

Bases para un Liderazgo Inclusivo en la Educación Superior Chilena: Una Revisión Narrativa de Aspectos Jurídicos, Conceptuales y Pragmáticos

Bases for Inclusive Leadership in Chilean Higher Education: A Narrative Review of Legal, Conceptual and Pragmatic Aspects

Pedro Sotomayor-Soloaga ^{*},¹, Daniela Escobar-Mancilla ² y Pablo Contreras-Torres ¹

¹ Universidad de Atacama, Chile

² Universidad de Chile, Chile

RESUMEN:

El escenario actual de la Educación Superior se caracteriza por la marcada diversidad de sus comunidades educativas. Se propone una revisión narrativa cuyo objetivo es analizar los fundamentos teóricos y normativos, así como las experiencias que dan cuenta del desarrollo actual del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena, profundizando en tres elementos centrales: bases normativas asociadas a inclusión que sustentan el liderazgo inclusivo; evolución del concepto y su incorporación en el ámbito de la educación superior, y revisión de prácticas. Se concluye que existe un amplio desarrollo en la temática, pero sin un foco particular en la Educación Superior, siendo necesario avanzar hacia un corpus de conocimiento que dé cuenta de las particularidades de este nivel educativo y las diversidades de culturas de cada institución, tomando como referencia los abundantes marcos normativos nacionales e internacionales, para un análisis crítico en torno al liderazgo inclusivo, en términos de su difusión, socialización y puesta en práctica.

DESCRIPTORES:

Derecho a la educación, Inclusión, Diversidad, Liderazgo, Educación superior

ABSTRACT:

The current scenario of Higher Education is characterized by the marked diversity of its educational communities. A narrative review is proposed whose objective is to analyze the theoretical and normative foundations, as well as the experiences that account for the current development of inclusive leadership in Chilean Higher Education, delving into three central elements: normative bases associated with inclusion that support inclusive leadership; evolution of the concept and its incorporation into the field of higher education, and review of practices. It is concluded that there is a broad development in the subject, but without a particular focus on Higher Education, making it necessary to move towards a corpus of knowledge that accounts for the particularities of this educational level and the diversity of cultures of each institution, taking as It references the abundant national and international regulatory frameworks, for a critical analysis of inclusive leadership, in terms of its dissemination, socialization and implementation

KEYWORDS:

School management, Leadership, Inclusion, Participation, Education transformation

CÓMO CITAR:

Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D. y Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>

1. Introducción

La inclusión educativa puede ser entendida desde distintas perspectivas y, en términos generales, dice relación con la apertura de los sistemas escolares a la diversidad social y cultural de sus estudiantes. Esta noción de inclusión en la actualidad ha sido ampliada al concepto de diversidad que, en esencia, asocia la inclusión con la convivencia con toda la gama de diversidades (Rojas et al., 2018), considerando aspectos de género, multiculturalidad y discapacidad.

En este sentido, el concepto de inclusión junto con sus principios y valores asociados se ha instalado con fuerza en la sociedad chilena, permeando hacia la agenda pública y situándose como foco de atención en diversos contextos, siendo el ámbito educativo donde ha tomado especial impulso. Así, la ley 20.845 de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) cuyo foco es la eliminación de prácticas discriminatorias en los establecimientos educativos y que fomenta la diversidad e inclusión social, constituye un claro ejemplo de cómo esta temática se ha instalado con fuerza en la institucionalidad educativa. Por su parte, en el ámbito de la Educación Superior [ES], la Ley 21.091 (MINEDUC, 2018) declara entre sus principios la diversidad de proyectos educativos institucionales y la inclusión, reconociendo con esto la pluralidad de visiones y valores de y sobre la sociedad, lo cual, conlleva el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad, debiendo el sistema promover la inclusión del alumnado en las Instituciones de Educación Superior [IES], velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria, a través de una convivencia participativa y democrática.

Estas visiones se plasman en concreto con la reciente publicación de la Estrategia de Chile para la Implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de Chile, 2023), cuyas proyecciones, desafíos y logros se articulan con lo propuesto en el Plan de Aseguramiento a la Calidad de la Educación 2020-2023 (MINEDUC, 2020), dando cuenta de una potente articulación entre los avances de la legislación y los planes internos en relación a lo producido a nivel internacional en materia de derechos humanos y desarrollo sustentable, dónde la Educación, desde su propia agenda, concentra nuestro interés, al contemplar planteamientos como los de Espinoza Flores et al. (2023), quienes hacen hincapié en que los desafíos que enfrenta América Latina y el Caribe exigen plantear y replantear estrategias de acción futura para incidir y transformar la sociedad, misión en la cual se postula a la educación como un pilar o eje, relevando desde ahí el rol de la universidad en cuanto a “brindar una educación competente, pertinente, inclusiva y socialmente orientada para todos” (p. 9), en el mismo sentido que la Organización de las Naciones Unidas [ONU] plantea en el principio dos de los valores universales comprendidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable, No dejar a nadie atrás (ONU, 2019).

En este punto, resulta interesante preguntarnos ¿De qué forma las IES pueden transitar hacia entornos educativos más inclusivos? ¿Es posible que los diferentes procesos que desarrollan las IES estén alineados con los valores de la inclusión y la diversidad? Al respecto, siguiendo a Dovigo y Casanova (2017), el enfoque inclusivo no ha tenido suficiente debate en el ámbito de la ES en comparación con el desarrollo que se evidencia en la enseñanza obligatoria, pues es en esta última donde han surgido contundentes aproximaciones hacia las interrogantes planteadas.

Reconociendo esta contundente evidencia en el ámbito escolar ¿Podemos entonces considerar al liderazgo educativo como un elemento clave para crear condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones y logren “hacer carne” los

valores y principios de la inclusión? Autores como Bolívar y otros (2013) marcan posición ante esta pregunta señalando al liderazgo educativo “como un elemento clave para generar mejora desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones” (p. 17). En este mismo énfasis, Cuevas López y otros (2019) sostienen que el liderazgo es elemento esencial para alcanzar culturas de calidad tan necesarias para la salud de las IES.

Por su parte, Stefani y Blessinger (2018) van más allá y posicionan al liderazgo como uno de los elementos catalizadores que permitirían hacer efectivo el enfoque inclusivo pues, desde su perspectiva, conlleva la capacidad de influenciar e impactar en todos los aspectos de una institución, contribuyendo directamente al cumplimiento de una agenda comprometida con la diversidad.

Bajo esta perspectiva, queda de manifiesto la importancia del liderazgo y las y los líderes, pues son éstos quienes logran movilizar y conducir a otros para que realicen lo que éste planea en favor de la organización (Elrehail, 2018). Tal como afirman Sarto y Venegas (2009), si el liderazgo es esencial en la gestión escolar de las instituciones educativas, en los proyectos inclusivos es determinante.

