Capítulo 6.
Liderar escuelas que incluyen: acompañamiento docente y transformación institucional

Deinny José Puche Villalobos

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

deinnypuche@gmail.com | https://orcid.org/0009-0003-9646-2356

Resumen

Este capítulo examina el liderazgo educativo como una condición para que la inclusión deje de depender de iniciativas individuales y se convierta en una capacidad institucional compartida. Mediante una revisión narrativa de literatura, con énfasis en América Latina, se examinan cuatro desplazamientos: de administrar a liderar para la inclusión, de capacitar docentes a construir culturas profesionales de acompañamiento, de repartir recursos a gobernar desde la equidad y de realizar acciones aisladas a sostener procesos de transformación institucional. Se plantea que el liderazgo pedagógico, distribuido, democrático y situado puede comprenderse como dimensiones complementarias de una práctica orientada a reducir barreras, ampliar la participación y fortalecer la responsabilidad colectiva. El capítulo concluye que una escuela inclusiva se construye cuando desarrolla condiciones, relaciones, tiempos y recursos que permitan aprender, decidir y acompañar de manera compartida, evitando que la inclusión dependa de docentes o directivos aislados.

Recibido: 24-07-2026 | Aceptado: 15-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

6.1 Punto de partida: estar preparado no es suficiente

En junio de 2026 se publicó una revisión internacional sobre liderazgo directivo e inclusión que volvió visible una contradicción difícil de ignorar. Después de tres décadas de debates derivados de la Declaración de Salamanca, los autores identificaron apenas 38 estudios empíricos, desarrollados en 13 países, que cumplían los criterios establecidos para analizar cómo los directivos participan en la construcción y sostenimiento de escuelas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Más de la mitad de la producción localizada procedía de un reducido grupo de contextos nacionales (DeMatthews et al., 2026). La cifra no representa toda la literatura existente sobre inclusión y liderazgo, ni pretende hacerlo. Sí deja una señal: todavía sabemos menos de lo que sería deseable acerca de cómo una aspiración inclusiva logra convertirse en una capacidad cotidiana de la institución.

La pregunta importa porque las escuelas han cambiado. Las aulas reciben hoy trayectorias educativas, lenguas, identidades, condiciones familiares, experiencias migratorias, capacidades, formas de aprender y maneras de participar cada vez más diversas. América Latina, además, enfrenta esta diversidad en sistemas marcados por desigualdades históricas, diferencias territoriales, ruralidad, movilidad humana, brechas de acceso y disponibilidad muy desigual de apoyos especializados (Jiménez-Vásquez & Galaz Ruíz, 2026; San Martín, 2022). El problema no se resuelve solamente abriendo la puerta de la escuela. Tampoco incorporando la palabra inclusión en el proyecto institucional.

Hay algo más profundo en juego.

Pensemos en una docente que ha aprendido a diversificar sus estrategias. Escucha a sus estudiantes, modifica actividades, conversa con las familias y trata de anticipar barreras. Cuando una propuesta no funciona, busca otras formas de presentar el contenido. Sin embargo, esa misma profesora trabaja en una escuela donde casi no existen tiempos para planificar con colegas, las reuniones se consumen en asuntos administrativos, los apoyos se activan tarde y las decisiones importantes llegan ya definidas. Ella está preparada para avanzar, al menos en parte. La institución todavía no.

Ese desencuentro resume el problema que orienta este capítulo.

La formación docente resulta indispensable para una educación inclusiva, pero lo que una persona aprende no se convierte automáticamente en capacidad institucional. El desarrollo profesional ocurre dentro de organizaciones que pueden abrir posibilidades o restringirlas. Desde un objeto de estudio diferente, centrado en competencias investigativas, Puche-Villalobos y Acosta-Faneite (2025) recuerdan precisamente el carácter multifactorial del desarrollo docente y la presencia que adquieren las condiciones institucionales dentro de ese proceso.

En una línea complementaria, Puche-Villalobos (2026) identifica entre las estrategias gerenciales dirigidas al fortalecimiento de capacidades profesionales la formación continua, la planificación estratégica y el trabajo en equipo. Aunque estos estudios no se ocupan específicamente de educación inclusiva, ayudan a comprender una cuestión que atraviesa este capítulo: las capacidades profesionales no crecen al margen de las organizaciones que deberían sostenerlas.

De allí la secuencia que sostiene este capítulo: docente preparado, institución preparada.

No se trata de restar importancia al profesor para trasladarla al director. Sería cambiar una figura heroica por otra y conservar el mismo problema. El liderazgo educativo interesa aquí porque puede contribuir a que conocimientos, decisiones, responsabilidades y apoyos dejen de concentrarse en individuos aislados y se conviertan, poco a poco, en capacidad colectiva.

Esta lectura también permite revisar el significado contemporáneo de la supervisión. Puche y Peña (2025) describen funciones que desbordan la vigilancia tradicional y colocan al supervisor como facilitador de procesos, promotor de formación, generador de retroalimentación y gestor del cambio. La cuestión, por tanto, no consiste únicamente en supervisar lo que otros hacen, sino en acompañar condiciones que permitan aprender, revisar prácticas y sostener procesos de mejora.

Esta mirada también exige precisar qué se entiende por inclusión. Booth y Ainscow (2011) propusieron comprenderla como un proceso vinculado con la participación y el aprendizaje, así como con la identificación y reducción de las barreras que limitan esas experiencias. Ainscow (2020) insiste en que inclusión y equidad obligan a mirar quién queda fuera, de qué manera y por qué. UNESCO (2020), por su parte, advierte que la exclusión educativa puede relacionarse con discapacidad, pobreza, género, origen étnico, lengua, migra-

ción, ubicación territorial y otras condiciones. Reducir la inclusión únicamente a necesidades educativas especiales empobrece, por tanto, un problema bastante más amplio.

En América Latina, esta ampliación conceptual tiene consecuencias concretas. Una escuela rural colombiana y una institución urbana chilena no encuentran las mismas barreras. Tampoco una comunidad indígena, un centro educativo costarricense, una escuela pública peruana o una institución que recibe familias migrantes. Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) muestran, desde la discusión colombiana, que el liderazgo educativo necesita comprender territorios y relaciones comunitarias que no encajan siempre en modelos organizativos diseñados para escuelas urbanas homogéneas. En Perú, Rojas León et al. (2023) subrayan la necesidad de vincular liderazgo inclusivo, reflexión crítica y relación con la comunidad. García-Martínez et al. (2023), desde Costa Rica, colocan el fortalecimiento de la cultura inclusiva dentro de las responsabilidades que implican a la dirección y a la comunidad educativa. Distintas realidades, una preocupación común: la inclusión no se sostiene al margen de la organización.

