



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

EDICIÓN REGIONAL SOBRE LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN 

2025

América Latina

# Liderar para la democracia



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO



2025

América Latina

Liderar para la democracia

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Las imágenes acompañadas de un asterisco (\*) no están cubiertas por la licencia CC-BY-SA y no pueden usarse ni reproducirse sin previa autorización por escrito de sus propietarios.

Todas las publicaciones de la UNESCO están disponibles en acceso abierto en Internet, de forma gratuita, a través del repositorio documental de la UNESCO. Toda comercialización de sus publicaciones por parte de la UNESCO tiene por objeto la recuperación de los gastos reales de impresión o copia del contenido en papel o CD, así como su distribución. No existe ánimo de lucro.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican juicio alguno por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Título original en inglés: Global Education Monitoring Report 2025 on Leadership and Education – Regional Edition for Latin America: *Lead for democracy*

Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Esta publicación puede citarse como: UNESCO y OEI 2025. *América Latina: Liderar para la democracia*. UNESCO, Paris

Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© UNESCO y OEI, 2025



ISBN: 978-92-3-300241-8

<https://doi.org/10.54676/FKZA2207>

Diseño gráfico y maquetación: UNESCO

Traducción: OEI

Créditos: © UNESCO GEM Report / Rooftop

Elementos gráficos: © Canva

Los errores u omisiones que se detecten después de la impresión se corregirán en la versión en línea, disponible en la dirección:  
[www.unesco.org/gem-report/es](http://www.unesco.org/gem-report/es)

Este informe y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: <https://bit.ly/2025lac-es>

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030 se especifica que el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* "será el mecanismo de seguimiento y presentación de información sobre el ODS 4 y los aspectos relacionados con la educación de otros ODS" e "informará sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS". La elaboración del informe está a cargo de un equipo independiente acogido por la UNESCO.

El Equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este documento y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO ni las de sus financiadores y no comprometen a la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él.

### **El equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo**

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Catarina Cerqueira, Anna Cristina D'Addio, Rafaela Maria Da Silva Santos, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Stephen Jacques Flynn, Tuamanaia Foimapafisi, Pablo Fraser, Chiara Galasso, Lara Gil Benito, Baptiste Gorteau, Pierre Gouëdard, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Aurélie Mazoyer, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Diana Sharafieva, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan, Dorothy Wang and Elsa Weill.

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de donantes, agencias multilaterales y fundaciones privadas, y es facilitado y cuenta con el apoyo de la UNESCO.



## BREVE RESUMEN

# ¿Cómo distribuyen los directores de centros escolares de América Latina sus funciones y responsabilidades de liderazgo?

Los líderes escolares no son, ni pueden ser, héroes. El concepto de liderazgo distribuido ha cobrado importancia en el último cuarto de siglo y desplaza el enfoque de los actos individuales a la dinámica de la interacción social en las escuelas. Reconoce que el éxito escolar depende de las relaciones de colaboración y de las responsabilidades compartidas. A medida que los objetivos educativos de las escuelas se tornan cada vez más complejos, un solo líder no puede reunir todas las competencias necesarias. Los directores deben delegar en sus equipos funciones de liderazgo y poderes de decisión, fomentando un entorno de confianza, inclusión e innovación.

Esta edición regional acompaña al *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5* y documenta las formas que este tipo de prácticas toman en América Latina. Aunque el término "liderazgo distribuido" no es muy utilizado en documentos en materia de políticas, la cultura educativa de la región pone un gran énfasis en la gestión democrática dentro de las escuelas. Esto se manifiesta en una variedad de estructuras participativas, tales como equipos directivos, colectivos de profesores, consejos comunitarios y gobiernos estudiantiles. La participación de los padres en la toma de decisiones a nivel escolar varía considerablemente de un país a otro.

Implicar a toda la comunidad escolar en la dirección de la escuela refuerza la participación, el empoderamiento y los valores democráticos. Aunque no es sinónimo de liderazgo democrático, el liderazgo distribuido contribuye significativamente a prácticas y valores democráticos, una consideración vital en la región.

**Dos de cada tres**  
directores en América Latina afirman que promueven la colaboración entre profesores.



**“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz”**

# Prólogo

En una era de desafíos educativos cada vez más complejos, la noción tradicional del líder escolar heroico y solitario es simplemente insostenible. Este informe, *Liderar para la democracia*, resalta una verdad fundamental: las escuelas y las comunidades prosperan cuando el liderazgo es distribuido. Es a través de la experiencia colectiva de docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad que establecemos y alcanzamos objetivos comunes, fomentando entornos de confianza, inclusión e innovación.

Esta investigación destaca el poder del liderazgo distribuido, un concepto que, aunque no siempre se nombra explícitamente, está profundamente arraigado en la cultura educativa de Iberoamérica. Este compromiso con la colaboración se refleja en las diversas estructuras de participación de la región, desde los equipos de gestión hasta los consejos estudiantiles, así como en los altos niveles de participación obligatoria de docentes, estudiantes y familias.

Sin embargo, a pesar de esta sólida base, el informe también revela una brecha crítica. Aunque el liderazgo distribuido se practica, no siempre es promovido de manera consistente por los gobiernos. Esta discrepancia entre la práctica y la política, sumada a la falta de formación y a la toma de decisiones centralizada, limita el potencial del liderazgo colaborativo. Esto resulta especialmente preocupante dado el papel fundamental de las escuelas como espacios de educación cívica y promoción de valores democráticos.

Este informe es un llamado a la acción. Debemos cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, garantizando que las políticas, los programas de formación, los procesos de toma de decisiones y los mecanismos de selección estén alineados con los principios del liderazgo distribuido. Al empoderar a las comunidades escolares y fomentar una cultura de colaboración, podemos liberar todo el potencial de nuestras escuelas para educar e inspirar a las futuras generaciones. Este informe ofrece valiosas reflexiones y recomendaciones para responsables de políticas, educadores y otros actores clave, allanando el camino hacia un futuro más colaborativo y democrático para la educación de calidad en Iberoamérica.



Stefania Giannini  
Subdirectora General de Educación de la Unesco



Mariano Jabonero Blanco  
Secretario General, Organización de Estados  
Iberoamericanos para la educación, la ciencia y  
la cultura (OEI)

# Sobre la Organización de Estados Iberoamericanos

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es la mayor organización de cooperación multilateral entre países de habla hispana y portuguesa en Iberoamérica. Creada en 1949 y con sede en Madrid, la OEI trabaja directamente con los gobiernos de sus 23 países miembros, diseñando programas y proyectos para fortalecer las políticas públicas en educación, ciencia y cultura.

Actualmente, cuenta con 19 oficinas nacionales, además de su Secretaría General en Madrid. En 2024, recibió el prestigioso Premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional "por su fructífera labor en la promoción del multilateralismo y por representar un importante puente en las relaciones entre Europa e Iberoamérica".

La OEI concibe la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para todos. Un compromiso que asume junto a sus socios para alcanzar objetivos comunes: la integración y cohesión regional, el fortalecimiento de nuestras democracias y el bienestar de nuestras comunidades.

## **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura**

*Secretario General:* Mariano Jabonero Blanco

*Secretario General adjunto:* Andrés Delich

*Directora General de Educación y educación técnico profesional:* Tamara Díaz Fouz

*Equipo:* Anabel Martínez Valle, Elisa Cantueso Jiménez, y Juan José Leal Martínez

# Agradecimientos

Los equipos del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) desean agradecer el apoyo de los numerosos colaboradores de esta edición regional.

Nos gustaría dar las gracias a los representantes de los ministerios de educación de los 18 países participantes (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, y Uruguay) que proporcionaron información para la encuesta realizada por la OEI. Agradecemos el liderazgo y el apoyo brindado por las oficinas nacionales de la OEI en este proceso.

Agradecemos la orientación y el apoyo en el diseño del informe y, especialmente, en sus mensajes y recomendaciones de cuatro miembros del Consejo Asesor de la OEI: Ricardo Cuenca (Catedrático en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos e investigador del Instituto de Estudios Peruanos), Mariano Narodowski (Director del Departamento de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella), Renato Opertti (Catedrático en la Universidad Católica de Uruguay) y José Weinstein (Catedrático y Director del programa de Liderazgo Educativo en la Universidad Diego Portales).

Nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a los investigadores y expertos que prepararon los casos prácticos por países y los documentos de referencia, que se enumeran a continuación, y a aquellos que compartieron sus perspectivas y aportaciones a la investigación.

Agradecemos especialmente a la Fundación Ceibal quien contribuyó al recuadro sobre evaluación y liderazgo del profesorado en Uruguay.

También queremos dar las gracias a Global School Leaders por su apoyo en la recopilación de testimonios de directores de escuelas incluidos en este informe.

El informe fue editado por Andy Quan. Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas y organizaciones que trabajaron arduamente en la traducción, producción, diseño e impresión de esta edición regional.

## ESTUDIOS DE CASO POR PAÍS

A menos que se indique lo contrario, los estudios de casos son la fuente de todos los ejemplos de los países estudiados.

### Argentina

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Argentina*

Mariano Narodowski

### Brasil

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Brasil – Ceará*

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Santa Catarina (Joinville), Mato Grosso do Sul, and Piauí*

Filomena Siqueira, Gabriel Santana Machado y Karoline Oliveira, y el Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação

### Chile

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Chile*

José Weinstein, Javiera Peña, Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales) y Francisca Maldonado

### Colombia

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Colombia*

Cristhian James Diaz Meza y Wilson Acosta Valdeleón (CLED Universidad de la Salle), Pablo Torche (EDECESA), Jorge Esteban Castillo Peña y Óscar Julio Maureira Cabrera

### Costa Rica

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Costa Rica*

Claudia Limón Luna y Ángel Dubón Marchelli

### Honduras

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Honduras*

Juan Carlos Llorente

## DOCUMENTOS DE REFERENCIA

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Gobernanza*

Ricardo Cuenca (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Tecnología*

Tamara Díaz Fouz, Anabel Martínez Valle y Juan José Leal Martínez (OEI)

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Seguimiento y evaluación*

Silvina Gvirtz (Universidad Nacional de San Martín) y Victoria Abregú (Universidad de San Andrés)

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Conceptualización*

Renato Opertti (Presidente del Consejo Asesor de la OEI; Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay)

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Desarrollo profesional*

Denise Vaillant (Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay)

*El liderazgo distribuido en educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*

José Weinstein, Javiera Peña (Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales) y Francisca Maldonado (Universidad Argentina de la Empresa, UADE)

# Índice

<b>El liderazgo distribuido implica la participación en la definición y consecución de objetivos comunes</b>	<b>15</b>
<b>El concepto de liderazgo distribuido no está muy extendido en América Latina</b>	<b>18</b>
El enfoque político del liderazgo distribuido es limitado	19
Delegar el poder de decisión afecta las perspectivas del liderazgo distribuido	20
Los procesos de selección son importantes para la legitimidad de los directores	22
Los programas de formación de líderes prestan atención a la colaboración	24
Los sistemas de evaluación de directores aún no han creado las condiciones para un liderazgo distribuido	26
Los procesos de participación del personal escolar varían en cuanto a estructura e intención	27
Los procesos de participación de la comunidad escolar varían en estructura e intención	34
<i>Los estudiantes pueden ejercer el liderazgo a través de canales formales e informales.</i>	34
<i>Los padres y miembros de la comunidad comprometidos pueden guiar a las escuelas hacia sus objetivos.</i>	35
El liderazgo distribuido puede influir en prácticas y resultados escolares	37
<b>Las prácticas de liderazgo distribuido adoptan diversas formas en América Latina</b>	<b>40</b>
...para establecer una visión	41
...para apoyar el aprendizaje	41
...para fomentar la colaboración	42
...para desarrollar a las personas	43
<b>Conclusiones</b>	<b>45</b>
Recomendaciones	46
<b>Bibliografía</b>	<b>47</b>

# Recuadros

Recuadro 1. Ediciones regionales del <i>Informe de seguimiento de la educación en el mundo</i> (Informe GEM, por sus siglas en inglés) 2024/5	11
Recuadro 2. El apoyo público a la democracia ha disminuido en América Latina en los últimos años	13
Recuadro 3. Las definiciones de muchos conceptos se solapan con las del liderazgo distribuido	17
Recuadro 4. Chile ha llevado a cabo una serie de reformas en materia de liderazgo escolar en los últimos 20 años	20
Recuadro 5. En Brasil, el nombramiento político es un método formal de selección de directores	24
Recuadro 6. Honduras forma a los funcionarios públicos para que sean líderes del sistema con énfasis en la participación	25
Recuadro 7. Las TIC son una herramienta que puede facilitar el liderazgo distribuido en las escuelas	29
Recuadro 8. Evaluación y liderazgo docente para la innovación en Uruguay	31
Recuadro 9. Los profesores con funciones de liderazgo necesitan apoyo para desarrollar todo su potencial	32

## MENSAJES CLAVE

### Los líderes escolares no pueden hacerlo todo por sí solos.

- Al distribuir el liderazgo, los directores de escuela aprovechan la experiencia colectiva de la comunidad escolar para establecer y alcanzar objetivos comunes.

### El concepto de liderazgo distribuido carece de reconocimiento universal en las políticas latinoamericanas.

- Solo tres países hacen referencia explícita al liderazgo distribuido en sus leyes, reglamentos o políticas educativas. El liderazgo participativo se menciona explícitamente en ocho países. La gestión democrática de las escuelas es un principio constitucional en Brasil.
- Pero las prácticas de liderazgo distribuido sí existen. El Director de Programa de Turma en el estado brasileño de Ceará ha fomentado una relación más fuerte entre las escuelas y las familias. Las redes escolares en Chile son espacios de encuentro para los directores.

### El liderazgo distribuido es más fácil cuando el poder se delega en las escuelas.

- Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y la República Dominicana asignan el grado más bajo de autonomía a las escuelas.
- Los directores o el equipo directivo participan sobre el desarrollo profesional del personal docente en Argentina, Costa Rica y Perú, mientras que los docentes deciden conjuntamente en Guatemala y Uruguay.

### El liderazgo distribuido requiere cambios en las estructuras organizativas, pero también en las culturas.

- En los sistemas educativos tradicionalmente verticales, la implementación del liderazgo distribuido requiere una mejor coordinación y políticas respaldadas por programas de educación inicial y continua.
- La autonomía de la toma de decisiones escolares debe ir acompañada de órganos colegiados, que garanticen que el poder de decisión no se concentre en el director de escuela.

### Buenas prácticas de contratación y formación pueden favorecer el liderazgo distribuido.

- De 17 países, 13 tienen concursos públicos para la contratación de directores, aunque el clientelismo sigue presente en algunos contextos.

- Solo Chile, Colombia y Nicaragua promueven el liderazgo distribuido o enfoques similares en sus programas de formación para directores; en general, la formación sigue siendo teórica y la imparten principalmente agentes no estatales.

### El profesorado que desempeña funciones de liderazgo necesita apoyo.

- Dos de cada tres directores de la región afirman que promueven la colaboración entre profesores, según el Estudio Comparativo y Explicativo Regional de 2019.
- Casi todos los países han organizado estructuras de participación docente, y todos incluyen a los profesores en los consejos escolares.
- Sin embargo, los profesores no suelen percibir que se valoren sus perspectivas. En Colombia, el apoyo técnico a los profesores se limita a intervenciones administrativas.

### El liderazgo distribuido se manifiesta a través de la participación de estudiantes, padres y comunidades.

- La inclusión de los estudiantes en los órganos de gestión escolar es obligatoria en el 70% de los países, mientras que en el 83% de los países existen políticas o reglamentos sobre la participación de los padres.
- Las comunidades escolares participan en el establecimiento de objetivos de mejora escolar en Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú.
- Casi todos los países han organizado estructuras de participación de la comunidad escolar. Honduras y México incluyen representantes sindicales, Argentina y Colombia incluyen a representantes de exalumnos.

### El liderazgo distribuido puede fomentar valores democráticos dentro y fuera de la escuela.

- En los cinco países que participaron en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, los estudiantes más expuestos al diálogo abierto, al debate y al pensamiento crítico tenían niveles más altos de conocimiento cívico y eran más propensos a creer en el valor de la participación democrática.
- Como gestión democrática de las escuelas, el liderazgo distribuido contribuye a mejorar el sentido de agencia entre todas las personas, lo que conduce a mejores resultados y a un mayor bienestar.