De esta forma, pareciera no existir duda en la necesidad de trabajar el liderazgo inclusivo y con ello la inclusión en la ES. Sin embargo, si bien contamos a nivel nacional e internacional con prácticas de inclusión en las IES, el desarrollo del liderazgo inclusivo se hace un tanto difuso. En efecto, las experiencias inclusivas tanto europeas como latinoamericanas dejan de manifiesto la necesidad de trabajar el liderazgo educativo en aula, sin embargo, hay una fuerte tendencia a confundir este rol con la coordinación o gestión institucional administrativa para el logro del cometido inclusivo.

Asimismo, es necesario comprender que la diversidad es amplia, lo que implica reconocer que el desarrollo del liderazgo inclusivo no depende únicamente de competencias docentes, sino que también es interdependiente a factores externos que refieren a: dominio técnico sobre los diversos nudos y poblaciones objetivos de la inclusión (discapacidad, multiculturalidad y/o diversidad sexogenérica), voluntad de un gobierno universitario que da énfasis a ciertas temáticas, propendiendo a la inclusión de ciertos sectores del estudiantado; recursos asignados para la inclusión, diferencias ideológicas y culturales; y muchos otros factores que son necesarios de estudiar con mayor detalle y lograr su comprensión. Sólo teniendo en cuenta estos elementos, se podrá desarrollar herramientas útiles para la disminución de brechas y alternativas democráticas a la inserción, integración e inclusión educativa.

Bajo este escenario, el presente artículo se propone analizar los fundamentos teóricos y normativos, así como las experiencias que dan cuenta del desarrollo actual del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena. Al amparo de este objetivo, se busca responder a tres cuestiones fundamentales:

- ¿Cómo ha sido la evolución del marco normativo asociado a inclusión que sustenta el establecimiento de un liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena?
- ¿Cómo se ha incorporado el concepto de liderazgo inclusivo en la Educación Superior? ¿Se sigue vinculando el liderazgo a los directivos y sus equipos o ha trascendido hacia su desarrollo en otros actores relevantes de la Educación superior?

- ¿Qué experiencias o prácticas es posible identificar en la literatura que den cuenta del desarrollo del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena?

La metodología que sigue este trabajo se ajusta a lo que Rother (2007) describe como revisión narrativa, en tanto constituye una publicación que describe y discute en torno al estado del arte del tema en cuestión, en este caso, el liderazgo inclusivo en la ES chilena.

2. Marco normativo: Derechos humanos, educación de calidad e inclusión

Existe un potente entramado de hitos político-jurídicos que, a nivel internacional, regional y nacional, configuran un marco regulatorio para la promoción y desarrollo de prácticas inclusivas en espacios de ES, comprendiendo este aspecto como un criterio clave para la calidad educativa, al considerar su relación con a la protección y ejercicio de los Derechos Humanos (Márquez y Ramos, 2023), sustancia que en la experiencia chilena se plasma a través de la Ley N°21.091 de ES (Universidad de Atacama [UDA], 2022; MINEDUC, 2018).

Por este motivo, planteamos la inquietud de aportar a la comprensión ética, política y jurídica de este entramado, el cual finalmente sustenta el posicionamiento del Liderazgo Inclusivo como una necesidad para la superación de brechas y desafíos en la ES.

2.1. *La declaración universal de derechos humanos: El punto de partida*

En este recorrido, la Declaración Universal de Derechos Humanos [DUDH] es comprendida como la principal directriz normativa que a nivel global establece, fundamenta y resguarda las garantías de integridad, dignidad y equidad para todas las personas, consagradas en 30 derechos humanos universales, siendo inalienables e indivisibles, inherentes a toda persona (ONU, 2015a). En relación con las materias que esta revisión aborda, destacan 1) el derecho a la igualdad, 2) la no discriminación, 3) la libertad de expresión, 4) una vida digna y 5) educación. Así inicia un recorrido en el derecho internacional donde la inclusión social se posicionará como un eje central para la equidad y la justicia, promoviendo la participación social en los ámbitos laboral, educativa, político, entre otros (Rodríguez, 2022).

Tras la consolidación de la DUDH, los preceptos emanados de ella permiten el avance de acciones legislativas a nivel global, estableciendo los instrumentos y mecanismos que, en conjunto, son señalados como el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos [SUDH] (Añaños, 2016). De esta manera se distingue el Sistema de Tratados y el Sistema de Órganos (Pinho de Oliveira y Marín, 2021), existiendo organismos superiores al interior de la ONU, tales como la Asamblea General, la Secretaría General y el Consejo Económico y Social [ECOSOC], que velarían por el adecuado desarrollo y aplicación del SUDH (Bregaglio, 2013).

2.2. *¿Derechos para todos y todas?*

La vasta red de organizaciones de mujeres existentes en la época venía acentuando una mirada crítica ante la ONU, debido al carácter androcéntrico que hasta antes de la DUDH precedía al derecho internacional, desde donde se concebía al mundo y su orden social a través de la hegemonía de un sujeto histórico varón que, mediante la

acción legislativa y judicial, extendía la moral masculina, sosteniéndose en prácticas y discursos homogeneizantes que invisibilizaban y excluían a las personas a quienes se les denominó arbitrariamente como “minorías”, en razón de su posición de poder, aludiendo a motivos étnicos, de sexo, género, nacionales, religiosos y/o lingüísticos (Carreras Presencio, 2023).

De esta forma, desde Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer se establecerían objetivos y acciones destinadas a posicionar la igualdad y equidad para las mujeres en el derecho internacional, siendo un aporte la revisión y ajustes a la DUDH, frente resistencias presentes en la comunidad internacional y los estados parte de la ONU. En este contexto, en 1954 entraría en vigor la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer, con especial énfasis en la participación política (ONU, 1952). No obstante, la superación de brechas en problemáticas como la discriminación y violencia se mantendrían abiertas, siendo superadas paulatinamente.

2.3. El surgimiento del sistema universal de protección de los derechos humanos

Enfatizando en los principios de igualdad y no discriminación, en reconocimiento al ideal de protección y progresividad que señala la DUDH, se configura el desarrollo de un conjunto de instrumentos aprobados por la Asamblea General de la ONU, reconocidos como el SUDH (Vargas, 2020), robusteciendo las bases legales mínimas para garantizar la vida y dignidad de las personas, ahondando en los derechos a la no discriminación, a la igualdad, a la vida, la libertad y la seguridad, entre otros, destacando también la consideración especial de la superación de la “suerte de las minorías”, consolidando instrumentos jurídicos específicos para grupos que han experimentado un mayor desfavorecimiento, violencia y/o discriminación a lo largo de la historia.

