).

Avanzar hacia una educación inclusiva es un mandato social que requiere de una condición ética proclive a la promoción de los derechos humanos, y por lo mismo, demanda la encarnación de valores morales, sobre todo, de solidaridad, como bien se expresa en la siguiente cita: (...) aparece como connatural a la empresa igualitaria y equitativa de la institución: si queremos que obtengan los mismos resultados básicos y que compitan en condiciones de igualdad por unas oportunidades escasas, deberemos compensar de antemano las condiciones de aquellos que parten desde una posición de desventaja (Enguita, 2007, p. 125).

Considerando lo que plantea el autor, es que se requiere reconocer que no todo el alumnado comienza en las mismas condiciones; es decir, la base sociocultural es desigual. En tanto, plantear una organización educativa que apuesta por una cultura de mejora continua, cuyo principal eje son los aprendizajes, es un gran desafío y esfuerzo considerar una serie de estrategias inclusivas para su logro. Una de ellas es la coeducación, la cual pretende potenciar las fortalezas del alumnado, respetando sus diferencias y propiciando un espacio para que se desarrollen en equidad, para construir un futuro que no los/as confronte, sino les permita vivir en igualdad de condiciones (Simón, 2000). Desde esta perspectiva, el centro actúa como un agente transformador que vela por el desarrollo integral de todas las personas sin importar género, etnia, nivel socioeconómico, ni ninguna otra condición que ha sido motivo de segregación a lo largo de la historia.

En el caso del género, la coeducación se ha tornado una práctica recurrente para combatir el sexismo en todos los ámbitos del sistema educativo (currículo, normas, material educativo, etc). A través de varias investigaciones (Suberviola, 2012; Alvarez-Uria et al., 2019), se ha demostrado que no es suficiente con que se comparta espacio entre mujeres y hombres para ofrecer una escuela de igualdad, sino se requiere de cambios estructurales que permitan que las chicas no caigan en la heteronorma preestablecida para ellas. Para trabajar en aquello, es que se requiere un fuerte compromiso de la dirección y el profesorado, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad sobre las diferencias, e implementar programas o mejorar los existentes, con el motivo de que sean efectivos, y de esta forma no continuar reproduciendo los códigos sexistas que existen en el currículum oculto (Santos-Guerra, 2015). Como se ha expuesto anteriormente, la cultura escolar no siempre contribuye a la igualdad de género. Un ejemplo de ello, en el contexto de educación escolar en Chile, serían los estereotipos corporales sexistas que Mujica (2019b) expone en su investigación cualitativa en torno a los reglamentos internos de diferentes centros educativos. En concreto, dicho autor llega a la siguiente conclusión: (...) en Chile existen diferentes establecimientos de educación escolar que se encuentran reproduciendo estereotipos de género sexistas, por medio de sus reglamentos internos, los cuales se utilizan para aplicar sanciones a los estudiantes que no los obedezcan. En este sentido, el alumnado se encuentra obligado a aceptar e interiorizar un modo arbitrario y sexista para el desarrollo de su corporalidad, lo cual tiene implicaciones en su configuración subjetiva-emocional (Mujica, 2019b, p. 103).

Según lo planteado, el liderazgo podría actuar como catalizador de los cambios para la coeducación, y a su vez, contribuir hacia una escuela en y para la justicia social; de este modo, con un trabajo de carácter feminista y colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, y propiciando una cultura de aprendizaje continua con capacidad interna de evaluación y mejora, se podrían mejorar las condiciones pedagógicas; es decir, aumentar los aprendizajes y mejorar las oportunidades del

alumnado. Al respecto, una investigación sobre la organización escolar coeducativa en la Comunidad de Andalucía en España, concluye que la lógica patriarcal que se encuentra implícita en la cultura escolar es relativamente difícil de identificar, de modo que, para promover una cultura escolar de igualdad de género, recomendó la “planificación de procesos diagnósticos cada vez más sutiles y que permitan hacer aflorar los indicios de la discriminación de género allá donde suceda” (García, Quiñones y Espigares, 2013, p. 157).