Los directores contribuyen a definir el rumbo de sus escuelas. Pero lideran de formas tan diferentes que no hay una forma sencilla de demostrar su impacto en la educación, lo que en parte explica por qué ese impacto es frecuentemente pasado por alto. Además, el concepto de liderazgo escolar y las percepciones sobre los roles de los líderes han estado cambiando en las últimas décadas en todo el mundo (Gurr, 2023). Se espera que los directores

escolares asuman menos tareas administrativas y ejerzan un mayor impacto en los “resultados” de la escuela (Pont, 2020). Sin embargo, aunque ha habido una tendencia a centrarse en los resultados de aprendizaje medibles, existe una gama mucho más amplia de resultados a los que las escuelas pueden aspirar: inclusión, paz, ciudadanía y dominio de herramientas tecnológicas digitales, entre muchos otros. **(Recuadro 1).**

## RECUADRO 1.

### Ediciones regionales del Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Informe GEM, por sus siglas en inglés) 2024/5

*El Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 se centró en el liderazgo educativo a nivel de escuela, sistema y política. La percepción común de que el liderazgo es importante para las escuelas se plasmó en la cita de que “no hay ni un solo caso documentado de una escuela que haya conseguido cambiar la trayectoria del rendimiento de sus alumnos en ausencia de un liderazgo con talento” (Leithwood et al., 2006; p.5).*

Pero los investigadores que tratan de documentar el impacto del liderazgo tienden a centrarse en prácticas observables específicas y resultados mensurables, por lo general los que surgen de los resultados de pruebas estandarizadas (Grissom et al., 2021). En la práctica, los líderes suelen influir en diferentes resultados estudiantiles y lo hacen indirectamente, al moldear el entorno y la cultura de la escuela. Es difícil establecer un vínculo causal directo entre acciones que son difíciles de observar y múltiples resultados estudiantiles. También hay muchos factores mediadores, a menudo no relacionados con los líderes, lo que hace cada vez más difícil separar la contribución específica del liderazgo (Robinson y Gray, 2019).

Por lo tanto, existe el riesgo de que algunos resultados importantes a los que contribuyen los líderes reciban menos atención. Por esta razón, las ediciones regionales del ciclo de Informes GEM 2024/5 exploran resultados como el desarrollo de un ethos escolar inclusivo en Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central, y la transformación digital en Asia Oriental.

Esta edición es fruto de la colaboración entre el Informe GEM y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se centra en el empoderamiento y la democracia a través del ejercicio del liderazgo distribuido en América Latina, a partir de tres fuentes de evidencia. En primer lugar, se estudiaron casos prácticos en seis países: Argentina, Brasil (dos casos), Chile, Colombia, Costa Rica y Honduras. En segundo lugar, se recopilaron perfiles nacionales sobre normas, condiciones de trabajo, procesos de selección y programas de formación de líderes escolares para todos los países latinoamericanos como parte de la preparación del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5* para el sitio web de *Profiles Enhancing Education Reviews* (PEER). En tercer lugar, la OEI, con el apoyo de sus oficinas nacionales, llevó a cabo una encuesta entre los ministerios de educación sobre su normativa y políticas en materia de liderazgo. Representantes ministeriales de 18 países latinoamericanos respondieron, proporcionando información sobre cómo los países incorporan aspectos del liderazgo distribuido, incluyendo estructuras participativas en las escuelas, procesos de toma de decisiones y mecanismos de evaluación y rendición de cuentas. En el caso de Bolivia, las respuestas se recibieron una vez finalizado el análisis de los datos y no pudieron incorporarse al informe.

*El Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5* (UNESCO, 2024a) identificó cuatro dimensiones centrales del liderazgo educativo que los directores de escuela, uno de los varios tipos de líderes educativos, que deben ejercer si quieren contribuir a cualquier resultado educativo:

- Fijar expectativas, o *liderazgo transformacional*, que implica comportamientos que influyen, inspiran y motivan a los miembros de la comunidad escolar para mejorar la escuela.
- Poner el foco en el aprendizaje, o *liderazgo instructivo*, que implica comportamientos que influyen, inspiran y motivan a la comunidad escolar para mejorar los resultados del aprendizaje.
- Promover la colaboración, o *liderazgo distribuido*, que se refiere a la forma en que los líderes interactúan y colaboran con los demás y comparten responsabilidades.
- Desarrollar a las personas, lo cual no sólo forma parte de las responsabilidades de gestión de recursos humanos de los directores de escuelas, sino que también les exige seguir ayudando a sus equipos a aprender y crecer.

La primera de una serie de “siete afirmaciones de peso sobre liderazgo escolar exitoso”, muy difundidas, sostenía que: de todos los factores que contribuyen a lo que los alumnos aprendan en la escuela... el liderazgo ocupa el segundo lugar en fuerza sólo por detrás de la instrucción en el aula” (Leithwood et al., 2004, p. 70). Una de las razones por las que el liderazgo tiene tal impacto es que “los líderes tienen el potencial de desencadenar capacidades latentes en las organizaciones... los educadores en posiciones de liderazgo están en una posición única para garantizar la sinergia necesaria” (Louis et al., 2010, p. 9). Pero la sinergia y la colaboración también aparecen en dos de las otras “siete afirmaciones de peso”. La quinta afirmación es que la influencia del liderazgo escolar puede ser especialmente positiva en los resultados de la escuela y los alumnos “cuando está distribuida”, mientras que la sexta afirmación es que “algunos patrones de distribución son más eficaces que otros” (Leithwood et al., 2020).

El concepto de liderazgo distribuido, ampliamente utilizado en los últimos 25 años (Spillane et al., 2001), reconoce que el ejercicio del liderazgo está determinado por las relaciones sociales dentro de las escuelas (Bates, 2010; Bush, 2020). El personal de la escuela depende el uno del otro y, por lo tanto, las funciones de liderazgo deben ser compartidas para alcanzar los objetivos educativos, especialmente porque los objetivos escolares son cada vez más complejos. El liderazgo no es sólo una cuestión de acciones, como a menudo se percibe, sino también de interacciones. Dado que ningún individuo posee todas las competencias necesarias, es importante que los directores de escuelas trabajen con sus equipos, asignándoles funciones y responsabilidades, pero también empoderándoles al distribuir funciones de liderazgo formales e informales y poder de decisión. En determinadas condiciones, como la confianza y una cultura organizativa de apoyo, este enfoque puede fomentar la inclusión y la innovación.

Como enfoque eficiente y eficaz de organización y gestión escolar, el liderazgo distribuido se refiere a las relaciones de los directores no sólo con su personal docente y no docente, sino también con los estudiantes, las familias y otros actores de interés externos. A su vez, involucrar a la comunidad educativa en la definición del rumbo de la escuela es importante para el éxito del proyecto educativo

y constituye también un ejercicio de fortalecimiento de la participación, el empoderamiento y la democracia. Este enfoque, por lo tanto, tiene implicancias sociales más amplias. Si bien el liderazgo distribuido no siempre es sinónimo de liderazgo democrático, ambos conceptos se superponen en gran medida. (Woods, 2010).

La participación en los procesos de toma de decisiones y de implementación fomenta un sentido de pertenencia que se ha demostrado que contribuye al rendimiento y al bienestar de los estudiantes (Kilicoglu, 2018). El liderazgo distribuido contribuye a mejorar el sentido de agencia entre todas las personas (Woods, 2020). Este tipo de gobernanza escolar reconoce la contribución de cada individuo. La escuela se convierte en un espacio donde los miembros de su comunidad experimentan la comunicación, la reflexión y la acción conjunta (Murillo y Duk, 2024).