2.4. Profundizando el derecho a la educación ante los complejos escenarios internacionales a fines del primer milenio: La relevancia de los principios de igualdad y no discriminación

En paralelo a la instalación y desarrollo del SUDH, surgen una serie de tratados internacionales que ahondar la Educación como un Derecho Humano, buscando asegurar tanto la universalidad de su acceso y cobertura, como también su calidad y continuidad. El primero de estos surge en de 1960, al consignarse la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, estableciendo objetivos de mejora para el acceso y equidad en todos los niveles de educación, punto desde el cual comprendemos que la inclusión se comienza a esbozar como concepto, a través del postulado de igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza. Se postulan objetivos para lograr la gratuidad de la educación y el aprendizaje permanente, con énfasis en minorías y grupos desfavorecidos (UNESCO, 1960).

Así, la interculturalidad es abordada por la Organización Internacional del Trabajo [OIT] impulsa en 1989 la aprobación del Convenio N° 169 OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que, respecto al derecho a la educación formula estrategias que faciliten el acceso y goce de la educación en todos sus niveles para las múltiples etnias y naciones indígenas, en condiciones de igualdad ante el resto de la comunidad nacional y en resguardo de sus cosmovisiones (OIT, 2014).

En este marco de compromisos, surge en 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, abordando las graves amenazas suscitadas por situaciones de guerra, crecimiento poblacional y crisis económicas, más aún en países menos

desarrollados, viéndose agudizadas las desigualdades y exclusión social (UNESCO, 1990). Lo anterior decanta en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, centrándose en el acceso y cobertura de la educación básica, realzando el rescate y valor de los conocimientos locales, su herencia cultural y lingüística.

Este es el punto de partida para el movimiento internacional Educación Para Todos [EPT], movimiento que se verá nutrido por la celebración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, llevada a cabo en 1994 en la ciudad de Salamanca, España., que a través de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, refuerza la noción de la Inclusión como una dimensión intrínseca a la calidad educativa (UNESCO, 1994).

A su vez, es posible evidenciar la influencia que el avance de la EPT refleja en el Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo en 1994, en cuyo programa de Acción fueron considerados diversos temas que son de interés para el análisis que sostenemos, entre ellos: Pobreza, Igualdad y Equidad de Género, Diversidad y Derechos Sexuales y Reproductivos, Etnicidad, Discapacidad, Urbanización y Ruralidad y Migración, destacando el apartado de Población, Desarrollo y Educación (Fondo de Población de las Naciones Unidas [FPNU], 2014).

Por último, sumado a estos elementos, la perspectiva de género se consagra con la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belem do Pará (INDHb, 2015), adoptada en 1994, representaría una verdadera revolución en el ámbito del derecho internacional, pues, tal como señala Mejía (2012), al relacionarse los derechos de las mujeres principalmente con la vida privada, por tanto, ajena al Estado, sus garantías no se reconocían en plenitud, delegando la responsabilidad en el caso de vulneración a otras ramas de competencias del derecho, tales como Familia o Civil, por lo cual, este nuevo marco termina por desarrollar un cambio paradigmático.

2.5. Un nuevo milenio: Educación inclusiva y sustentabilidad

Sirviéndose de la inauguración de un nuevo milenio, la EPT consolida su relevancia internacional en el Foro Mundial de Educación [FME] celebrado en Dakar el año 2000, planificando los objetivos esperados a lograr para el año 2015 desde la cooperación público-privada,

En esta línea, desde UNESCO (2000) se problematiza el requerimiento de acciones urgentes para los múltiples problemas que acontecen en el contexto global, postulando la Educación como la principal herramienta para lograr soluciones colaborativas a las crisis sociales que los diferentes Estados enfrentan, alcanzando un nivel histórico de realce para la democracia y el civismo, significada como motor del desarrollo humano regional y mundial, siendo la inclusión un objetivo expreso.

Por medio de la Declaración del Milenio, aprobada por la Asamblea General de la ONU el año 2000, enmarcada en la Cumbre del Milenio (ONU, 2000), específicamente a través Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 2, destinado a lograr la enseñanza primaria universal, se da cuenta de la persistencia de la desigualdad e inequidad de género en ésta y otras áreas del desarrollo humano global, a lo cual se relaciona el ODM 3, promoviendo la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Ahora, si bien existían esbozos de la consideración de las diversidades y disidencias sexo-genéricas, la perspectiva de género instalada en la institucionalidad internacional

es cuestionada por mantener una lógica binaria e incluso heteronormativa. Desde este ángulo, en 2006 se genera la Declaración de los Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (CIJ, 2007), puntualizando en la educación a través de su principio n°16, estableciendo una serie de responsabilidades para asegurar el goce al derecho a la educación libre de violencia y discriminación por motivos de sexo, género u orientación sexual, reconociendo las necesidades particulares de las y los estudiantes como también de sus familias.

En esta cúspide, el hito de mayor relevancia política actual es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo plan de acción es adoptado por la Asamblea General de la ONU el año 2015, en perspectiva de fortalecer la paz universal, la inclusión e igualdad, la protección y promoción de los derechos humanos y la responsabilidad medioambiental, concibiendo la erradicación de la pobreza como un eje central de logro (ONU, 2015b).

Para llevar a cabo esta labor, se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), dentro de los cuales consideramos esencial enfatizar en el Principio de Inclusión, el cual permea a la totalidad de la propuesta, destacando en específico los alcances de los ODS N°4 y 5: Educación de calidad e Igualdad de Género, respectivamente.

En esta línea, el camino trazado desde la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza teje sus más actuales pasajes con la Agenda 2030 a través de la Declaración de Incheón, generada en el marco del Foro Mundial sobre Educación celebrado en 2015, incorporando a nuevos actores como ONU Mujeres, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Alianza Mundial para la Educación, como también de ONGs, instituciones públicas y privadas, con la visión de incrementar las redes de cooperación y asociatividad para alcanzar los ODS.

Lo anterior deriva en el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4, denominado como Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2015), siendo profundizado de manera aún más específica en la Hoja de Ruta de ES hacia la Agenda 2030 (HDE 2030 Roadmap en inglés) (UNESCO, 2022).

2.6. El recorrido legislativo de Chile para la educación inclusiva: Oportunidades para el liderazgo inclusivo

En términos jurídicos y de relaciones exteriores, se ha demostrado un compromiso histórico del Estado de Chile respecto a la protección, promoción y garantía de los Derechos Humanos, siendo miembro activo, como Estado Parte, de la ONU y de la OEA, participado en diversas convenciones y conferencias internacionales, suscribiendo a protocolos, pactos y tratados multilaterales, adhiriendo a la totalidad de elementos jurídicos que componen el Sistema Universal de Derechos Humanos (SUDH) y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) (Vargas, 2020). No obstante, es posible evidenciar el quiebre y retroceso que experimentó el país al suprimirse el Estado de Derecho durante la dictadura cívico-militar implantada posterior al golpe de estado de 1973, situación que se extendió hasta el cambio de mando presidencial en 1990 (Duarte y Rodríguez, 2019), viendo sus principales resultados a nivel educativo a partir de la reforma producida a partir de la promulgación de la Ley N°20.370, en la cual se ordenan los fundamentos respectivos a las garantías

de acceso y calidad esperadas para la educación chilena, en todos sus niveles, con un carácter integral y equitativo (MINEDUC, 2009).