El informe regional de UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos agrega otra pieza al problema. En 2025, su análisis sobre liderazgo distribuido mostró que América Latina dispone de múltiples espacios formales de participación escolar, pero eso no significa que estudiantes, docentes y familias intervengan con la misma fuerza en las decisiones relevantes (Global Education Monitoring Report Team & Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2025). Puede existir un consejo escolar sin una distribución real de la influencia. Puede haber reuniones y consultas, pero poca capacidad de incidencia.

Por eso la pregunta central no es simplemente qué hace un buen director.

La pregunta que interesa es otra: ¿qué tipo de liderazgo necesita una escuela para que la inclusión deje de depender de iniciativas individuales y pueda convertirse en una responsabilidad institucional compartida?

La tesis que guía el recorrido sostiene que la inclusión adquiere mayor posibilidad de continuidad cuando la escuela desarrolla capacidad para acompañar a sus profesionales, revisar sus culturas, distribuir responsabilidades, movilizar recursos con criterios de equidad, incorporar las voces de la comunidad e interpretar críticamente las huellas de sus propias decisiones. El liderazgo,

desde esta perspectiva, no sustituye la pedagogía. Crea condiciones para que la pedagogía inclusiva no tenga que sobrevivir en soledad.

6.2 Ruta de lectura: construcción de esta revisión narrativa

Este capítulo parte de una revisión narrativa de literatura orientada a interpretar el vínculo entre liderazgo educativo, inclusión, acompañamiento docente y transformación institucional. No busca establecer una relación causal entre variables ni producir una clasificación cerrada de prácticas eficaces. Tampoco pretende reproducir el procedimiento de una revisión sistemática. Su propósito es poner en conversación trabajos que permiten comprender cómo la literatura reciente está explicando las condiciones organizativas, culturales y relacionales que acompañan la construcción de escuelas inclusivas.

La revisión priorizó publicaciones comprendidas entre diciembre de 2022 y julio de 2026, complementadas con trabajos anteriores cuya presencia se consideró necesaria para comprender conceptos que siguen organizando el campo. Entre estos últimos se encuentran las aportaciones de Freire (1970/2005) sobre diálogo y problematización, Bolívar (2000) en torno al aprendizaje organizacional, Spillane (2006) sobre liderazgo distribuido, Robinson et al. (2008) acerca del liderazgo pedagógico, Booth y Ainscow (2011) en relación con culturas, políticas y prácticas inclusivas, y Hargreaves y Fullan (2012) sobre capital profesional.

Las búsquedas se orientaron mediante términos en español e inglés vinculados con liderazgo escolar inclusivo, *inclusive school leadership*, liderazgo educativo, liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico, cultura escolar inclusiva, acompañamiento docente, aprendizaje profesional, participación de estudiantes y familias, equidad y transformación institucional. Se priorizaron artículos académicos publicados en revistas arbitradas, revisiones recientes del campo, libros especializados y documentos de organismos internacionales cuya producción posee incidencia reconocible en la discusión educativa latinoamericana.

La selección fue intencional y conceptual. Las fuentes se incorporaron atendiendo a cuatro criterios: cercanía con el problema del capítulo, actualidad, capacidad para ampliar o tensionar la argumentación y pertinencia para contextos educativos latinoamericanos. Por esta razón, no todo trabajo revisado se utiliza del mismo modo. Algunos aportan categorías conceptuales;

otros muestran experiencias situadas y otros ayudan, precisamente, a reconocer desacuerdos o límites de la evidencia disponible.

Se procuró ampliar la conversación más allá del caso chileno, cuya producción reciente sobre liderazgo inclusivo es particularmente visible. El corpus dialoga también con aportes de Colombia, Costa Rica, Perú y México, además de trabajos internacionales y del informe regional UNESCO-OEI que incorpora estudios de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y Honduras (Global Education Monitoring Report Team & OEI, 2025). No se afirma con ello una representación exhaustiva de América Latina. Al contrario, la distribución desigual de investigaciones constituye uno de los vacíos que esta lectura permite reconocer.

El análisis se realizó mediante lectura temática e interpretativa. Las categorías iniciales ayudaron a organizar el recorrido, pero no fueron tratadas como compartimentos independientes. Al poner las fuentes en relación aparecieron cuatro desplazamientos recurrentes: de administrar a liderar para la inclusión, de capacitar docentes a construir culturas que sostengan su aprendizaje, de distribuir tareas a compartir responsabilidad e incidencia, y de ejecutar acciones inclusivas a desarrollar una capacidad institucional de revisión y transformación.

6.3 Hallazgos interpretativos: cuatro desplazamientos para sostener la inclusión

La literatura revisada no presenta una única definición de liderazgo inclusivo. Tampoco ofrece una receta universal. Existe, más bien, un conjunto de preocupaciones que reaparecen bajo nombres distintos y que conviene leer en relación: enseñanza, justicia, participación, colaboración, recursos, cultura institucional, voz y desarrollo profesional. La revisión de Améstica-Abarca (2024) habla incluso de un concepto todavía ambiguo, mientras Valdés et al. (2026) encuentran un campo que ha crecido, pero continúa mostrando diversidad conceptual y metodológica.

Esa ambigüedad no obliga a abandonar el concepto. Obliga a usarlo con cuidado.

6.3.1. Primer desplazamiento: de administrar una escuela a liderar sus posibilidades de inclusión

La diferencia entre gestión administrativa y liderazgo pedagógico suele presentarse como si una debiera sustituir a la otra. No es necesario construir esa oposición. Una escuela requiere administración. Hay horarios que organizar, recursos que registrar, normas que atender, personal que coordinar y responsabilidades legales que cumplir. Sin estas tareas, la institución difícilmente puede funcionar.

El problema comienza cuando el funcionamiento se convierte en el horizonte completo.

Una dirección puede ser administrativamente eficiente y mantener intactas prácticas que excluyen. Puede entregar informes a tiempo y no preguntarse por qué ciertos estudiantes participan poco. Puede ordenar los recursos con precisión sin revisar si se distribuyen según necesidades diferentes. Puede cumplir cada procedimiento y, aun así, sostener bajas expectativas para determinados grupos. La administración ordena la organización. No garantiza, por sí misma, la orientación ética de ese orden.