Cabe destacar, que la coeducación en la literatura académica ha sido principalmente interpretada desde la perspectiva de la igualdad; sin embargo, también puede ser interpretada desde la mirada del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, la coeducación como un proceso pedagógico en que los y las estudiantes junto al profesorado requieren de la interacción social para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje (Freire, 2008; Mujica & Jiménez, 2019; Vygotsky, 1984, 1995, 2000). Esta perspectiva también se conoce como coenseñanza (Rodríguez, 2014) o coaprendizaje (Salinas, 2016), la cual se potencia con la autonomía y el liderazgo de los participantes. A su vez, potencia ambas cualidades del proceso coeducativo. Como bien decía Freire (2008), en el acto educativo es fundamental la colaboración entre los educandos y el profesorado.

Otras estrategias didácticas educativas que pueden ser utilizadas en los centros educativos para promover la inclusión son los dilemas morales hipotéticos, los debates, los juegos de roles, el aprendizaje cooperativo, los ensayos, la resolución colaborativa de problemas, distintos tipos de juegos de entretenimiento y la práctica deportiva (Cáceres et al., 2018; Kohlberg, 1992; Mujica & Orellana, 2022; Valenzuela et al., 2014), donde las personas pueden reflexionar y visualizar situaciones de injusticia, exclusión e inequidad social en torno a diferentes aspectos identitarios; pero a su vez, pueden vivenciar por medio de su experiencia, en varias de las estrategias mencionadas, situaciones de justicia e inclusión. Entonces, no solamente se propone combatir o enfrentar la exclusión por medio de la toma de conciencia, sino que también fortalecer las experiencias de

inclusión y, con ello, desarrollar una configuración emocional y moral proclive con ella (Mujica & Orellana, 2021, 2022).

Para terminar este apartado, se hará referencia a uno de los últimos desafíos de inclusión que los estados y sus instituciones educativas se han enfrentado. En concreto, se hace referencia a la ampliación del tema del género y la inclusión de nuevos significados y categorías, donde destacan las personas transgéneros que no están representadas, por lo que se concebía tradicionalmente como masculino o femenino (Alava & Cedeño, 2021). De hecho, lamentablemente, la poca preparación de la ciudadanía y de las comunidades educativas para abordar esta temática, pueden hacer mucho daño a las personas transgéneros, y sobre todo, por el fuerte rechazo que pueden recibir (Carvajal, 2018). Asimismo, las políticas educativas de género aún no son suficientes ni han logrado institucionalizarse, a tal modo de propiciar un espacio escolar en igualdad de género (Concha & Mujica, 2021). En este mismo contexto, se erige la demanda de un lenguaje inclusivo, que de algún modo, reconozca una alternativa para las personas que no encajan con las categorías tradicionales de género. En este sentido, según Gasparri (2019), utilizar este lenguaje intencionalmente como un modo alternativo a la normatividad lingüística hegemónica, sería un buen recurso de pedagogía inclusiva.

## **CONCLUSIONES.**

Debido a la importancia e impacto que tiene la escuela en la sociedad actual, es que sus procesos deben ir en armonía con los cambios culturales y necesidades que van surgiendo. Es así como los aspectos que se han recogido en este ensayo tienen una gran relevancia en la construcción de una educación inclusiva para la justicia social.

Por una parte, el liderazgo escolar y su contribución en las CPA, promueve empoderar a todos los miembros de la comunidad educativa, al mismo tiempo que puede favorecer los aprendizajes en las diferentes disciplinas pedagógicas, la educación ética y la equidad inclusiva, con el fin de que los

aprendizajes sean construidos en un ambiente propicio por su buena calidad afectiva y ética. Como bien se ha mencionado, el liderazgo para aprendizajes es crucial para que las escuelas tengan una mejora en su calidad pedagógica, al mismo tiempo y combatir la desigualdad por parte de los diferentes colectivos marginados.

Cabe destacar, que la actualización y formación continua del profesorado requiere ser constante, ya que son los principales responsables de llevar a la práctica el proyecto educativo. Al respecto, se reitera el carácter colectivo y de responsabilidad social que deben tener sus prácticas, y la ayuda entre pares para mejorar su quehacer profesional. Importante es recordar el rol del alumnado y de las familias, ya que su concienciación e incorporación será significativa con relación al refuerzo que puedan hacer desde los hogares hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas.