Pese a ello, actualmente aún se observan a nivel social una reproducción de narrativas y prácticas excluyentes y/o discriminatorias, basadas en estereotipos de género, las cuales se producen e impactan en múltiples niveles, tales como la dirección y gestión universitaria, la dotación de planta académica, la investigación, desarrollo, innovación y tecnología, el diseño curricular, el acceso, cobertura y matrícula, titulación y egreso, proyección profesional, las prácticas pedagógicas y las dinámicas relacionales entre las comunidades educativas, inclusive, en la propia infraestructura de las diferentes casas de estudio a lo largo del país (Baeza y Lamadrid, 2018; Brito et. al, 2020; Colther, 2022; Espinoza y Albornoz, 2023; Flores-Bernal, 2019; Garrido, 2023).

En este sentido, como un claro ejemplo de avance, surge en el año 2021 un hito de gran relevancia: La promulgación de la Ley N°21.369, la cual que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior (MINEDUC, 2021), motivada por el punto de inflexión que marcaron las movilizaciones feministas del año 2018, mandando a las distintas IES a la responsabilización y acción efectiva frente a estas problemáticas a través de la creación de Políticas Integrales de Género.

Esta visión estatal se manifiesta en los desafíos señalados en la Estrategia de Chile para la Implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de Chile, 2023), conjugados con el Plan de Aseguramiento a la Calidad de la Educación 2020-2023 (MINEDUC, 2020), en miras a consolidar la formación de estudiantes con un alto sentido ciudadano e inclusivo para el desarrollo sostenible (Gobierno de Chile, 2023).

Desde aquí, posicionamos el interés, relevancia y pertinencia del Liderazgo Inclusivo para una positiva gestión, direccionamiento y superación de los desafíos propios de este período político y socio-histórico.

3. Liderazgo inclusivo: Una revisión teórica

El aumento de las diversidades en la ES junto con los impactos provocados por las desigualdades educativas sistémicas, redundan en la pregunta ¿cómo el liderazgo podría facilitar una mejor inclusión en las instituciones para atender las necesidades de equidad? (Thompson y Matkin 2020).

En este tenor, Mendieta León y otros (2023) relevan el papel del liderazgo en cuanto a su rol articulador y su carácter transformador, sustentado en un fuerte compromiso con los valores y principios de la inclusión. Solo de esta forma, podría alinearse con las pretensiones de la sociedad actual, en el sentido de estar al servicio de crear una comunidad diversa, de respeto, sin abusos de poder, es decir, una sociedad más igualitaria (Rojas, 2018).

3.1. ¿Qué entendemos entonces por liderazgo inclusivo? Una revisión del concepto

Como pareciera sugerirlo su nombre, el liderazgo inclusivo tiene su foco en un aspecto particular de la injusticia, la exclusión/inclusión, debiendo los líderes inclusivos detectar prácticas excluyentes en sus organizaciones y sustituirlas por prácticas inclusivas (Ryan, 2016). Si bien el liderazgo inclusivo ha sido visto desde distintas perspectivas y con múltiples énfasis, es este mismo autor quien aporta una definición

simple pero lo suficientemente profunda para entender el trasfondo del liderazgo inclusivo:

[...] un proceso colectivo tendiente a producir un resultado en particular: la inclusión [...] En situaciones ideales de liderazgo inclusivo, todos los individuos y grupos, o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades. (Ryan, 2016, p. 181)

Por su parte, Jiménez Millán et al. (2019) con un marcado interés por el concepto de liderazgo inclusivo en la ES, converge con la mirada de Blessinger y Stefani (2018) definiéndolo como

aquel capaz de influir en la creación de una cultura organizativa y de una mentalidad que respete y valore todas las identidades y formas de diversidad, y que ayude al personal de las universidades, a su alumnado y a toda la comunidad educativa a vivir y trabajar en un mundo cada vez más plural y globalizado. (Jiménez Millán et al., 2019, p. 359)

Finalmente, una mirada ampliamente difundida es la de Ryan (2016, p. 181-183), para quien el liderazgo inclusivo estaría caracterizado por cuatro elementos:

- Promueve las relaciones horizontales entre los miembros de la organización, los emprendimientos colectivos, buscando generar prácticas inclusivas.
- Procura eliminar las relaciones asimétricas de poder en el proceso de liderazgo
- Es una tarea colectiva.
- Se organiza para lograr un objetivo en particular: lograr la inclusión en las instituciones y la comunidad.

3.2. Elementos distintivos del liderazgo inclusivo: Competencias y actores

Tradicionalmente el liderazgo se le ha asociado al rol directivo que ejercen determinadas personas en una institución. Miradas como la de Echavarría Celis y Cárdenas Vásquez (2022) relevan la importancia de liderazgo de los directivos como pieza clave en la transformación de los centros, en tanto agentes de cambio capaz de potenciar las fortalezas de sus colaboradores.

En esta misma línea y con un foco en directivos escolares, Ryan (2016) define cuatro competencias asociadas al liderazgo inclusivo: comunicarse con los demás; promover un aprendizaje crítico; relaciones inclusivas entre la institución y la comunidad; y, abogar de forma estratégica. Sin embargo, Millán et al. (2019) abogan por una perspectiva más amplia en donde los rasgos, competencias o dimensiones que constituyen el sello del liderazgo inclusivo tienen una naturaleza compleja tanto como el propio paradigma desde el que se interpretan siendo, por tanto, en esencia, diversos y contextualizados, dando como resultado la emergencia de distintos modelos que identifican una amplia variedad de descriptores.

Bajo esta enfoque, destaca la perspectiva de Bourke y Dillon (2016) quienes plantean que el liderazgo inclusivo estaría definido por seis rasgos, subdivididos en quince elementos: compromiso (reflejado en valores personales y misión); coraje (humildad y valentía); conocimiento de sesgos (autorregulación y “juego limpio”); curiosidad (franqueza, comprensión de diversas perspectivas y tolerancia a la ambigüedad);

inteligencia cultural (aprendizaje de otras culturas, conocimiento y adaptabilidad); y colaboración (empoderamiento, trabajo en equipo).