El liderazgo pedagógico introduce aquí una preocupación necesaria porque devuelve la atención hacia la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional. Robinson et al. (2008) mostraron hace años que determinadas prácticas de liderazgo vinculadas de manera cercana con los procesos pedagógicos poseen una relevancia particular en la vida escolar. Sin embargo, incorporar una perspectiva inclusiva exige ampliar la pregunta. Ya no basta con interrogar la enseñanza en términos generales. Es necesario observar quién participa, quién encuentra barreras, qué expectativas circulan y qué condiciones permiten que los docentes respondan a la heterogeneidad.

Murillo y Duk (2023) plantean que hablar de liderazgo educativo inclusivo supone colocar el aprendizaje y la participación de todas las personas entre sus preocupaciones centrales. La formulación parece sencilla, pero altera el modo de mirar la escuela. La inclusión deja de ser tarea del departamento de orientación o de los especialistas y entra en el terreno de las decisiones institucionales.

DeMatthews et al. (2026) identifican tres ámbitos recurrentes en la investigación internacional que cumplió sus criterios de revisión: construcción de un compromiso compartido con la inclusión, creación y mejora de condiciones organizativas inclusivas, y desarrollo de capacidad pedagógica y de liderazgo.

Valdés et al. (2026), desde otra revisión reciente, reconocen prácticas relacionadas con compromiso, desarrollo organizacional, flexibilidad, relación con el territorio y gestión de recursos y procesos pedagógicos. Ambas síntesis convergen en algo importante, pero no idéntico: la dirección importa menos como figura excepcional que como articuladora de condiciones.

Aquí aparece una primera tensión.

Cuando se concentra demasiado la explicación del cambio en el director, el liderazgo inclusivo corre el riesgo de reproducir el mismo individualismo que pretende superar. La escuela deja de depender del docente heroico y comienza a depender del directivo heroico. El problema sigue allí, apenas cambió de oficina.

El liderazgo distribuido ayuda a desmontar esa imagen. Spillane (2006) desplazó la atención desde quien ocupa formalmente el cargo hacia las interacciones mediante las cuales el liderazgo ocurre. No significa que todos tengan la misma responsabilidad ni que la autoridad formal desaparezca. Significa reconocer que conocimiento, iniciativa e influencia pueden estar repartidos entre distintos actores y situaciones.

La literatura latinoamericana permite observar cómo esta idea adquiere formas situadas. Valdés y Pérez (2023), en escuelas chilenas, muestran la relevancia de líderes medios capaces de conectar equipos, saberes profesionales y procesos de inclusión. Ahumada et al. (2023) describen prácticas distribuidas vinculadas con nuevas formas de aprender y trabajar en educación técnico profesional. En Colombia, Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) reúnen discusiones donde la dirección escolar se cruza con liderazgo comunitario, educación rural, educación propia indígena y atención de población migrante. Allí la figura del directivo se vuelve necesariamente menos autosuficiente, porque comparte el espacio institucional con otras autoridades, saberes y formas de organización.

Eso conduce a una distinción necesaria: distribuir liderazgo no consiste en repartir pendientes.

Una directora puede delegar informes, ceremonias y reuniones y continuar concentrando las decisiones pedagógicas relevantes. Existe distribución de trabajo, pero no necesariamente distribución de liderazgo. El asunto cambia cuando docentes, coordinadores, estudiantes o familias pueden formular problemas, proponer alternativas, participar en la interpretación de situaciones e incidir sobre decisiones que afectan a la comunidad.

El informe regional de UNESCO y OEI (2025) muestra que esta cuestión sigue abierta en América Latina. La región posee mecanismos formales de participación, aunque el liderazgo distribuido no siempre está consolidado en las regulaciones, la formación de directivos o las prácticas decisionales. La tensión es evidente. Democratizar decisiones puede enriquecer la comprensión de los problemas, pero la dirección mantiene responsabilidades legales que no pueden disolverse en una idea imprecisa de horizontalidad.

Por eso no conviene presentar liderazgo pedagógico, inclusivo, distribuido, democrático y situado como cinco modelos que compiten por definir al mejor director. En este capítulo se entienden como dimensiones convergentes de una práctica de liderazgo orientada hacia la inclusión. Pedagógica, porque la enseñanza importa. Inclusiva, porque la enseñanza debe interrogar barreras y desigualdades. Distribuida, porque ninguna persona concentra todo el conocimiento que la diversidad exige. Democrática, porque participar supone alguna posibilidad de incidencia. Situada, porque las decisiones adquieren significado dentro de contextos históricos y territoriales específicos.

Estas dimensiones no viven sin contradicciones.

Puede existir tensión entre participación y urgencia, entre autonomía y regulación, entre distribución de responsabilidades y rendición de cuentas. El liderazgo inclusivo no elimina estos dilemas. Los vuelve visibles y permite discutirlos.

6.3.2. Segundo desplazamiento: de capacitar docentes a construir una cultura que aprenda con ellos

Las escuelas hablan incluso cuando nadie pronuncia un discurso. Hablan mediante sus rutinas, sus silencios, la manera de resolver conflictos y aquello que consideran normal. Una cultura institucional puede observarse en lo que ocurre cuando un docente pide ayuda, cuando un estudiante no responde como se esperaba o cuando una familia cuestiona una decisión que parecía obvia.

También se escucha en ciertas frases.

"Ese estudiante no puede". "Esa familia nunca apoya". "Ese problema es del especialista". "Aquí siempre lo hemos hecho así".

No son únicamente expresiones casuales. Detrás aparecen concepciones acerca del aprendizaje, las capacidades, las responsabilidades y la pertenencia. Por eso Booth y Ainscow (2011) vinculan inclusión con culturas, políticas y

prácticas. Una técnica de aula puede ser valiosa y, sin embargo, perder fuerza cuando se instala dentro de una cultura que continúa interpretando las diferencias como déficit.

La literatura reciente sobre liderazgo inclusivo reafirma esta dimensión cultural. Améstica (2023) describe, a partir de un caso chileno, prácticas construidas mediante relaciones, sentidos compartidos y materialidades que permiten encontrarse. García-Martínez et al. (2023), desde Costa Rica, señalan que el fortalecimiento de una cultura inclusiva involucra a la dirección y a la participación de la comunidad educativa. Los contextos y aproximaciones metodológicas son distintos, pero ambos trabajos permiten reconocer que la inclusión necesita lugares, tiempos y vínculos. No ocurre solamente en el plano del discurso.

Esto cambia la forma de comprender el acompañamiento docente.