La educación, y las escuelas en particular, deben ser la base de los valores democráticos (Dewey, 1916), brindando oportunidades de aprendizaje acerca de y a través de la vida institucional. Pueden contribuir a preparar ciudadanos informados, comprometidos y responsables a través de la educación cívica, incluida la educación integrada en actividades extraescolares. Las escuelas son espacios donde los estudiantes, en particular, experimentan la vida colectiva, se familiarizan con la diversidad, la diferencia de opinión y el conflicto, aprenden sobre derechos y deberes, participan activamente y aprenden el lenguaje de la comunidad (Cuenca, 2019). Los estudiantes aprenden mucho de lo que experimentan, por lo que es esencial que las escuelas y sus líderes sigan prácticas democráticas en cuestiones como la rendición de cuentas, los valores, la disciplina, la cooperación, la comunicación y la participación (Bäckman y Trafford, 2007).

El liderazgo distribuido y democrático en la educación ayuda a fortalecer las sociedades democráticas. Esto es importante en todo el mundo, incluso en América Latina, donde las encuestas de opinión han documentado una disminución del apoyo de los ciudadanos a la democracia **(Recuadro 2)**.

## RECUADRO 2.

### El apoyo público a la democracia ha disminuido en América Latina en los últimos años

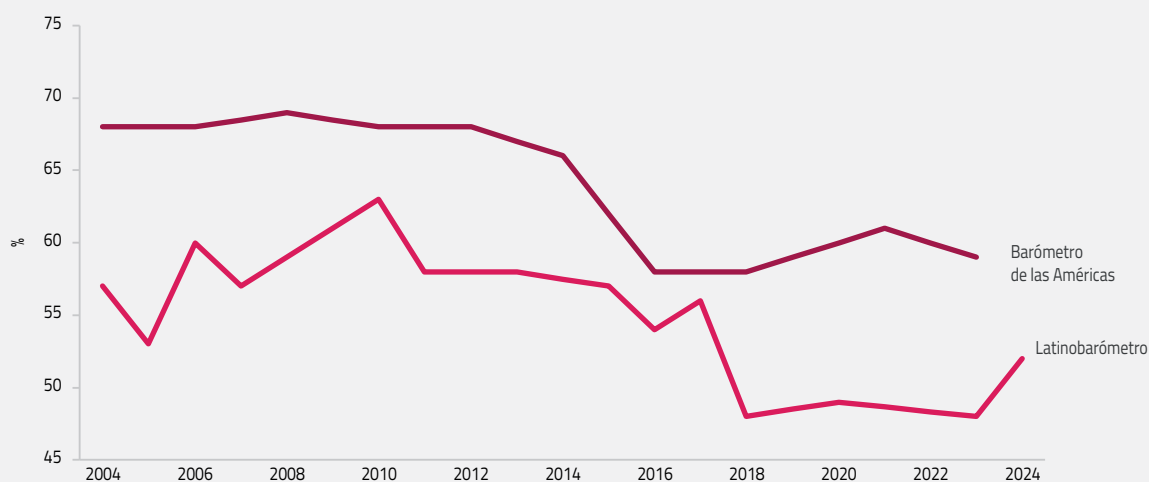
Desde mediados del siglo XX hasta la década de 1980 y principios de la década de 1990, gran parte de América Latina estuvo gobernada por regímenes autoritarios que restringían las libertades civiles, silenciaban la disidencia y socavaban las instituciones democráticas (Smith, 2005). Los sistemas democráticos relativamente estables han hecho de la región un ejemplo de resiliencia democrática. Sin embargo, dos importantes encuestas de opinión pública coinciden en que el apoyo a la democracia cayó en América Latina a mediados de la década de 2010 y desde entonces no ha recuperado los niveles anteriores (**Figura 1**). En primer lugar, el Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP, por sus siglas en inglés), o Barómetro de las Américas, muestra que la proporción de adultos que estaban de acuerdo en que la democracia es la mejor forma de gobierno se mantuvo estable en el 68% entre 2004 y 2012, pero cayó en 2014 y más rápidamente en 2016/17 hasta el 58%, un nivel que se mantuvo hasta 2023. El apoyo a la democracia en 2023 fue mayor en Uruguay (75%), Costa Rica (72%) y Chile (70%), pero menor en Honduras (49%), Surinam (48%) y Guatemala (48%).

En segundo lugar, según Latinobarómetro, el 52% de los latinoamericanos apoyaba la democracia en 2024. Aunque esto representó un aumento significativo de cuatro puntos porcentuales en comparación con 2023, los niveles de satisfacción seguían estando 11 puntos porcentuales por debajo del nivel alcanzado en 2010. Los resultados de las encuestas LAPOP y Latinobarómetro generalmente coinciden y también se les atribuye la predicción indirecta del cambio en las actitudes hacia la democracia que se manifestó en la expresión del sentir ciudadano en Chile, Colombia y Ecuador en 2019. La segunda mitad de la década de 2010 también se caracterizó por una creciente intolerancia y conflictos culturales en torno a temas de orientación sexual e identidad y expresión de género, que también afectaron a la educación.

#### FIGURA 1

#### El apoyo a la democracia cayó en América Latina a mediados de la década de 2010 y no se ha recuperado desde entonces

Porcentaje de adultos en países latinoamericanos que están de acuerdo en que la democracia es la mejor forma de gobierno, 2004-24



Fuente: Latinobarómetro (2024) y Lupu et al. (2023).

La confianza en las instituciones democráticas es una cuestión compleja. Implica satisfacción con los servicios públicos, pero también percepciones de justicia, equidad y transparencia, así como posibilidades de participación en la toma de decisiones (OCDE, 2024). Una gestión escolar distribuida y democrática también puede desempeñar un papel importante a la hora de reforzar estas percepciones y ampliar estas posibilidades entre los ciudadanos actuales y futuros. Esto implica, entre otras muchas cosas, preparar a los miembros de la comunidad escolar para escuchar a otros con puntos de vista con los que puedan discrepar, en un espíritu de diálogo y cooperación. También implica agencia política, ofreciendo a los miembros de la comunidad escolar la oportunidad de expresar sus opiniones.

Continúa en la próxima página

## RECUADRO 2. *Continuación*

Bajo los regímenes autoritarios del pasado, las escuelas en América Latina servían como herramientas de control en lugar de empoderamiento. Con el regreso a la democracia a finales del siglo XX, la educación ha sido una piedra angular para construir sociedades democráticas y para criar una nueva generación de ciudadanos críticos que nunca más aceptarían un gobierno autoritario (Cox et al., 2009). Argentina incorporó lecciones sobre la dictadura en las reformas curriculares de principios de la década de 1990 (González, 2014). Brasil reintrodujo la educación cívica en la educación secundaria (Luiz y Barcelli, 2013). Chile promovió la educación descentralizada y un enfoque renovado en la ciudadanía y los derechos sociales (Villalobos, 2016).

Sin embargo, la democracia no solo debe enseñarse, sino también practicarse. Las estructuras escolares jerárquicas pueden reprimir la voz de los estudiantes y desalentar la participación democrática. Las pruebas del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana muestran que los estudiantes que sentían que sus voces eran escuchadas en la escuela eran más propensos a valorar la participación política y a creer que podían marcar la diferencia en la sociedad (Schulz et al., 2018). Desafortunadamente, las jerarquías tradicionales, en las que se hace hincapié en la disciplina y la obediencia por encima del diálogo y el pensamiento crítico, limitan dicha capacidad de acción.

El liderazgo educativo distribuido y la democracia comparten valores fundamentales como la participación, el empoderamiento, la toma de decisiones compartida y la responsabilidad colectiva. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de “abordar cuestiones de poder, cultura e identidad”. Su responsabilidad es facilitar unas relaciones sociales en las que la diferencia no se traduzca en dominación y opresión. Los líderes deben hacer hincapié en “la importancia de ser capaces de identificarse con el otro, de empatizar con los pensamientos y sentimientos de los demás” y de “comprometer a administradores, profesores y alumnos en una concepción perspicaz de la comunidad democrática” (Giroux, 1992; p. 7).