En una mirada reciente, Mendieta León y otros (2023) complementan esta identificación de competencias asociadas al liderazgo inclusivo endosando especial responsabilidad al profesorado. Asimismo, Carpio y otros (2020) señalan que independientemente del nivel educativo, el profesorado constituye un apoyo fundamental en cualquier proceso, y mayormente, en el sistema educativo inclusivo, pues su rol conlleva el trabajo directo con el estudiantado, trayendo consigo una responsabilidad en cuanto a formarse y sensibilizarse en las temáticas de la inclusión educativa para que, desde su liderazgo educativo, tenga un rol protagónico caracterizado por una actitud positiva hacia la diversidad del alumnado.

3.3. Liderazgo inclusivo en la educación superior

Si bien el enfoque inclusivo en la enseñanza obligatoria ha sido ampliamente teorizado, este debate no es aún tan amplio en el contexto de la ES (Dovigo y Casanova, 2017). El trasfondo de esto podría encontrarse en lo que plantean Barrientos Briceño et al. (2021), quienes en un estudio sobre cultura inclusiva en ES, ponen de manifiesto que una de las dificultades de la implantación e implementación del enfoque inclusivo en ES y la creación de culturas inclusivas está en la ausencia de una conceptualización apropiada del concepto inclusión, pues desde su mirada, más que el acto de incluir, se requiere desarrollar aspectos culturales, lingüísticos, psicológicos, educacionales que permitan decir que se está siendo inclusivo.

Un entendimiento común acerca de la inclusión y, consecuentemente, del significado de liderar desde un enfoque inclusivo conlleva una comprensión del concepto desde todas las áreas misionales de la institución, permeando cada uno de sus procesos (Medina-García et al., 2021). Al respecto, desde la perspectiva de Hernández Lloret (2022), la inclusión y el liderazgo inclusivo, no se han de plasmar de forma aislada ni deben depender de esfuerzos individuales, sino más bien, deben ser institucionalizados al interior de las IES.

Desde esta propuesta, y siguiendo a Álvarez Castillo y García-Cano Torrico (2017), se destacan los siguientes elementos que deberían ser considerados en un proceso de institucionalización: 1) la oportunidad de acceso para los estudiantes de todos los grupos protegidos, así como las estrategias para su retención, participación y progreso; 2) la filosofía y política institucional en materia de diversidad; 3) un claro liderazgo a favor de la inclusión y la equidad; 4) el funcionamiento de servicios de apoyo a los estudiantes de los grupos protegidos; 5) procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; 6) un currículum inclusivo; 7) un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y participación social y académica de todos los estudiantes y el personal de la institución; y 8) la proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad.

A modo de cierre de este apartado, resulta necesario relevar la perspectiva de Pedraja-Rejas y Bernasconi (2021) quienes sitúan al liderazgo como elemento central para los desafíos estratégicos que promueven una inclusión exitosa en la educación universitaria. Para ello, identifican seis elementos clave respecto de rol de los líderes en la ES:

- Los/las líderes deben desarrollar una conceptualización amplia de la inclusión, que considere las diversas formas en que se expresa la marginación, la desigualdad y la falta de oportunidades

- Los/las líderes deben comprender ellos mismos y transmitir a sus comunidades que la situación de desmedro en que se encuentran algunos grupos de estudiantes no es debida a un déficit de ellos, sino a un sistema social y educacional que posterga a algunos, independientemente de sus talentos
- Los/las líderes universitarios deben priorizar la inclusión como un objetivo estratégico institucional
- Los/las líderes en las universidades deben ser capaces de desarrollar estrategias de inclusión en sus organizaciones, considerando simultáneamente el acceso, la permanencia, la titulación oportuna y la posterior inserción laboral del alumnado más vulnerable
- Los/las líderes universitarios deben comprometer a todo su equipo y a la comunidad académica con los resultados de los procesos formativos de los/las estudiantes postergados, con su permanencia y titulación en períodos razonablemente oportunos
- Los/las líderes en las universidades deben instalar las capacidades institucionales en términos físicos, digitales, de procesos y sistemas para fortalecer la formación universitaria y los resultados académicos de todos los/las estudiantes.

4. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior: De la teoría a las praxis

La construcción de culturas inclusivas va más allá de establecer normativas o políticas de estado que permeen los diversos ámbitos de interacción social (Vera et al., 2020). Así, para lograr una práctica efectiva se requiere de un liderazgo de un profesorado comprometido con la inclusión educativa, favoreciendo entornos y prácticas inclusivas.

Si bien la literatura muestra el abordaje del liderazgo inclusivo como una temática innovadora, se observa que su aplicación se ha centrado mayoritariamente a la Educación escolar. Pese a esto, han existido experiencias que han abordado el liderazgo inclusivo dentro de la educación terciaria, pero sin mayor claridad respecto de cómo se trabaja y ejecuta. Por un lado, la literatura carece de un consenso acerca de los factores que inciden en un liderazgo inclusivo, mencionando capacidades y valores que no son profundizados, instando a una confusión en nominar el tipo e identificar los liderazgos. Por el otro, se observa que la literatura ha trabajado teóricamente el liderazgo separado de la estructura educativa, es decir, no se problematiza sobre el liderazgo inserto en un marco inclusivo, sino más bien se establece un ideal de la educación inclusiva o los tipos de liderazgo que favorecen la inclusión.

La educación inclusiva se concibe como un ideal alcanzable a largo plazo desde la Educación Superior (ES), respaldado por estrategias institucionales basadas en políticas públicas. Sin embargo, las experiencias analizadas muestran falta de consenso en los énfasis y las poblaciones objetivo de la educación inclusiva. Predominantemente, se difunde una visión que equipara la inclusión con temas de discapacidad o género, indicando la necesidad de cambios en los liderazgos y culturas organizacionales para fomentar entornos propicios para la inclusión.

Hasta ahora, ninguna experiencia ha abordado de manera concluyente los desafíos del liderazgo inclusivo ni ha especificado las competencias necesarias para un líder

inclusivo, más allá del conocimiento y el valor moral. Esta falta de claridad puede dar lugar a la confusión entre un liderazgo inclusivo y uno pedagógico. Se destaca la necesidad de una exploración conceptual más amplia del liderazgo inclusivo, considerando la permeabilidad cultural, las condiciones materiales, la atmósfera política y otros elementos en las experiencias y prácticas asociadas.

4.1. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior contexto internacional europeo

Es posible identificar valiosas experiencias a nivel europeo, particularmente del contexto español, que relevan el compromiso con la inclusión y justicia social (Casanova y López, 2016) y pone en la palestra la necesidad de interpelar la forma de conducción y gobierno de la ES. Desde este punto de vista, la mirada en la diversidad sostiene una oportunidad de mejora para la creación de entornos de aprendizaje, con mayores estándares de calidad y de transversalidad educativa (Jiménez et al., 2019).