En algunas instituciones, observar una clase sigue asociado con fiscalización. Alguien entra, registra, evalúa y después comunica qué estuvo bien y qué necesita corregirse. Es posible que un procedimiento de este tipo produzca información, aunque también puede generar conductas defensivas. Quien sabe que está siendo juzgado procura mostrar seguridad, incluso cuando necesita ayuda.

La inclusión requiere casi lo contrario.

Trabajar con diversidad obliga a admitir incertidumbre. No todas las estrategias funcionan con todos los grupos ni una misma barrera adquiere igual significado para dos estudiantes. El docente necesita un ambiente profesional donde pueda decir que algo no está funcionando sin que esa declaración se interprete inmediatamente como incompetencia.

Acompañar implica construir ese espacio.

No significa renunciar al juicio profesional ni afirmar que toda práctica es válida. Significa cambiar la pregunta inicial. En lugar de comenzar por quién se equivocó, conviene reconstruir qué ocurrió, qué participación fue posible, qué barreras aparecieron y qué alternativas pueden explorarse. La observación de aula puede entonces transformarse en una experiencia de indagación compartida.

Freire (1970/2005) resulta pertinente porque su concepción dialógica de la educación cuestiona la relación vertical en la cual alguien posee el conocimiento y otro simplemente lo recibe. Esta idea puede trasladarse al desarrollo

profesional. Un acompañante no llega al aula como dueño de una respuesta prefabricada. Lleva conocimientos, experiencia y responsabilidad, pero necesita también comprender cómo el docente interpreta lo ocurrido y qué sabe sobre sus estudiantes.

De ese modo, una secuencia de acompañamiento puede articular observación, conversación, interpretación, experimentación y nueva revisión. No como protocolo rígido, sino como ciclo profesional.

La diferencia es sustantiva porque una observación centrada en el control pregunta si el docente cumplió, mientras una orientada hacia el aprendizaje profesional busca comprender qué puede aprenderse de lo ocurrido.

Una observación centrada en el control pregunta si el docente cumplió. Una observación centrada en el aprendizaje profesional pregunta qué estamos comprendiendo.

Peña-Ruz y Armengol (2024) analizan prácticas directivas vinculadas con comunidades profesionales de aprendizaje y muestran la importancia de generar colaboración docente más allá de reuniones rutinarias. Silva Alvarado (2026), al estudiar condiciones culturales relacionadas con el desarrollo profesional en escuelas públicas chilenas, también vuelve sobre liderazgo, colaboración y recursos como componentes del entorno donde los docentes aprenden.

En una línea complementaria, Puche-Villalobos (2026) identifica la formación continua, la planificación estratégica y el trabajo en equipo entre las estrategias gerenciales asociadas al fortalecimiento de capacidades profesionales docentes. Aunque su estudio se centra en competencias investigativas y no específicamente en educación inclusiva, su aporte ayuda a comprender que el desarrollo profesional requiere condiciones organizativas que lo sostengan. En conjunto, estos trabajos permiten reconocer que el aprendizaje docente posee una dimensión institucional que no puede reducirse a cursos externos.

Hargreaves y Fullan (2012) utilizaron la noción de capital profesional para mostrar que conocimiento, experiencia, juicio y relaciones adquieren otra fuerza cuando forman parte de una capacidad compartida. Esta idea es especialmente útil en escuelas inclusivas. Una institución puede tener a la persona que "sabe de autismo", a quien resuelve asuntos de convivencia o a la profesora que domina determinadas tecnologías. Ese saber existe, pero continúa siendo vulnerable si permanece encerrado en una persona.

La pregunta del liderazgo debería ser cómo hacer que circule.

Circulación no significa convertir a un docente experto en formador obligatorio de todos sus compañeros. Tampoco apropiarse de su conocimiento sin reconocimiento. Significa construir condiciones donde observarse, dialogar, planificar conjuntamente y producir memoria institucional sea posible.

La cultura profesional importa también por otra razón. Muchas escuelas continúan asociando competencia con autosuficiencia. El buen profesor controla su clase y casi nunca necesita apoyo. Esa representación resulta difícil de sostener cuando la diversidad exige conocimientos pedagógicos, familiares, lingüísticos, culturales, comunitarios y, en algunos casos, especializados.

Ningún profesional posee todo eso.

Vaillant y Zorrilla de San Martín (2024) sitúan el desarrollo profesional docente latinoamericano frente a desigualdades educativas que obligan a mirar contextos y condiciones de trabajo. El problema no consiste únicamente en ofrecer más formación, sino en preguntarse si lo aprendido encuentra un lugar donde convertirse en práctica. Una estrategia enseñada en un curso puede desaparecer rápidamente cuando el docente regresa a un horario saturado, una organización fragmentada y una cultura donde pedir ayuda resulta incómodo.

De allí una afirmación central: no es coherente pedir al profesorado que construya aulas inclusivas dentro de una cultura institucional que no sabe incluir profesionalmente a sus propios docentes.

Si el error forma parte del aprendizaje de los estudiantes, también debería poder formar parte del aprendizaje adulto. Si se espera colaboración entre alumnos, tiene sentido crear colaboración entre quienes enseñan. Si se reconoce que diferentes estudiantes necesitan apoyos distintos, no parece razonable suponer que todo profesor requiere la misma formación, en el mismo momento y del mismo modo.

Esta reciprocidad cambia el sentido del acompañamiento.

Ya no se trata de mejorar al docente como si fuese una pieza defectuosa. Se trata de crear una organización donde los profesionales puedan aprender sobre situaciones complejas sin enfrentarlas de manera aislada.

Sin embargo, aquí surge otro riesgo. El discurso de colaboración puede aumentar la carga laboral si se añade a una agenda ya saturada. Una comunidad profesional no puede sostenerse solamente con compromiso. Necesita

tiempo protegido, prioridades claras y reconocimiento institucional. De lo contrario, la colaboración termina convertida en otra obligación que los docentes deben cumplir fuera de su jornada.

La inclusión necesita pasión, pero no debería alimentarse del agotamiento.

6.3.3. Tercer desplazamiento: de repartir recursos a gobernar la equidad con responsabilidad compartida

Una escuela puede tratar a todos de la misma manera y producir una experiencia profundamente desigual. Esa aparente contradicción se comprende cuando se distingue igualdad de equidad.

Ofrecer lo mismo no siempre permite participar de la misma manera.

Un estudiante puede requerir materiales accesibles. Una familia migrante puede necesitar mediación lingüística. Un grupo que atraviesa una situación de violencia quizá precise acompañamiento adicional. Un docente que recibe por primera vez a estudiantes con determinadas necesidades puede necesitar tiempo para planificar junto con un profesional de apoyo. La equidad aparece cuando la distribución se interroga a partir de las barreras y no solamente desde una regla uniforme.