Desde una mirada sociocrítica y posmoderna, se concluye que la educación del siglo XXI amerita ser repensada y reflexionada en función de las necesidades que presenta cada entorno, con miras a incluir las nuevas identidades que existen en las diversas sociedades. Esto, a su vez, exigirá que las instituciones educativas, sobre todo, en América Latina, actualicen sus normativas y reglamentos, trascendiendo las lógicas pedagógicas tradicionales, ultraconservadoras y acríticas.

Finalmente, hemos de destacar diferentes líneas de investigación que vislumbramos pueden ser muy beneficiosas para la educación y cultura escolar. La primera de ellas es la relación del liderazgo docente para lograr y construir justicia social. En segundo lugar, la relación del liderazgo estudiantil con el aprendizaje de sus pares. En tercer lugar, se aprecia que es necesario indagar para comprender, sobre todo, en América Latina, el liderazgo ético que se está desarrollando en las escuelas por parte de los equipos directivos. En cuarto lugar y último lugar, reconocemos la importancia de investigar diferentes estrategias de liderazgo para promover una organización escolar inclusiva, desde la reflexión crítica y la concientización para sembrar el sendero de la autonomía.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Alava, N. N., & Cedeño, M. (2021). 8.- Educación y transgénero: abordaje de la realidad desde una historia de vida. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 163–186. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1576>
2. Alvarez-Uria, A., Lasarte, G., & Vizcarra, M. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34.62-75 <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
3. Anaya, R. (2013). El programa de educación en valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del centro docente. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 90-119.
4. Aróstegui, J. L., & Martínez, J. (2008). (Coord.). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Akal.
5. Bolívar, A. (1996). Cultura Escolar y Cambio Curricular. *Bordón*, 48(2). 169-177. Recuperado de <https://posgrado.uam.es/mod/resource/view.php?id=640542>
6. Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2). 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112>
7. Bolívar, A., & Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. (pp. 72-112). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
8. Bolívar, A., Caballero, A., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>

9. Cáceres, F., Granada Azcárraga, M., & Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>
10. Carvajal, Á. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista Humanidades*, 8(1),163-193.
11. Coll, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
12. Concha, R., & Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 00012. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
13. Cuervo, L. da C. (2022). Pedagogía de la autonomía en la educación musical: contribuciones desde la lectura de mundo freireana. *Praxis & Saber*, 13(32), 1-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>
14. Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.
15. Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ª ed.). Ediciones Morata.
16. Díaz, T., & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 63-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100004>
17. Enguita, M. (2007). La equidad en la educación democrática. En A. Bolívar y A. Guarro. (Ed.), *Educación y culturas democráticas*. (pp. 116-128). Wolters Kluwer.
18. Fitzgerald, J., & Radford, J. (2020). Leadership for inclusive special education: a qualitative exploration of SENCOs' and principals' Experiences in secondary schools in Ireland. *International Journal of Inclusive Educatio*. doi: 10.1080/13603116.2020.1760365

19. Flores, M. (2015). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1), 1-9. Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene\\_art1.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf)
20. Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
21. Flores, M. (2015). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1), 1-9. Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene\\_art1.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf)
22. Freire, P. (2008a). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo veintiuno.
23. Freire, P. (2008b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno.
24. García, R., Quiñones, C., & Espigares, M. (2013). La organización escolar co-educativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-160.
25. Gasparri, J. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas. *Revista de Educación*, 18, 49-72. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3749/3690](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3749/3690)
26. Guzmán, M., & Ortiz, L. (2019). El moderno Prometeo: el director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
27. Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Routledge.
28. Habib, E. (2021). (Coord.) *Tecnología, diversidad e inclusión. Repensando el modelo educativo*. Adaya Press.

29. Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª ed.). Morata.
30. Hernández, A., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
31. Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclee de Brouwer.
32. Jones, K., Ransom, H., & Chambers, C. (2020). Teaching ethics in educational leadership using the values-issues-action (VIA) model. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(2), 150-163. <https://doi.org/10.1177/19427751198382973>
33. Khan, S., Bauman, D., & Javed, U. (2020). A study on the effect of ethical leadership on teachers' moral motivation at schools in Pakistan. *International Journal of Educational Management*. doi: 10.1108/IJEM-06-2019-0198
34. Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Sporer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2020.1752825
35. Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Narcea.
36. Mujica, F. (2018a). Educar y suscitar emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1540>
37. Mujica, F. (2018b). Las emociones en la educación física escolar. El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.
38. Mujica, F. (2018c). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397-416. <https://doi.org/10.6018/j/350061>