En la experiencia europea, según Dovigo y Casanova (2017) se critica fuertemente la implementación de un enfoque inclusivo. Aunque ha habido un desarrollo teórico extenso, persisten dificultades en su aplicación en ES, siendo las críticas principales la excesiva atención a la institucionalización de un enfoque que facilite la configuración de un plan de trabajo colectivo. En este contexto, el liderazgo inclusivo se vuelve crucial, sirviendo como catalizador efectivo y destacando el compromiso como valor fundamental, a pesar de la confusión común entre liderazgo y dirección.

Existe una tendencia a asimilar el liderazgo inclusivo como gestión educativa institucional, es decir, vista como una forma de facilitar procesos educativos orientados al aprendizaje de competencias (Fernández, 2012). Esto implica la implementación de nuevas metodologías docentes dentro de políticas universitarias internas, aplicadas según normativas, marcos curriculares y experiencias en el aula. La visión integral del proceso educativo destaca la inclusión como un elemento transversal, con un acuerdo triestamental desde la gestión educativa y administrativa.

Bajo este enfoque, el liderazgo inclusivo no se implementa con un entendimiento común del concepto, sino más bien como un enfoque de liderazgo que se asocia con actitudes como: el compromiso hacia la diversidad y justicia social, coraje, conocimiento de sesgos, curiosidad, inteligencia cultural y colaboración (Darandari, 2018). Por su parte, los enfoques europeos destacan que fortalecer el liderazgo para la inclusión, debe basarse en valores y aplicabilidad técnica en diversos contextos dentro de la planificación educativa (Jiménez Millán, 2019).

Es importante destacar, que el imaginario sobre inclusión que justifica la necesidad de construcción de liderazgos docentes se relaciona con la posibilidad de ampliar la mirada de la ES hacia la diversidad, atendiendo necesidades particulares que permitan garantías educativas (Huilcahuar et al., 2020). Sin embargo, pareciera ser que cuando se habla de inclusión se asocia a la diversidad sexo genérica y neurodiversidad, siendo un claro ejemplo de lo anterior las experiencias de la universidad Autónoma de Madrid, quienes han mostrado vasta trayectoria en el trabajo por la inclusión.

4.2. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano, hay tendencia a mirar la educación inclusiva desde un marco regulatorio legal, establecido por marcos normativos nacionales e internacionales que son insertados posteriormente en distintos espacios de la ES para

enfaticar las formas de educar y asegurar el aprendizaje. De esta manera, Latinoamérica tiene una noción más vertical en materia de ejecución de la inclusión, mientras que el contexto europeo pareciera hacerlo al revés.

Cabe destacar que la mayoría de las apreciaciones sobre liderazgo inclusivo e inclusión propiamente tal plantean el vector de la aceptación de la diversidad desde un marco regulatorio interno y externo, referidos a lo legal y a lo institucional como parte de un mecanismo de calidad (Camputaro y Tamayo, 2023). Sin embargo, los énfasis respecto de los tipos de inclusión que se visibilizan en América Latina dicen relación mayoritariamente con diversidades culturales asociadas a reconocimiento indígena y fomento de lo local.

Esta tendencia, se condice con la presencia de países multiculturales, que establecen discusiones anticolonialistas, racializados, con un fuerte énfasis en la crítica eurocentrista. Desde ahí se instala la necesidad de generar una educación intercultural e inclusiva entre pueblos, disputando espacios instalados desde occidente en materia de transferencia y producción de conocimiento desde la epistemología del sur, como una consigna de derrocamiento de poder y dominación.

Según Herbert y otros (2023), la educación inclusiva se presenta como una propuesta política frente a la exclusión en las universidades latinoamericanas, disputando la hegemonía del conocimiento. La construcción de universidades inclusivas con liderazgos multiculturales es esencial para este propósito. Los discursos comunes sobre educación inclusiva se vinculan con la democratización de los espacios universitarios, donde los liderazgos pedagógicos desafían los sistemas administrativos y disciplinarios, ambos obstáculos para la integración de la diversidad. Experiencias destacadas en liderazgo inclusivo se encuentran en Colombia, México, Ecuador y Perú.

Por su parte, se visibiliza una riqueza temática en función de la inclusión y cómo se promueve la conformación de liderazgos educativos en ES en países hispanohablantes que tienen una vinculación mayor con occidente en materia educativa y económica. En ese sentido, países como Argentina, Chile, México, han plasmado una discusión más cercana a la visión sanitaria, es decir establecen la educación inclusiva como una iniciativa que tiende a pensarse desde la discapacidad, instalando un análisis en función del modelo social de la discapacidad en el que reconocen que quienes sufren esta condición no padecen de una enfermedad, si no que más bien enfrentan barreras del entorno social, económico y cultural (Marentes et al., 2023). Desde este punto de vista, el liderazgo docente se constituye como un ancla de mediación cultural, y garante de derechos en el aula y ejecutor de políticas para la inclusión.

Finalmente, se evidencia en la actualidad una fuerte tendencia a realizar inclusión desde la perspectiva de género. Este enfoque ha sido transversal en Latinoamérica, instalándose como normativa legal e institucional en la mayoría de los países. Sin embargo, las experiencias entre ellos son disímiles, pues la tradición cultural en adición a cada propuesta política de los países establece en su mayoría un discurso que permita reducir las brechas de género, pero orientada a categorías binarias. Casos como Argentina, Brasil y Chile, han llevado la vanguardia en este tema en ES, proponiendo políticas públicas que inciten a los gobiernos universitarios a hacerse cargo de esta temática. Un ejemplo claro de lo anterior son los proyectos INES del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023).

El conflicto principal, al igual que el contexto europeo, es que se reconoce la necesidad de un liderazgo como puente para la educación inclusiva. No obstante, no existen tantos trabajos asociados directamente a dicho liderazgo, que permita comprender

fenomenológicamente esta categoría. Asimismo, la mayoría de las experiencias coinciden en que la falta de formación transversal de los docentes en diversidad cultural, sexo genérica y discapacidad se identifica como el principal obstáculo para la inclusión. Esto lleva a una aplicación de políticas institucionales basada en indicadores establecidos en lugar de una intuición profesional, despojando a los docentes de la capacidad para resolver conflictos y promoviendo la naturalización de la exclusión de estos grupos.

En síntesis, tanto en experiencias internacionales como latinoamericanas, el liderazgo educativo e inclusivo se aborda de manera dirigida y gerencial, enfocándose en la gestión institucional más que en el aula. Aunque se reconoce el desafío de construir perfiles éticos de docentes universitarios para la educación superior inclusiva, la definición precisa de habilidades y competencias técnicas para el liderazgo aún no está clara, siendo un desafío pendiente en la educación superior.