Murillo y Duk (2023) sitúan esta atención a las condiciones y apoyos dentro de la discusión sobre liderazgo educativo inclusivo. DeMatthews et al. (2026) también identifican la creación de condiciones organizativas como una dimensión de las prácticas de liderazgo documentadas en la investigación revisada. El liderazgo, visto así, entra directamente en las decisiones sobre tiempo, personal, apoyos y prioridades.

Esto puede parecer evidente hasta que los recursos son escasos.

En América Latina, hablar de liderazgo inclusivo sin hablar de desigualdad material corre el riesgo de construir una escuela imaginaria. Hay instituciones con equipos multidisciplinarios y otras donde un mismo profesional debe atender múltiples sedes. Existen centros con conectividad estable y escuelas que todavía enfrentan dificultades de acceso. Los territorios rurales plantean desafíos diferentes a los urbanos; las comunidades indígenas pueden organizar autoridad, conocimiento y participación de formas que no coinciden con modelos escolares centralizados.

Acosta Valdeleón y Cruz Castillo (2023) recuperan precisamente esta diversidad al abordar liderazgo educativo en contextos colombianos donde aparecen ruralidad, educación propia indígena, migración y emergencia. Su aporte permite cuestionar la facilidad con la que algunos modelos de liderazgo se presentan como universales. Una escuela no existe separada de su territorio.

Rojas León et al. (2023), desde el caso peruano y su comparación con Canadá, colocan entre los elementos del liderazgo inclusivo el aprendizaje crítico reflexivo y las relaciones con la comunidad educativa. Aunque el estudio adopta una estrategia metodológica mixta, sus hallazgos resultan pertinentes para reconocer que la discusión sobre liderazgo inclusivo también se despliega en otros escenarios latinoamericanos y adquiere significado en relación con los sistemas y culturas donde se desarrolla.

El problema de la escasez exige, además, una posición ética.

Durante años se ha elogiado a escuelas y docentes porque consiguen "hacer más con menos". Muchas veces lo hacen, y eso merece reconocimiento. Pero el elogio puede volverse peligroso cuando naturaliza la insuficiencia. La creatividad no sustituye indefinidamente financiación, infraestructura accesible, personal preparado, políticas consistentes ni servicios públicos.

El liderazgo puede priorizar. Puede reorganizar y construir alianzas. No puede fabricar aquello que un sistema educativo decide no garantizar.

Esta diferencia evita romantizar la precariedad.

En contextos con recursos limitados, liderar con criterios de equidad implica utilizar mejor lo disponible y, al mismo tiempo, hacer visibles las necesidades que exceden la capacidad de la escuela. Significa documentar barreras, construir redes con otras instituciones y defender condiciones que permitan ejercer el derecho a la educación. No trasladar silenciosamente la responsabilidad estructural al docente más comprometido.

La equidad también se relaciona con voz y participación.

Gómez Chaparro y Sepúlveda (2022), al estudiar inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena, muestran que la presencia física en el sistema escolar no resuelve por sí misma las necesidades de integración, seguimiento y reconocimiento intercultural. Entrar en la escuela constituye un momento. Pertenecer a ella es otra cuestión.

Algo semejante ocurre con las familias. Gómez-Hurtado et al. (2023) muestran que las percepciones familiares aportan información relevante para comprender prácticas de liderazgo inclusivo. Valdés y Urra (2025), mediante grupos focales con estudiantes y familias, evidencian que estos actores pueden identificar facilitadores y barreras desde posiciones que no coinciden necesariamente con la mirada de la dirección.

La diferencia importa. Una escuela puede creer que escucha porque aplica una encuesta. Puede pensar que las familias participan porque asisten a reuniones. Puede afirmar que existe voz estudiantil porque hay representantes de curso. Ninguna de estas acciones es irrelevante, aunque tampoco garantiza incidencia. Conviene distinguir tres niveles: consulta, participación e incidencia.

La consulta solicita una opinión. La participación incorpora a las personas en un proceso. La incidencia supone que esa participación puede modificar, de algún modo, una decisión o la comprensión del problema. En la práctica estas fronteras no son limpias. Sirven, sin embargo, para preguntar cuánto poder existe realmente detrás de una estructura participativa.

López Martínez y Azorín (2025) analizan mecanismos que permiten avanzar hacia la inclusión desde la voz del alumnado. Mojtar Mendieta (2025) va más allá al vincular voz estudiantil con construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. Escuchar, desde esta perspectiva, no consiste solamente en recoger información producida por los estudiantes para que los adultos decidan mejor. También supone reconocerlos como interlocutores capaces de interpretar la experiencia escolar.

La pregunta directiva cambia entonces. No es únicamente cómo conseguir que el alumnado participe. Es qué aspectos de la escuela solamente pueden comprenderse cuando se escucha a quienes la viven desde el lugar del estudiante.

El informe UNESCO-OEI de 2025 resulta especialmente relevante aquí. Sus estudios de caso regionales muestran que el liderazgo distribuido puede adoptar configuraciones distintas según las condiciones políticas e institucionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Honduras. No existe una fórmula latinoamericana única. Lo que aparece es una idea compartida: la democracia escolar no se enseña solamente en contenidos curriculares. También se vive, o se contradice, en las formas mediante las cuales las instituciones toman decisiones.

Pero distribuir voz no implica que toda decisión deba resolverse mediante votación.

Hay responsabilidades técnicas, pedagógicas y legales que permanecen. Existen momentos donde la dirección necesita decidir. El desafío consiste en evitar dos extremos: un liderazgo vertical que escucha poco y una horizontalidad retórica donde las responsabilidades se diluyen hasta que nadie responde por ellas. La responsabilidad compartida no es ausencia de responsabilidad. Es una forma más compleja de ejercerla.

6.3.4. Cuarto desplazamiento: de realizar acciones inclusivas a construir capacidad institucional de transformación

Una escuela puede organizar muchas actividades relacionadas con inclusión y cambiar muy poco. Puede celebrar una semana de la diversidad, crear un comité, ofrecer una capacitación, diseñar un protocolo y producir materiales atractivos. Cada una de estas acciones puede ser útil. El problema aparece cuando se confunde actividad con transformación.

La pregunta más exigente es qué está ocurriendo de manera diferente después de esas acciones.