Incluso en la educación, “las actitudes que validan a los líderes autoritarios” son una amenaza para el ideal democrático. El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés), administrado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) y otros en cinco países latinoamericanos en 2016 (Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana), mostraron que tales actitudes eran comúnmente sostenidas por los estudiantes de segundo año de la educación secundaria obligatoria. Por ejemplo, el 57% de los estudiantes creía que la concentración de poder en una sola persona garantiza el orden y el 67% que una dictadura puede justificarse si reporta beneficios económicos (Miranda et al., 2021). El informe regional del ICCS también señaló que el 21% de los estudiantes de estos cinco países que estaban de acuerdo (firmemente) en que era mejor que los líderes gubernamentales tomaran

decisiones sin consultar a nadie tenían puntuaciones mucho más bajas en conocimientos cívicos que los que estaban en desacuerdo, lo que pone de relieve la importancia de la educación cívica. Los resultados mostraron que los estudiantes que estuvieron expuestos al diálogo abierto, el debate y el pensamiento crítico tenían mayores niveles de conocimiento cívico y eran más propensos a creer en el valor de la participación democrática (Schulz et al., 2018).

El liderazgo distribuido puede educar a alumnos y profesores sobre la importancia de compartir el poder y las responsabilidades, que es precisamente la condición en la que la democracia funciona con mayor eficacia. La descentralización de la autoridad, el fomento de la colaboración y la potenciación de un mayor número de voces contribuyen a promover una toma de decisiones integradora y a desarrollar las capacidades democráticas de diálogo, negociación y búsqueda de consenso. Si el liderazgo es compartido, alumnos y profesores pueden desarrollar hábitos esenciales de la vida cívica, como el compromiso, la responsabilidad y la rendición de cuentas. En última instancia, el liderazgo que promueve la colaboración y la toma de decisiones compartida nutre el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas que son fundamentales para una democracia que funcione (Universidad Diego Portales, 2021). Contribuye al desarrollo de futuros líderes democráticos alentándolos a asumir roles de liderazgo. Las escuelas se convierten en espacios donde alumnos y profesores aprenden no sólo *sobre* la democracia, sino también cómo practicarla.



Crédito: Escuela 5986 Luis M. Fernández, Santa Elena, Paraguay. ©OEI

---

El liderazgo distribuido implica  
la participación en la definición  
y consecución de objetivos  
comunes

El liderazgo distribuido se basa en la premisa de que la presencia de individuos carismáticos por sí sola no puede explicar el éxito escolar (Fullan, 2005). Los directores de escuelas deben aprovechar la experiencia colectiva y reforzar la colaboración (Harris et al., 2022). Las funciones y responsabilidades de liderazgo deben compartirse y reajustarse. Cuando los directores movilizan el abanico de competencias de sus equipos en una estructura menos jerárquica, apoyan la mejora escolar.

Los expertos coinciden en que existe un valor intrínseco en un enfoque de liderazgo escolar basado en la distribución de funciones y responsabilidades. Sin embargo, esto es quizá en lo que más coinciden los expertos con respecto a las definiciones (**Recuadro 3**) y las interpretaciones del término "liderazgo distribuido" varían considerablemente. Muchos creen que un enfoque basado únicamente en el reparto de funciones tiene un potencial limitado si no aborda también la finalidad de la educación y los objetivos que debe perseguir la escuela. Por ejemplo, en los países que responsabilizan a las escuelas de la consecución de los objetivos de aprendizaje, el liderazgo distribuido puede no ser más que un mecanismo de cumplimiento que afiance las jerarquías (Mifsud, 2024). El liderazgo distribuido no puede significar simplemente incorporar a más de una persona a la gestión escolar, independientemente del objetivo. Más bien, debe ser un tipo de liderazgo colaborativo que contribuya al logro de objetivos más amplios (Knight Abowitz, 2019), dentro de una visión de fortalecimiento de la participación, la democracia y la justicia social.

Este informe coincide con la opinión de que el liderazgo distribuido no sólo debe considerarse un enfoque organizativo, sino también un enfoque transformador que implique a la comunidad escolar en la determinación del propósito de la educación y el aprendizaje. Los líderes no deberían distribuir sus funciones sólo para hacer más eficiente la impartición de educación y la implantación de un currículo prescrito. Deben utilizar este enfoque para desarrollar el plan de estudios siempre que sea posible y para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos y los educadores.

En América Latina, el concepto de liderazgo distribuido apareció por primera vez en la investigación a mediados de la década de 2000 (por ejemplo, Murillo, 2006; Cayulef, 2007), aunque tuvieron que pasar otros 10 años para que se utilizara con mayor frecuencia. El término se ha aplicado para referirse a un enfoque organizativo tanto para la mejora de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje

como para la consecución de objetivos más amplios. Sin embargo, se ha utilizado más a menudo en el contexto de una distribución formal y jerárquica de tareas y menos en términos de desarrollo de la capacidad de liderazgo (Maureira et al., 2016).

Se reconoce que el liderazgo distribuido apoya el liderazgo pedagógico mediante equipos directivos que democratizan el ejercicio del poder y la distribución de funciones y responsabilidades (Cuenca, 2015). Las condiciones para la mejora escolar son más apropiadas cuando hay múltiples fuentes de experiencia y una cultura de colaboración entre el personal escolar, independientemente de si tienen o no funciones formales de liderazgo (Weinstein et al., 2016). Pero hay varios retos que superar cuando se ejerce un liderazgo distribuido. La confianza mutua es necesaria para reforzar la confianza de los profesores a la hora de asumir responsabilidades compartidas. Es necesario facilitar las interacciones y actividades de grupo entre todos los profesores. En particular, los profesores necesitan herramientas que permitan colaborar en la enseñanza conjunta, compartir el aprendizaje y la planificación, la investigación conjunta y la creación de comunidades de aprendizaje (Weinstein 2019).

En la región se ha reconocido la importancia de enmarcar una discusión sobre liderazgo distribuido en el contexto de los fines políticos, sociales y educativos que se persiguen (Weinstein et al., 2016). El liderazgo distribuido es una forma de concebir la escuela de una manera más democrática, participativa y colaborativa que reconoce la diversidad de intereses y la búsqueda de puntos comunes (Poggi, 2018). Se espera que el desencadenamiento de estas dinámicas organizativas y relacionales tenga varios impactos positivos. En primer lugar, la distribución de los roles de liderazgo, el fortalecimiento de las sinergias en la organización y el funcionamiento de las escuelas y el énfasis en los procesos de mejora escolar pueden conducir a planes de estudio más relevantes, una mejor enseñanza, mejores resultados de aprendizaje, comunidades más armoniosas y diversas y una mayor participación de la comunidad. En segundo lugar, se espera que la participación de los equipos directivos y pedagógicos en la dirección de la transformación educativa y la garantía de una comunicación sólida entre las escuelas y las comunidades conduzcan a mayores niveles de compromiso y bienestar (Opertti, 2025). Estos beneficios deben sopesarse frente a los posibles riesgos, como retrasar las decisiones, introducir ambigüedad en las funciones y sobrecargar a los profesores con responsabilidades adicionales.

### RECUADRO 3.

#### Las definiciones de muchos conceptos se solapan con las del liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido promueve la idea de que el liderazgo no reside en una sola persona, sino que se distribuye entre varios actores de la comunidad educativa. Facilita una cultura colaborativa, aprovechando las competencias y capacidades de todos para mejorar la gestión y los resultados (Gronn, 2002; Spillane, 2006). El liderazgo distribuido debe complementarse con un enfoque pedagógico e inclusivo en sus fines sociales para apoyar el desarrollo integral de la escuela (OEI, 2022; Cuenca, 2025).

La elasticidad del concepto de liderazgo distribuido deja espacio para diferentes interpretaciones. Prueba de ello son los siguientes términos, cuyas definiciones asignadas también se solapan con el liderazgo distribuido. Cada uno de ellos implica un enfoque en el aprendizaje que no es instrumental, relaciones que no son funcionales, poder que no está concentrado y comunicaciones que no son unidireccionales.

El *liderazgo compartido* requiere que todos los miembros de la comunidad escolar asuman colectivamente responsabilidades de liderazgo y contribuyan a la toma de decisiones para abordar las necesidades de la escuela (Uhl-Bien et al., 2018). El líder facilita el proceso proporcionando los recursos y el apoyo necesarios (Earl y Katza, 2007). Los profesores asumen diversas funciones y responsabilidades, trabajando juntos para resolver problemas, compartir ideas y mejorar el funcionamiento de la escuela (Hargreaves y Fink, 2006). Este modelo desafía las jerarquías tradicionales y exige que los directores renuncien a cierto control para empoderar al personal y fomentar un sentimiento de pertenencia y crecimiento profesional (Wilhelm, 2013).