5. Comentarios finales

El presente trabajo pudo dar cuenta de cómo la educación se ha configurado como un bastión internacional para la superación de la pobreza, respondiendo, en primer lugar, a las necesidades de desarrollo individuales, comunitarias y sociales, a la vez que impacta en la cultura territorial, teniendo la oportunidad de servir para la promoción de la paz, la tolerancia y la inclusión. Desde aquí, se hace indispensable destacar los esfuerzos nacionales, regionales y mundiales para garantizar su acceso en todos sus niveles, cimentando de esa manera su consagración como derecho, lo cual, sin lugar a duda, debe continuar desplegándose ante el complejo panorama global actual, donde la pandemia Covid-19 incidió de forma crítica.

Sin embargo, resulta necesario ir más allá y posicionar la atención en la calidad de la educación, dónde, además de profundizar en los aspectos relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos ampliar la consideración hacia las prácticas de convivencia y las culturas organizacionales, promoviendo la inclusión. Reafirmamos entonces el carácter indivisible que debe comprender la calidad de los proyectos educativos con la inclusión social, desde un enfoque basado en los derechos humanos.

En este sentido, vemos positivamente el desarrollo de marcos normativos favorables para el desarrollo de la Educación Inclusiva en las IES chilenas, logrando impulsarse experiencias como los proyectos InES Género y las políticas de inclusión, así como iniciativas particulares. No obstante, es sabido que las prácticas no sólo anteceden a las leyes y políticas, sino que las preceden y, muchas veces también, las exceden, razones por lo cual se requiere de un compromiso diario y sustancial para que la inclusión, además de proclamarse y posicionarse institucionalmente, se practique y viva. En esta labor, consideramos al Liderazgo Inclusivo como la mejor referencia conceptual para el direccionamiento, diseño, gestión y ejecución de prácticas inclusivas desde las IES chilenas, permitiendo el ordenamiento de éstas, cuyo desarrollo actual es considerado más bien inconexo. Por tanto, el Liderazgo Inclusivo constituye una opción estratégica sólida y viable para las IES, pudiendo contribuir desde allí al logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, más específicamente, a los desafíos de la propia Agenda de Educación 2030.

Por otra parte, es relevante mencionar que el concepto de liderazgo inclusivo ha tenido un fuerte posicionamiento en la literatura internacional, sobre todo en las últimas dos décadas, con un marcado énfasis en la educación primaria y secundaria, no tanto así para la educación superior, lo cual, sin duda conlleva un enorme desafío para la

investigación en esta materia. Desde nuestra perspectiva, si bien en la actualidad se han logrado identificar elementos basales acerca de su definición y factores asociados, además de los actores relevantes y competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo inclusivo, resulta necesario contar con un corpus de conocimiento que dé cuenta de las particularidades de la ES y las diversidades de culturas de cada IES.

Por su parte, las experiencias de propuestas inclusivas en el marco de la ES son disímiles, cada cual tiene una postura sustentada en un marco legal determinado, sin necesariamente una aplicabilidad universal. Estas experiencias se adaptan a cada territorio y contexto educativo, según sus lineamientos jurídicos y un proyecto político determinado que promueve la elaboración de políticas educativas a nivel nacional y a nivel institucional. De esta manera, se evidencia que el abordaje de la inclusión depende de una construcción epistemológica y de su propio contexto sociopolítico, que pone en tensión la propuesta europea con la latinoamericana.

Bajo esta perspectiva, si bien el alero común universal de la inclusión es la búsqueda de la justicia y disminución de brechas sociales, el énfasis dependerá de cada contexto. Un ejemplo claro de ello es cómo los países afrodescendientes consideran la inclusión con un marcado foco en la diversidad cultural y el refuerzo por la cultura étnica y local. Desde esa perspectiva, se instala un diagnóstico en cuanto a la educación superior como un escenario de propuestas coloniales que generan exclusiones. El análisis latinoamericano desde el poder, y desde una mirada crítica al eurocentrismo permite comprender que la necesidad del liderazgo inclusivo requiere del reconocimiento y compromiso por la valoración de los territorios e identidades, promoviendo el rescate de los saberes diversos en cuanto a contenido y forma, que no provienen de la visión occidental.

Por su parte, Europa y algunos países de Latinoamérica que tienen mayor cooperación internacional en materia educativa, económica y social, forjan y trabajan la inclusión desde temáticas asociadas a la visión moderna del conocimiento. Con una orientación a diversidades sexogenéricas o neurodivergentes, intentan instalar mejoras institucionales mediante el reconocimiento y diversificación de metodologías administrativas y docentes para asegurar la diversidad, aprender de ella y ponerla en funcionamiento ante la globalidad. Esto va acorde con las líneas coyunturales del ascenso de los movimientos sociales femeninos y disidentes, como también la mirada sanitaria constructivista acerca de los diagnósticos neurológicos que han ido en ascenso.

Sin embargo, es importante dar cuenta de que la literatura muestra experiencias relacionadas a la inclusión en la ES, mas no de manera concluyente respecto del tipo de liderazgo inclusivo, sus características y factores asociados, y competencias requeridas. Más bien, existe un reconocimiento transversal de la necesidad de un liderazgo inclusivo, que asegure y garantice la inclusión en las IES.

Desde ese punto de vista, se establece el desafío de fomentar dichos liderazgos mediante el estudio y trabajo de campo, en función de los distintos actores relevantes para la inclusión. Lo anterior implica indagar en profundidad cada fenómeno social que impacta y conforma la diversidad y cómo este se sitúa en los distintos espacios y comunidades educativas, condición sine qua non para establecer una línea de base que permita dar al concepto sostenibilidad y replicabilidad.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L. y García-Cano Torrico, M. (2017). *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización*. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación y Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Añaños, K (2016). Sistema universal de protección de derechos humanos: Análisis de los informes del comité de derechos humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 261-278.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Barrientos Briceño, E., Briceño Toledo, M., Suárez-Amaya, W. y Valdés Montecinos, M. (2021). Cultura organizacional inclusiva en instituciones de educación superior chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1058-1075. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.5>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bourke, J. y Dillon, B. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world*. Deloitte Insights.
- Bregaglio, R. (2013). Sistema universal de protección de derechos humanos. En G. Bandeira, R. Urueña y A. Torres (Coords.), *Protección multinivel de derechos humanos. sistema universal protección multinivel de derechos humanos, red derechos humanos y educación superior* (pp. 91-129). Universitat Pompeu Fabra.
- Brito, S., Basualto, L. y Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 73-88. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83.
- Carreras Presencio, A. (2023). La universalización de los derechos humanos bajo examen: A 70 años de la Convención sobre los derechos políticos de la mujer. *Revista Electrónica de Derecho Internacional Contemporáneo*, 6(6). <https://doi.org/10.24215/2618303Xe053>
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Comisión Internacional de Juristas.
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., y Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la educación superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Dovigo, F. y Casanova, L. (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. University of Bergamo.
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbo TS*, 19, 41-72.
- Echavarría Celis, M. C. y Cárdenas Vásquez, L. E. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 131-151.