¿Cambió la conversación pedagógica? ¿Los docentes tienen más apoyo? ¿Algún grupo participa ahora donde antes permanecía ausente? ¿Las familias encuentran otras formas de relación con la institución? ¿Las decisiones sobre recursos se están leyendo desde la equidad? ¿Un estudiante que antes permanecía invisible tiene mayor posibilidad de hacerse escuchar?

Estas preguntas conducen hacia una idea de transformación institucional que no puede reducirse a indicadores numéricos.

Bolívar (2000) propuso comprender los centros educativos como organizaciones capaces de aprender. Desde una perspectiva inclusiva, este aprendizaje implica que la escuela pueda volver sobre sus propias decisiones y tratarlas como algo modificable. No basta acumular experiencias exitosas. Es necesario reconocer también prácticas que ya no funcionan, tensiones que no se han resuelto y voces que todavía permanecen al margen.

La revisión narrativa sugiere una ruta posible. No debe interpretarse como una secuencia universal ni como un procedimiento de certificación. Sus momentos se solapan y, en ocasiones, la institución necesita regresar varias veces a uno de ellos.

Tabla 6.1

Ruta interpretativa para construir capacidad institucional inclusiva

Momento	Pregunta orientadora	Huellas que pueden interpretarse	Riesgo frecuente
Diagnosticar	¿Quiénes encuentran barreras y cómo las viven?	Relatos, observaciones, situaciones reiteradas, voces de estudiantes, docentes y familias	Convertir el diagnóstico en clasificación de déficits individuales
Priorizar	¿Qué requiere atención primero y por qué?	Barreras relacionadas con aprendizaje, participación, pertenencia, bienestar y dignidad	Intentar intervenir todos los problemas al mismo tiempo
Construir acuerdos	¿Qué cambio tiene sentido para esta comunidad?	Conversaciones pedagógicas, responsabilidades compartidas, prioridades institucionales	Elaborar planes desconectados de las experiencias cotidianas
Actuar y acompañar	¿Qué necesitan quienes sostienen el cambio?	Mentoría, observación, colaboración, planificación conjunta y experimentación	Confundir acompañamiento con vigilancia
Abrir participación	¿Quién interviene en las decisiones y quién continúa fuera?	Voz estudiantil, participación familiar, líderes medios, redes comunitarias	Mantener una participación meramente simbólica
Interpretar huellas	¿Qué parece estar cambiando y qué permanece intacto?	Relatos, trayectorias, registros, percepciones, producciones y datos institucionales contextualizados	Reducir el seguimiento a un tablero de cifras
Reajustar	¿Qué hemos aprendido de lo ocurrido?	Tensiones, resistencias, avances, nuevas preguntas y aprendizajes colectivos	Tratar el plan como documento terminado

Nota. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), DeMatthews et al. (2026), Global Education Monitoring Report Team y OEI (2025), Murillo y Duk (2023), Valdés et al. (2026) y Valdés y Urra (2025).

Como se observa en la Tabla 6.1, el seguimiento no se ubica al final como una comprobación externa. Acompaña la acción y permite reinterpretarla. Esa diferencia resulta coherente con una comprensión cualitativa de la mejora porque interesa conocer cómo las personas viven los cambios y qué nuevos significados aparecen, no únicamente determinar si se alcanzó una cifra previamente establecida.

Los datos cuantitativos pueden formar parte de esa lectura. No necesitan excluirse. Una tasa de asistencia, un registro de abandono o una trayectoria académica puede abrir preguntas importantes. Lo que no conviene es suponer que explica por sí sola la experiencia.

Dos estudiantes pueden registrar la misma asistencia y vivir de manera muy distinta su pertenencia a la escuela.

Por eso conviene hablar de huellas de transformación. Una huella puede encontrarse en la manera en que un equipo conversa sobre un estudiante, en la participación de una familia que antes permanecía distante, en una nueva distribución de apoyos o en la aparición de espacios donde docentes pueden discutir incertidumbres sin temor.

Valdés y Urra (2025) muestran el valor de las perspectivas de estudiantes y familias justamente porque permiten observar aspectos de la inclusión que pueden quedar ocultos desde la gestión. El seguimiento, entonces, debería incorporar preguntas que la institución quizá no formularía por sí misma.

También necesita revisar la distribución del esfuerzo.

Una escuela puede avanzar en inclusión a costa de sobrecargar siempre a las mismas personas. La profesora más comprometida recibe los casos más complejos. El coordinador que sabe escuchar termina resolviendo todos los conflictos. La especialista con mayor experiencia se convierte en punto obligatorio para cada decisión. A primera vista parece colaboración. En realidad, puede ser una nueva forma de concentración.

Aquí una pregunta resulta especialmente reveladora: ¿si mañana dejaran la institución las personas que hoy sostienen la mayor parte del trabajo inclusivo, qué permanecería instalado?

Si desapareciera casi todo, la escuela sigue dependiendo de esfuerzos individuales.

Si permanecieran tiempos protegidos, conocimiento compartido, redes, acuerdos, dispositivos de acompañamiento, relaciones con las familias y espacios de participación, entonces la inclusión ha comenzado a formar parte de la institución.

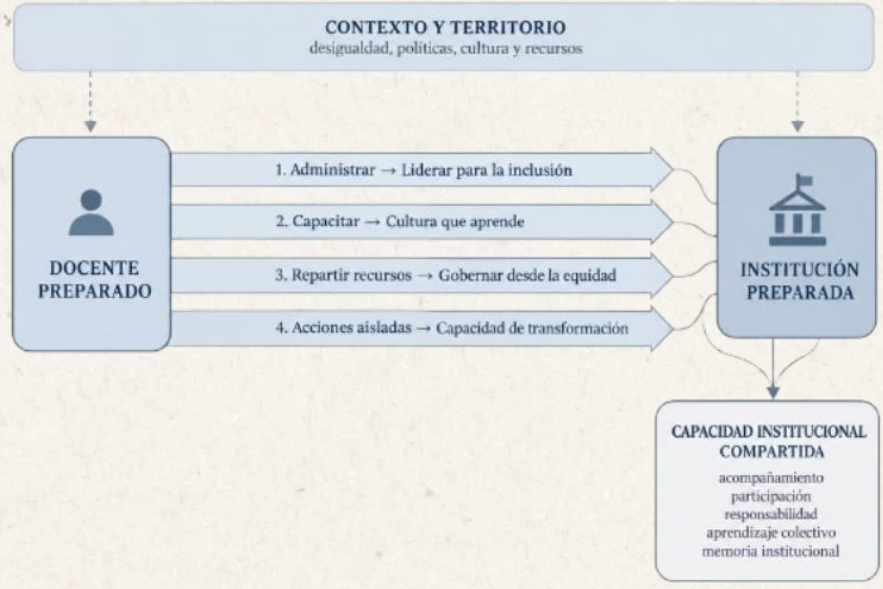
Eso es capacidad organizativa.