El *liderazgo colaborativo* lo ejercen todos los miembros de la escuela y fomenta la participación inclusiva. Pretende que las personas dejen de depender de que “se les dirija, regule y diga lo que tienen que hacer... siguiendo ideas aprobadas como correctas por otros”. En su lugar, asume que las personas tienen agencia y una “capacidad innata para ampliar activamente su conocimiento y comprensión... arraigada en valores de justicia social y democracia, ayudando a las personas a crecer más allá de la dependencia hacia el codesarrollo” (Woods y Roberts, 2018).

El *liderazgo democrático* no sólo hace que “el personal y los estudiantes... se sientan consultados e incluidos”. Más aún, “promueve el poder compartido y el diálogo transformador que aumenta la comprensión... pero también cultiva... ‘ciudadanos’ éticos... y el bienestar relacional a través de una comunidad que fomenta tanto la pertenencia como la individualidad». Las estructuras facilitadoras y la agencia participativa y potenciadora son características esenciales del liderazgo democrático (Woods, 2020).

#### REFLEXIONES SOBRE MI ROL



Crédito: © María José Juncal

**María José Juncal**  
Vicedirectora, Instituto Superior Santa María,  
Argentina

Soy maestra de educación infantil y miembro desde hace tiempo de la red de directores de escuela de la Fundación Varkey.

Soy vicedirectora de una escuela en Posadas Misiones, Argentina. Trabajo con niños y niñas de primaria en el Instituto Superior Santa María, donde tenemos unos 300 alumnos y más de 30 profesores.

En nuestro trabajo diario, una de las mayores dificultades a las que nos enfrentamos como equipo directivo de un colegio es la ausencia de los padres en la vida de muchos niños. Por desgracia, esto provoca problemas de atención, lenguaje y comportamiento.

Implicar a los padres y a la comunidad en la toma de decisiones es fundamental para nosotros, ya que unos padres comprometidos pueden ayudar a guiar a las escuelas hacia sus metas.

Lo que vemos en nuestro Instituto son muchos profesores que llenan este vacío. Nuestro instituto ha reunido a profesores centrados en sus estudios, su educación y su formación. Les apoyamos activamente para que desarrollen su potencial y apoyen a nuestros niños y niñas.



Créditos: © UNESCO GEM Report/Rooftop

---

El concepto de liderazgo distribuido no está muy extendido en América Latina

Los responsables políticos y los profesionales de la educación en América Latina parecen estar menos familiarizados con el concepto de liderazgo distribuido y más con los conceptos de liderazgo participativo o democrático.

Dos fuentes apoyan esta conclusión. La primera fuente son las respuestas a un cuestionario sobre normativa (leyes y decretos) y políticas (directrices, marcos de desempeño y estándares) aplicados a los ministerios de educación de 17 países, centrado en el liderazgo escolar en general

y en el liderazgo distribuido en particular. Las preguntas examinaron la conceptualización del liderazgo escolar en estos documentos (por ejemplo, papel, funciones, atribuciones y estructuras formales), profesionalización del director de escuela (por ejemplo, selección, formación y evaluación), estructuras participativas para el personal escolar y las comunidades, autonomía y procesos de toma de decisiones (Weinstein et al., 2025a). La segunda fuente son las conclusiones que se desprenden de los casos prácticos de países seleccionados.

## EL ENFOQUE POLÍTICO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO ES LIMITADO

En las normativas y políticas, casi todos los países de América Latina adoptan una definición amplia del rol del director, que abarca tareas administrativas, pedagógicas, asistenciales y de vinculación con la escuela, la comunidad y los actores del sistema. Esta definición combina la visión tradicional del rol (gestión de procesos y recursos e implementación de políticas educativas) con una visión más contemporánea (liderazgo de proyectos educativos y mejora de la escuela). Aunque esta definición abre la posibilidad de un liderazgo distribuido, no lo garantiza, ya que no proporciona información sobre las responsabilidades de los profesores y otros cargos de liderazgo intermedio.

Existen diferentes enfoques sobre el papel y la definición del puesto de director:

- En Argentina, Brasil y Uruguay, las normativas o las políticas educativas no definen el papel de los directores, aunque en los dos primeros hay disposiciones provinciales/estatales, mientras que en Uruguay las responsabilidades de los directores se describen en normativas especiales. Por otro lado, en Brasil existen requisitos mínimos para acceder a los cargos directivos y se promueve la participación de la comunidad escolar en la administración de las escuelas.
- En Costa Rica y Ecuador, las normativas o políticas educativas definen un papel de gestión más restringido que las tareas y funciones asociadas al puesto. Se centran en la administración de recursos (materiales y humanos) y en la aplicación de las directrices centrales. En Costa Rica, el Reglamento de la Carrera Docente de 1954 (modificado por manuales descriptivos en 2021) señala que el cargo requiere “la aplicación de principios y técnicas correspondientes para planear, coordinar, dirigir y ejecutar las actividades curriculares y administrativas”. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2014 (modificada en 2023) señala que el director “vela por el cumplimiento de las políticas educativas

establecidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”.

- En Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, las normativas o políticas educativas definen un papel similar o más amplio que las tareas y funciones asociadas al cargo, incluyendo velar por la mejora de la escuela de acuerdo con los objetivos de su proyecto educativo (Weinstein et al., 2025a).

En general, el liderazgo participativo se menciona explícitamente en 8 países, el liderazgo docente en 5 países y la gestión democrática en 5 países. Sólo tres países -Colombia, México y Nicaragua- hacen referencia explícita al liderazgo distribuido en las leyes, los reglamentos o las políticas (Weinstein et al., 2025a). Sin embargo, algunas normativas sobre directores escolares promueven un enfoque distribuido del liderazgo. En Brasil, la participación de la comunidad escolar se premia con la transferencia de recursos del nivel central al estatal. La elección de los directores, la colegialidad y la participación de los diferentes actores escolares en las decisiones de la escuela se han asociado históricamente con la gestión escolar democrática (Lima, 2014).

En Chile, los directores deben “velar por la participación de la comunidad escolar” (**Recuadro 4**), mientras que en Guatemala deben “propiciar y apoyar la organización de asociaciones estudiantiles en su centro educativo”. En México, el Reglamento Interno de 2021 de la Secretaría de Educación Pública define funciones para las “autoridades educativas”, pero no exclusivamente para el director de la escuela. En Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Uruguay, las políticas o normativas mencionan conceptos vinculados al liderazgo distribuido (Weinstein et al., 2025a).

#### RECUADRO 4.

### Chile ha llevado a cabo una serie de reformas en materia de liderazgo escolar en los últimos 20 años

En Chile, una serie de reformas en la gobernanza, la normativa y la política educativa de las últimas dos décadas han promovido el liderazgo directivo como motor del desarrollo escolar. En 2004, la Ley de Jornada Escolar Completa definió por primera vez al director de escuela como un líder educativo cuya función principal es liderar el proyecto educativo de la escuela. La Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008 y la Ley General de Educación de 2009 ampliaron aún más las responsabilidades del director y definieron actuaciones en el currículo, la supervisión pedagógica, la convivencia, el desarrollo profesional docente y la gestión de recursos con la elaboración y aplicación de un Plan de Mejoramiento Educativo.

En 2005, se introdujo un mecanismo de selección transparente y competitivo para los directores de escuelas públicas, junto con un Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (actualizado en 2015) para orientar las acciones, el desarrollo profesional y los procesos de formación de los directores de escuelas. El marco reconoce principios, habilidades, conocimientos y cinco áreas de acción y práctica: construir e implementar una visión estratégica compartida; desarrollar las capacidades profesionales; liderar y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionar la convivencia y participación de la comunidad escolar; y desarrollar y gestionar la organización. Aunque no se menciona explícitamente el liderazgo distribuido, la actualización de 2015 pasó de centrarse en el director a equipos directivos, haciendo hincapié en los entornos participativos y colaborativos basados en visiones y principios compartidos.