- Elrehail, H., Emeagwali, O. L., Alsaad, A., y Alzghoul, A. (2018). The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing *Telematics and Informatics*, 35(1), 55-67.
- Espinoza Flores, B. P. E., Peñaranda, L. A. F., Mejía, M. L. F., Salazar, J. M. R., Alcoser, S. D. I., y López, A. E. (2023). *La política institucional de educación superior inclusiva en la universidad latinoamericana*. Mar Caribe.
- Espinoza, A. y Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psykhé*, 32(1), 1-37.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Ferrer, L (2015). *La convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Comisión Nacional de Derechos Humanos México.
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Garrido, A (2023). Formación del profesorado con perspectiva de género: Imaginarios excluyentes y transformadores construidos en la academia post movimiento feminista en Chile el 2018. *Revista Conbecimiento Online*, 15(2), 22-50.
- Hernández Lloret, C. M. (2022). *La atención a la diversidad en las universidades españolas: exploración, predicción y propuesta de institucionalización en las áreas de investigación y de innovación docente* [Doctoral dissertation]. Universidad de Córdoba.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015a). *Cartillas informativas: Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015b). *Cartilla informativa: Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Jimenez, C. (2017). *Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones de educación superior en México. Un estudio de caso con perspectiva de género*. Facultad de ciencias de la educación [Tesis de Grado]. Universidad de Montreal, Francia.
- Jiménez-Millán, A y García-Cano Torrico, M. (2017). Liderazgo inclusivo: pieza clave para crear universidades excelentes. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coord.), *Liderando inclusión y prácticas inclusivas* (pp. 201-208). Universidad de Granada.
- Márquez, N. y Ramos, B. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100-111.
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Mejía, L (2012). La comisión interamericana de mujeres y la convención de Belém do Pará. Impacto en el sistema interamericano de derechos humanos. *Revista IIDH*, 56, 189-213.
- Mendieta León, J. E., Zambrano Mendoza, Y. Y., Quizhpe Cueva, J. L. y Jumbo Vélez, J. P. (2023). Liderazgo inclusivo en las universidades en América Latina. Análisis evolutivo. *Tesla Revista Científica*, 3(2), e188. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e188>
- Millán, A. J., Torrico, M. G. C. y Pareja, E. F. H. (2019). ¿Quién se compromete con la inclusión?: liderazgo y atención inclusiva a la diversidad en la enseñanza superior. En Investigación comprometida para la transformación social. VVAA., *Actas del XIX congreso internacional de investigación educativa* (pp. 357-362). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

- Mosquera, I. (2018). *El docente y la diversidad funcional: cómo mejorar la vida de los alumnos con NEE*. UNIR.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Organización de las Naciones Unidas. (1965). *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Declaración del milenio*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015a). *Declaración universal de los derechos humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2019). *Marco de cooperación de las naciones unidas para el desarrollo sostenible. Directrices internas*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. WHEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe final foro mundial sobre la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO.
- Organización de los Estados Americanos. (2013). *Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia firmado por la organización de estados Americanos*. Organización de los Estados Americanos.
- Pedraja-Rejas, L. y Bernasconi, A. (2021). Liderazgo, políticas públicas e inclusión en las universidades: Imperativos estratégicos. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 29(4), 598-600. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052021000400598>
- Pinho de Oliveira, M. y Marín, A. (2021). Las posibilidades individuales de acceso en el sistema universal de protección de los derechos humanos. Sistema Europeo y Sistema Africano. <https://doi.org/10.24215/25251678e536>
- Rodríguez, W. (2022). La inclusión como factor determinante en los procesos formativos. M. González, y S. Toro, S (Comps.), *Reconocer las diversidades. Prácticas formativas de y no reconocimiento sobre la diversidad* (pp. 43-49). Sello Editorial Unicomfauca.

- Rojas, M., Salas, N., Falabella, A. y Guerrero, P. (2018). Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país? Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.
- Rother, E. D. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista Enfermagem*, 20(2), 5-6. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva. VI Seminario Científico SAID*. Publicaciones del INICO.
- Stefani, L. y Blessinger, P. (2018). *Inclusive leadership in higher education*. Taylor y Francis.
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), art 6.
- UNESCO. (2007). *The right to education for all: ten reasons why the convention against discrimination in education is highly significant in today's world*. UNESCO.
- UNESCO. y MERCOSUR. (2005). Educar en la diversidad. Material de Formación docente. UNESCO.
- Universidad de Atacama. (2022). Política integral de igualdad de género. Universidad de Atacama.
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Vargas, A. (2020). *Tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile sobre derechos humanos. Recomendaciones internacionales con incidencia constitucional*. Asesoría Técnica Parlamentaria.
- Vera, D., Urrea, R., Alcívar I. y Arellano, F (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83

Breve CV de los autores

Pedro Sotomayor Soloaga

Psicólogo y Licenciado en Psicología, Magíster en Desarrollo Organizacional y Gestión Estratégica de Personas y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Con una amplia trayectoria académica como docente, investigador y directivo universitario, en la actualidad es docente de programas de postgrado (Magíster y Doctorado) tanto en Chile como en el extranjero, dictando cátedras relacionadas con la gestión y el liderazgo en educación, liderazgo inclusivo, entre otras. Email: pedro.sotomayor@uda.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-8280>

Daniela Escobar Mancilla

Titulada de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Trabajo Social y licenciada en Historia de la misma universidad. Candidata a Doctora en Historia de la Universidad de Chile. He desarrollado competencias para el manejo de gestión y coordinación de proyectos sociales de impacto socioeducativos y de estrategia territorial. También en investigación académica y/o universitaria, tales como Fondecyt, evaluación de procesos, y su vez de mejoramiento institucional y de espacio laboral. Mi foco investigativo se centra en problemáticas como promoción de

derechos, desarrollo territorial, feminismos, género y territorios. Email: dlescoba@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2097-5265>

Pablo Contreras Torres

Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad de La Serena, Chile. Actualmente cursando Magíster en Género e Intervención Social, Universidad Bernardo O'Higgins. Vinculado fuertemente con el servicio público y el trabajo directo con las comunidades para el desarrollo de experiencias en salud pública y dispositivos de protección especializada de derechos para niños, niñas y adolescentes. En la actualidad desarrollo experiencias de investigación y colaboración en docencia desde la Universidad de Atacama, siendo mis principales intereses: Psicología comunitaria, Derechos Humanos, Género, Inclusión y Ruralidad. Email: pablo.contreras@uda.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6914-0119>