No eliminar a las personas extraordinarias, sino conseguir que su trabajo deje algo que pueda ser compartido, discutido y continuado.

Los cuatro desplazamientos no representan etapas consecutivas ni estilos independientes de liderazgo. Expresan cambios de foco que convergen en una misma construcción: transformar capacidades profesionales individuales en una capacidad institucional compartida. La Figura 7.1 sintetiza esta relación y permite observar que el tránsito ocurre dentro de condiciones territoriales, culturales, políticas y materiales que pueden ampliar o restringir las posibilidades de inclusión.

Figura 6.1

De la preparación individual a la capacidad institucional inclusiva



Nota. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), Spillane (2006), DeMatthews et al. (2026), Murillo y Duk (2023), Global Education Monitoring Report Team y OEI (2025) y Valdés et al. (2026).

6.4 Discusión: tensiones que no se deberían esconder

Los hallazgos permiten sostener que el liderazgo para la inclusión no puede comprenderse como un conjunto lineal de buenas prácticas. Las escuelas trabajan entre tensiones, y muchas de ellas no poseen una solución definitiva. La literatura reciente resulta más útil cuando ayuda a nombrarlas que cuando intenta presentar respuestas universales.

Las tensiones identificadas no deben interpretarse como oposiciones excluyentes, sino como relaciones que obligan a la escuela a negociar sentidos, responsabilidades y márgenes de acción. En la práctica, el liderazgo para la inclusión se construye precisamente en esos espacios intermedios, donde una aspiración legítima encuentra límites organizativos, normativos, culturales o materiales. La Figura 7.2 sintetiza seis tensiones recurrentes que atraviesan la literatura revisada y que permiten comprender por qué liderar para la inclusión exige algo más que aplicar principios generales.

Figura 6.2

Tensiones del liderazgo para la inclusión



Como se aprecia en la Figura 7.2, ninguna de estas relaciones admite una resolución simple. Una visión compartida necesita dialogar con condiciones reales, del mismo modo que distribuir liderazgo no elimina la responsabilidad formal y buscar equidad no hace desaparecer las restricciones de recursos. Estas tensiones no representan fallas del liderazgo; forman parte del escenario en el que las decisiones inclusivas adquieren sentido.

Una primera tensión ocurre entre visión compartida y condiciones reales.

La literatura coincide en la importancia de construir un compromiso con la inclusión (DeMatthews et al., 2026; Valdés et al., 2026). Sin embargo, declarar ese compromiso es apenas un comienzo. Una visión institucional se vuelve creíble cuando modifica prioridades. Si la escuela dice valorar la colaboración, pero no ofrece tiempo para encontrarse, el mensaje práctico contradice el discurso. Si declara escuchar al alumnado y todas las decisiones importantes permanecen exclusivamente en manos adultas, la participación queda reducida a una promesa.

La segunda tensión aparece entre liderazgo distribuido y responsabilidad formal.

Spillane (2006) ayuda a comprender que el liderazgo no está confinado a un cargo, mientras las experiencias latinoamericanas muestran el valor de líderes medios y culturas colaborativas (Ahumada et al., 2023; Valdés & Pérez, 2023). No obstante, una dirección no puede delegar algunas obligaciones legales ni trasladar decisiones difíciles al colectivo para evitar asumirlas. Distribuir liderazgo exige, paradójicamente, una dirección capaz de definir dónde la participación amplía la calidad de la decisión y dónde permanece una responsabilidad que debe ejercer de manera explícita.

Una tercera tensión se produce entre autonomía escolar y regulación.

Valdés y Oyarzún (2023) muestran cómo escuelas orientadas hacia la inclusión pueden experimentar fricciones cuando trabajan dentro de sistemas altamente estandarizados. Estas tensiones no obligan a escoger entre aprendizaje e inclusión. Esa sería una falsa oposición. Obligan a preguntarse qué concepción de aprendizaje se está privilegiando y qué experiencias dejan de importar cuando la calidad se define mediante un conjunto muy estrecho de resultados.

Los sistemas educativos necesitan información. Las escuelas también. La dificultad aparece cuando lo que puede contarse termina decidiendo lo que merece atención.

Participación, seguridad, reconocimiento, pertenencia, capacidad de preguntar y experiencia de ser escuchado son dimensiones difíciles de resumir en un único número. Eso no las vuelve menos educativas.

La cuarta tensión relaciona acompañamiento y control.

Las direcciones poseen responsabilidades de seguimiento sobre la enseñanza. Sería ingenuo negar esa función. A la vez, el desarrollo profesional necesita confianza para reconocer dificultades. Una escuela inclusiva tiene que encontrar modos de observar las prácticas sin convertir cada observación en una amenaza.

Peña-Ruz y Armengol (2024) permiten pensar ese desafío desde las comunidades profesionales de aprendizaje. La colaboración exige una cultura donde compartir un problema no disminuya inmediatamente el prestigio profesional. Hargreaves y Fullan (2012) lo expresan desde otra clave: el conocimiento profesional se fortalece cuando el juicio individual puede dialogar con una comunidad.

La quinta tensión enfrenta equidad y disponibilidad de recursos.

Murillo y Duk (2023) colocan la equidad dentro del corazón del liderazgo inclusivo, pero la capacidad de una escuela para redistribuir tiene límites. No todos los centros poseen los mismos apoyos ni trabajan dentro de territorios con iguales oportunidades. Vaillant y Zorrilla de San Martín (2024) recuerdan que las desigualdades educativas latinoamericanas atraviesan también las posibilidades de desarrollo profesional.

Por ello, una narrativa demasiado celebratoria del liderazgo puede ser injusta.

Hay situaciones que un director no resolverá con inspiración, creatividad ni participación. Algunas requieren decisiones de política pública, financiación, profesionales especializados, transporte, conectividad o protección social. Reconocer esos límites no debilita al liderazgo. Lo ubica en su escala real.

La sexta tensión surge entre inclusión como proyecto universal y contextos profundamente diferentes.

El campo internacional comparte ciertos principios, pero sus expresiones concretas dependen del territorio. DeMatthews et al. (2026) advierten que buena parte de la investigación disponible se concentra en determinados países y, además, su revisión se acota a estudios en inglés y a inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Valdés et al. (2026) amplían la mirada, aunque también muestran la diversidad conceptual del campo.