En 2011, un decreto estableció un plan de formación financiado con fondos públicos para los directores de escuela, que buscaba garantizar que cumplieran con ciertas características para ser seleccionados y liderar la mejora escolar – y que recibieran la formación correspondiente. En 2014, el Ministerio de Educación publicó su Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, que fue actualizada y ampliada en 2018. Unificó las iniciativas y normas de liderazgo, creó centros de liderazgo escolar (es decir, consorcios universitarios que ofrecen servicios de formación, desarrollo de capacidades e investigación) y reconfiguró la administración de las escuelas públicas para apoyar su transición de la administración municipal a los Servicios Locales de Educación, de acuerdo con la Nueva Ley de Educación Pública de 2017. Este cambio reforzó el personal de la administración local para apoyar a las escuelas, promovió la colaboración entre escuelas y delegó más competencias a los directores de las escuelas en materia de contratación de profesores, proyectos educativos y planes de mejora escolar, y gestión de recursos.

En general, aunque estos documentos representan un avance, no siempre han estado coordinados. Pero algunos de sus elementos han promovido el liderazgo distribuido. En primer lugar, hacen hincapié en garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la función del director (principalmente a través de organizaciones como los centros de alumnos, los centros de padres y profesores, los consejos de profesores y los consejos escolares). En segundo lugar, animan a los centros a colaborar con las redes escolares y sus comunidades locales. Por último, también con los Estándares Indicativos de Desempeño 2021 y 2023, orientan a los directores y a sus equipos a crear una visión compartida en sus comunidades escolares, liderar procesos de forma participativa y promover el liderazgo en otros miembros de la administración escolar y de los equipos docentes.

Fuente: Weinstein et al. (2025b).

## DELEGAR EL PODER DE DECISIÓN AFECTA LAS PERSPECTIVAS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Cuando los entornos escolares facilitan el ejercicio del liderazgo distribuido, más miembros de la comunidad escolar pueden tomar más decisiones. Esto exige cambios en la gobernanza a dos niveles. En primer lugar, el poder se delega de las autoridades educativas nacionales, subnacionales o locales a los centros escolares. La autonomía escolar facilita el ejercicio de un liderazgo distribuido, aunque también puede ejercerse en sistemas centralizados. En segundo lugar, dentro de la escuela, el poder se delega del director a otros agentes de la escuela.

Las decisiones relativas a la *contratación y despido de profesores y directores* suelen estar centralizadas.

La participación de las escuelas en la contratación y el despido del personal no docente es limitada, como en Ecuador, Guatemala y Paraguay, donde estas decisiones las toma el órgano comunitario de la escuela.

La aportación de la escuela es más común en algunas otras decisiones. Por ejemplo, *la admisión de alumnos* tiende a decidirse de forma centralizada, pero hay excepciones en Argentina, Chile, Honduras y Paraguay (por el equipo directivo), Uruguay (director) y Guatemala (profesores). En el caso de *los alumnos con necesidades educativas especiales*, las decisiones son en gran medida externas al centro, excepto en Chile (equipo directivo), Ecuador y Honduras

(profesores), y Colombia, Cuba y Uruguay (órgano de la comunidad escolar). *Las decisiones sobre la evaluación de los alumnos* también son centrales, pero hay aportaciones de la escuela en Chile y Colombia (equipo directivo), Ecuador, Honduras, México y Uruguay (profesores), y Cuba y Perú (órgano de la comunidad escolar).

Sin embargo, otras decisiones tienden a implicar una mayor participación de la escuela. En *el desarrollo profesional*, los docentes participan en la decisión sobre su formación en Guatemala y Uruguay, y otros miembros de la comunidad educativa en Chile, mientras que los directores o el equipo directivo toman estas decisiones en Argentina, Costa Rica y Perú. *En cuanto al uso de los recursos asignados a la escuela*, participan la comunidad educativa en Colombia y Paraguay; los equipos directivos en Argentina, Nicaragua y Panamá; y los directores en Brasil, Costa Rica y Uruguay.

Entre las decisiones que se toman principalmente a nivel escolar se encuentran las *normas y reglas de comportamiento de los alumnos*, que son tomadas por o con la participación de los equipos directivos de las escuelas en Argentina; los profesores en Chile, Costa Rica, Honduras, México y Uruguay; y, más ampliamente, la comunidad educativa en Brasil,

Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay y Perú. En el caso del currículo y la pedagogía, las decisiones sobre el contenido de los cursos se toman a nivel central, pero las escuelas deciden sobre la *selección de cursos*, en la que participa la comunidad escolar en Colombia, Cuba y Ecuador; el equipo directivo en Argentina, Chile y México; y los profesores en Costa Rica y Perú. *La selección de los libros de texto* es responsabilidad del equipo directivo en Chile, Colombia y México; de los profesores en Brasil, Costa Rica, Honduras y Uruguay; y de la comunidad escolar en Cuba y Ecuador.

Por último, las decisiones *sobre la mejora de los centros escolares* tienden a ser tomadas por éstos. Sin embargo, dentro de las escuelas también hay una mayor distribución del poder de decisión. En Brasil y Uruguay, sólo el director de la escuela fija estos objetivos. En Argentina y Panamá participa el equipo directivo; en Costa Rica, Guatemala y México, los docentes; y en Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú, la comunidad escolar. En cambio, la participación en las decisiones sobre la *asignación de recursos para la mejora de las escuelas* es más restringida. Por ejemplo, en Guatemala, Perú y Honduras, esta decisión se toma fuera de la escuela (Weinstein et al., 2025a).

## REFLEXIONES SOBRE MI ROL



Crédito: © Félix López Giménez

### Felix Lopez

Director, Técnico Agrícola Fabián Cáceres, Paraguay

*La vida escolar comienza cuando se abren las puertas y llegan los alumnos. Suena el timbre y los alumnos se ponen en fila y cantan el Himno Nacional con sus profesores.*

*Me aseguro de que todos estén presentes en la escuela antes de confirmar la llegada de la comida escolar.*

*Como directores, desempeñamos diversas funciones. Resolvemos conflictos entre alumnos, profesores y padres y colaboramos con otras instituciones de la comunidad. También debemos velar por la salud y el bienestar de nuestros alumnos y estudiantes. Como director, tengo que asegurarme de que las aulas estén limpias, de que haya mobiliario escolar y de que las aulas estén iluminadas. También tengo que ocuparme de tareas administrativas que incluyen responder a peticiones de instancias superiores.*

*Es bastante frustrante cuando no conseguimos realizar o desarrollar lo que nos proponemos, principalmente por falta de recursos. Sin embargo, hay satisfacción cuando logramos lo que habíamos planeado.*

*Llevar a cabo estas tareas es una responsabilidad distribuida entre el personal docente y el Equipo Directivo, en el que se integran representantes de los profesores, alumnos y padres de alumnos junto con el director. Realizamos nuestro trabajo teniendo en cuenta la diversidad de la población, la inclusión y el respeto a las personas y a las leyes y resoluciones dictadas por el propio Ministerio de Educación.*