39. Mujica, F. (2019a). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.
40. Mujica, F. (2019b). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 87-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634>
41. Mujica, F. (2022). *Filosofía (pos)moderna y educación. Desafíos para el siglo XXI*. Forja.
42. Mujica, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
43. Mujica, F., & Orellana, N. (2021). *El giro emocional de la educación*. Forja.
44. Mujica, F., & Orellana, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte. Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 887-892. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90120>
45. Murphy, J.F., Goldring, E.B., Cravens, X.C., Elliott, S.N., & Porter, A.C. (2007). The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring Learning-Centered Leadership. *Journal of East China Normal University*.
46. Oduol, T., & Cornforth, S. (2019). Ethical dilemmas in education: a case study of challenges faced by secondary school leaders in Kenya. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 601-614. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2017-0060>
47. Ogan, A., & Oznacar, B. (2019). Effects of school managers' ethical leadership styles to teacher's organizational commitment behaviors summary. *Revista Inclusiones*, 6, 225-236.
48. Oh, S. (2017). A Study on the ideal leader image and the leadership model in the Highschool's "Ethics and Thought" Education. *Ratio et Oratio*, 10(3), 131-160.
49. Olmedo, N., & Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. OmniaScience.

50. OEI. (2019). *Liderazgo Directivo*. OEI.
51. Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
52. Ramírez-Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 211–230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
53. Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
54. Salas, F. (2002). Epistemología, Educación y Tecnología Educativa. *Revista educación*, 26(1). 9-18.
55. Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-24.
- Santos-Guerra, M. (2005). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Narcea.
56. Santos-Guerra, M. (2015). Género, Poder y Convivencia. En. J. Leiva, V. Martín, E. Salvador y J. Sierra (Eds.), *Género, Educación y Convivencia*. (pp. 27-58). Dykinson.
57. Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Palabra.
- Schevlin, M., & Rose, R. (2017). Leadership approaches to inclusive education: learning from a irish longitudinal study. En M. Milton (Ed.), *Inclusive principles and practices in literacy education* (pp. 53-67). Yorkshire: Emerald Group.
58. Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.

59. Simón, M. (2006). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos (Ed.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-52). Graó.
60. Srivastava, A., & Shree, S. (2019). Development of inclusive education theoretical model Role of authentic leadership academic optimism and art-based pedagogies. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1271-1290. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2019-0063>
61. Suberviola, I. (2012). Coeducación: Un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3). 59-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615257>
62. Tapia-Gutiérrez, C., Becerra-Peña, S., Mancilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
63. Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. (pp. 263-294). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
64. Valenzuela, B. A., Campa Álvarez, R. de los Ángeles, & Guillén Lúgigo, M. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
65. Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116. doi: 10.1080/02103702.1984.10822045
66. Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
67. Vygotsky, L. (2000). Psicología concreta do homen. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>
68. Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Crítica.

69. Waheed, Z., Hussin, S., Khan, M., Ghavifekr, S., & Bahadur, W. (2019). Ethical leadership and change: A qualitative comparative case study in selected Malaysian transformed schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 624-639. <https://doi.org/10.1177/1741143217751076>
70. Wanjiru, J. (2020). Post-conflict reconstruction: Negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 496-513.

#### DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Rocío Concha López.** Investigadora asociada, Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. [rocioconchalopez@gmail.com](mailto:rocioconchalopez@gmail.com)
2. **Felipe Mujica Johnson.** Investigador asociado, Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Docente investigador, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. [felipe.mujica@uautonoma.cl](mailto:felipe.mujica@uautonoma.cl)
3. **Claudia Inostroza Barahona.** Analista curricular, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Profesora de Educación diferencial, especialista en Problemas de Aprendizaje, Universidad de las Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Investigadora asociada al Núcleo de estudios Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Pasantía en investigación sobre

Liderazgo Educativo, Universidad de Sevilla, España. Intercambio de estudio en el Máster en Educación para la Justicia Social, Universidad Autónoma de Madrid, España.

[clinostroza@ug.uchile.cl](mailto:clinostroza@ug.uchile.cl)

**RECIBIDO:** 9 de mayo del 2022.

**APROBADO:** 28 de junio del 2022.