Esto importa para América Latina.

No deberíamos traducir literalmente categorías elaboradas en otros sistemas y esperar que expliquen escuelas rurales colombianas, territorios indígenas, instituciones costarricenses, escuelas peruanas o comunidades que reciben migración. Tampoco sería razonable abandonar el diálogo internacional. Lo que se necesita es una lectura situada.

Freire (1970/2005) ofrece aquí una clave especialmente pertinente. Leer críticamente una realidad supone no recibirla como algo terminado. La escuela puede problematizar sus propias normalidades: quién habla, quién espera, quién recibe apoyo, quién define el problema, qué diferencias se interpretan como falta y qué barreras permanecen invisibles precisamente porque llevan años siendo habituales.

La inclusión tiene, entonces, una dimensión pedagógica y otra política. No política en el sentido partidario. Política porque toda organización distribuye voz, tiempo, atención, expectativas y posibilidades.

Una decisión de horario puede facilitar o impedir que los docentes colaboren. La forma de organizar un presupuesto puede reforzar igualdad formal o buscar equidad. La manera de recibir a una familia puede confirmar que pertenece o recordarle que ocupa una posición periférica. La distribución de la palabra en un consejo puede revelar con bastante claridad quién tiene capacidad real de influir.

Liderar una escuela que incluye significa entrar en esas decisiones aparentemente pequeñas. Y mantenerse allí.

6.5 Punto de llegada: incluir deja de ser un trabajo solitario

El tránsito desde el compromiso individual hacia una institución verdaderamente inclusiva exige superar la "inclusión heroica", un modelo frágil donde el avance depende únicamente del esfuerzo extraordinario de un docente. Una escuela preparada no es aquella que ha eliminado todas las barreras ni la que

posee respuestas definitivas, sino la que desarrolla la capacidad colectiva para reconocer sus límites, dialogar sobre ellos y transformar sus prácticas. Esto se materializa cuando la dirección promueve espacios colaborativos, distribuye el conocimiento especializado y convierte a familias y estudiantes en interlocutores reales capaces de incidir en las dinámicas escolares.

Asimismo, el liderazgo inclusivo debe entenderse como un proceso continuo y no como un destino estático. La realidad escolar es dinámica: la llegada de nuevos estudiantes, las transformaciones territoriales y las nuevas desigualdades desafían constantemente las prácticas vigentes. Por ello, la secuencia de diagnosticar, acordar, actuar y reajustar opera como una conversación institucional permanente. Aunque este liderazgo no sustituye las políticas públicas ni la financiación adecuada, su valor radica en permitir que la escuela interprete críticamente su realidad, actúe sobre lo que está a su alcance y visibilice las transformaciones estructurales necesarias ante el sistema educativo.

En última instancia, sostener una escuela inclusiva requiere consolidar dimensiones clave de gobierno: cuidar la enseñanza, interrogar desigualdades, distribuir la responsabilidad y escuchar diversas voces. La verdadera transición hacia una organización preparada ocurre cuando, ante la partida de un docente o directivo comprometido, la cultura institucional prevalece. Lo que permanece son los acuerdos, la memoria profesional, los tiempos protegidos y la responsabilidad compartida.

De eso se trata, finalmente, liderar escuelas que incluyen: crear las condiciones para que nadie tenga que incluir en soledad.

Referencias

Acosta Valdeleón, W., & Cruz Castillo, A. L. (Eds.). (2023). *Liderazgo educativo: Reflexiones, escenarios y prácticas*. Ediciones Unisalle.

Ahumada Figueroa, L., Castro Castro, S., Maureira Cabrera, O., & Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas, 22*(3). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2949

Ahumada-Figueroa, L., & Durán-Fuentes, V. (2024). Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(53), 245–261. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2685

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Améstica, J. (2023). "Incluirnos todos": Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 71–87. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071

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

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. La Muralla.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

De la Vega Rodríguez, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: Una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos, 48*(1), 231–250. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231

DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive principal leadership from 1995 to 2024: A systematic literature review. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543261446662

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)

García-Martínez, J. A., Chen, E., Ruiz-Chaves, W., & León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: Análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 55–69. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055

Global Education Monitoring Report Team, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025. Edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: Liderar para la democracia*. UNESCO/OEI.

Global Education Monitoring Report Team. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO.

Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas, 21*(1), 53–64. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I., & Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 37–54. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Jiménez-Vasquez, M. S., & Galaz Ruiz, A. (2026). *¿Cómo transformamos la escuela? Trayectorias y desafíos rurales en México y Chile*. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.

López Martínez, M. F., & Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: Mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 43–62. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043

Mojtar Mendieta, L. (2025). La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 187–203. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200187

Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 17–19. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200017

Peña-Ruz, M. A., & Armengol Asparó, C. (2024). Prácticas directivas bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 123–145. https://doi.org/10.17227/rce.num93-17565

Puche, D., & Peña, M. A. (2025). El rol del supervisor educativo en el siglo XXI. *Revista Dialogus*, (15), 102-121. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i15.1640

Puche-Villalobos, D. J. (2026). Estrategias gerenciales para el desarrollo de las competencias investigativas en docentes de instituciones educativas privadas de Venezuela. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, *4*(2), 53-69. https://doi.org/10.69821/AICIS.v4i2.196

Puche-Villalobos, D. J., & Acosta-Faneite, S. F. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 9*, e9781. https://doi.org/10.32541/recie.v9.781

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rojas León, C. R., Pongo Aguila, O. E., Huaman Ccanto, F., & Orosco Gavilán, J. C. (2023). Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo. *Revista Venezolana de Gerencia, 28*(Número especial 9), 114–129. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8

San Martín, P. S. (2022). *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). https://doi.org/10.58337/DVAS6519

Silva Alvarado, X. (2026). Innovar desde la escuela: Condiciones culturales que impulsan el desarrollo profesional docente en el sistema público chileno. *Revista Realidad Educativa, 6*(1), 96–123. https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.568

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Vaillant, D., & Zorrilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32*(125), e0244445. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445

Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima*, (36), 4–27. https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9

Valdés, R., & Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 60*(3). https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.5

Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 21–36. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021

Valdés, R., & Urra, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *Educar, 61*(2), 527–542. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399

Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2026). Educational leadership for inclusive education: A systematic literature review. *Cogent Education, 13*(1), 2666707. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2666707

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Deinny José Puche Villalobos: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Puche Villalobos, D. J. (2026). Liderar escuelas que incluyen: acompañamiento do-cente y transformación institucional. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 145-172). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch6

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