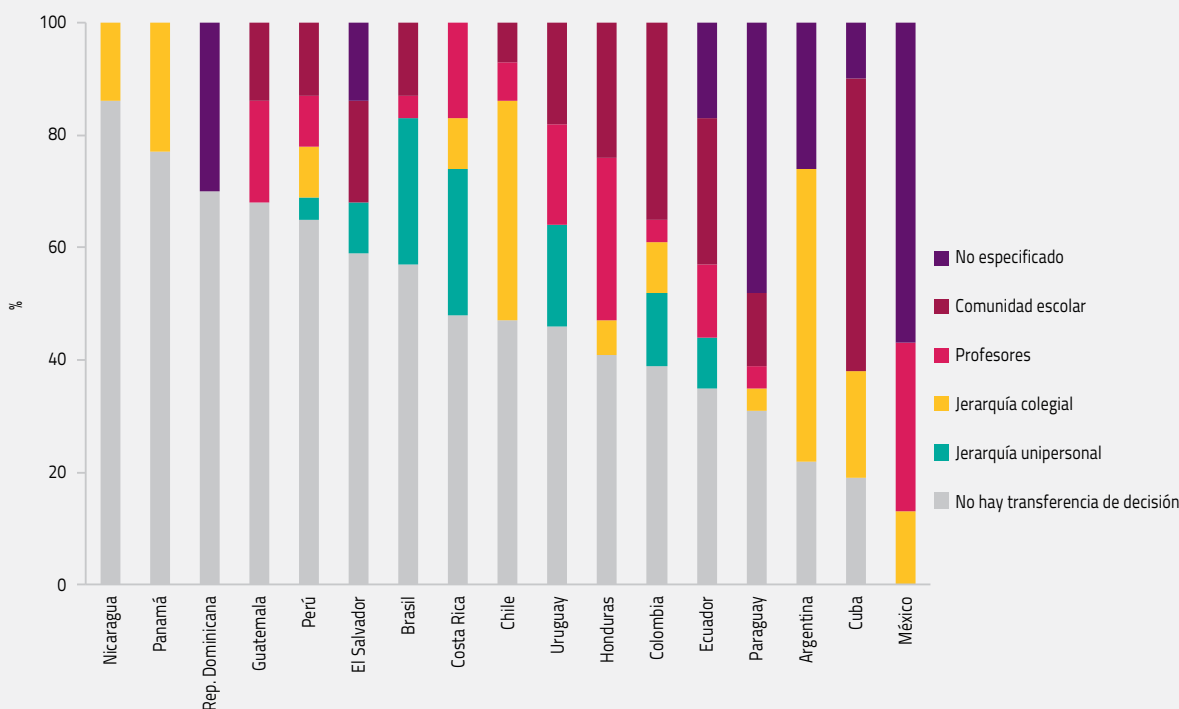
En resumen, el poder de decisión consistente con el liderazgo distribuido se encuentra principalmente en los planes de mejora escolar y, hasta cierto punto, en el desarrollo profesional, la disciplina, el currículo y la pedagogía, pero no en la gestión del personal. Considerando todas las decisiones de manera colectiva, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República

Dominicana atribuyen el menor grado de autonomía a las escuelas, mientras que otros países han otorgado mayor autonomía empoderando a distintos actores: directores (Brasil y Costa Rica), equipos directivos (Argentina y Chile), docentes (México) u órganos de la comunidad escolar (Colombia, Cuba y Ecuador) (Figura 2).

**FIGURA 2.**

**Nicaragua y Panamá son los países que menos poder de decisión delegan en las escuelas.**

*Distribución del poder de decisión en las escuelas, América Latina, 2024*



*Notas:* La cifra se basa en las respuestas a seis decisiones de gestión de recursos humanos (por ejemplo, despedir a un profesor), cinco decisiones de desarrollo de capacidades (por ejemplo, fijar el nivel salarial inicial de un profesor), cuatro decisiones de política escolar (por ejemplo, admitir alumnos), tres decisiones de currículo y pedagogía (por ejemplo, oferta de cursos) y cinco decisiones de mejora escolar (por ejemplo, decidir los objetivos de mejora).  
*Fuente:* Weinstein et al. (2025).

## LOS PROCESOS DE SELECCIÓN SON IMPORTANTES PARA LA LEGITIMIDAD DE LOS DIRECTORES

Los países pueden centralizar el reclutamiento y la selección de directores de escuela o pueden dejar estas decisiones en manos de las escuelas. Un análisis de los perfiles nacionales del PEER para el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5* reveló que, en América Latina, el 53% de los países organizan la selección a nivel central, el 18% a nivel de gobierno local, el 6% a nivel de escuela y el 24% restante a varios niveles. También existe una fase de validación de los nombramientos, que tiende a concentrarse más en los niveles de gobierno central y local. Independientemente del grado de autonomía, lo que se necesita son criterios

objetivos, justos, inclusivos, transparentes y claramente definidos, como la antigüedad, las cualificaciones, la formación y la experiencia. Estos criterios refuerzan la credibilidad y la legitimidad de la función del director, contribuyendo a crear la confianza y el respeto en la comunidad escolar necesarios para un liderazgo distribuido eficaz.

Un análisis más detallado de los perfiles nacionales del PEER muestra que, en América Latina, el 33% de los sistemas educativos sólo exigen experiencia docente a los

candidatos a director, el 56% exigen experiencia docente y de gestión y el 11% exigen cualquier experiencia relevante en educación. Dar prioridad a la experiencia docente tiene como objetivo garantizar que los directores comprendan el proceso educativo y los retos a los que se enfrentan los profesores. Aunque la experiencia docente tiende a ser el criterio de selección preferido, cada vez se tienen más en cuenta las evaluaciones de habilidades, competencias y otros tipos de experiencia (Weinstein et al., 2014; Weinstein y Hernández, 2015). No se exigen claramente competencias vinculadas a la capacidad de distribuir el liderazgo e implicar a la comunidad escolar (Weinstein et al., 2025a).

En cuanto a los criterios de selección, todos los países latinoamericanos establecen unos requisitos mínimos de titulación académica o certificación para el puesto de director. En la práctica, suele haber desviaciones de los requisitos, ya que algunos antiguos directores fueron contratados antes de que se impusieran requisitos más estrictos.

Los requisitos que se exigen a los directores suelen variar según el nivel educativo o el tipo de escuela. En Colombia, los directores se seleccionan en función de la experiencia y los títulos académicos. En las escuelas rurales de preescolar y primaria, necesitan un certificado de la escuela normal superior, un título de bachiller en educación o equivalente y cuatro años de experiencia docente. Otras escuelas primarias y secundarias exigen que los directores tengan al menos seis años de experiencia docente (Aravena, 2020; Ministerio de Educación de Colombia, 2022). En Argentina, el 82% de los directores de escuelas privadas son contratados a través de un proceso autónomo, mientras que en las escuelas públicas el 45% de los directores son contratados por concurso y el 32 por ciento por un sistema administrativo de puntos que otorga un peso significativo a la antigüedad. Pero hay variaciones entre provincias. Por ejemplo, los mecanismos más comunes son el concurso en Entre Ríos (72%) y Mendoza (69%) y el sistema administrativo de puntos en Tucumán y Santa Cruz (74%) (Weinstein et al., 2025a).

Tanto los procesos de selección internos como los abiertos pueden recurrir al concurso para evaluar a los candidatos. La promoción interna de subdirectores o profesores titulares hace hincapié en el conocimiento y la comprensión de la cultura, el funcionamiento y los retos de un centro escolar. Esto puede reducir costes y aumentar la retención de directores, pero también puede limitar el número

de candidatos y estar sujeto a influencias y prejuicios. La contratación abierta puede atraer a candidatos externos cualificados con nuevas perspectivas para el crecimiento de la escuela a través de un proceso de selección más transparente y objetivo (Muñoz y Prem, 2024). Los sistemas basados en los méritos pueden aumentar la legitimidad del proceso de selección de directores, pero pueden ser largos y costosos.

Más países latinoamericanos han ido introduciendo mayor transparencia y estandarización en la contratación de directores de escuela, alejándose de una tradición de nombramientos discrecionales basados en el clientelismo y acercándose a la evaluación de las competencias y habilidades de los candidatos (Flessa et al., 2018). En total, 13 de los 17 países tienen concursos públicos, aunque en Brasil, Chile, Ecuador, Honduras y Perú coexisten con concursos cerrados y nombramientos por invitación o nominación personal. Pero en Cuba, los directores son contratados a través de un proceso de selección y preparación de cuadros y reservas; en Guatemala, hay nombramiento personal por invitación o nominación; y en Uruguay, hay concurso cerrado (Weinstein et al., 2025a).

No obstante, la prevalencia de procesos abiertos, el clientelismo sigue siendo una característica de los nombramientos en el sector público en muchos países, y ello a pesar de que la discrecionalidad política en el nombramiento de directores de escuela puede perjudicar los resultados escolares (Estrada, 2019). En Brasil, el nombramiento político es un proceso reconocido (**Recuadro 5**). En Chile, el proceso de selección competitiva introducido para altos directivos públicos en 2011 mejoró la eficacia de los directores (Cabrera, 2022) y los resultados educativos (Muñoz y Prem, 2024). Pero ha habido importantes variaciones regionales en su aplicación. En 2016, sólo el 12% de los directores en la región de Arica y Parinacota, pero el 69% en la región de Magallanes, fueron seleccionados a través de este proceso (Aravena, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En el proceso, un comité de representantes de los docentes con el apoyo de una empresa externa de recursos humanos preselecciona a los candidatos. Si el alcalde anula el proceso de selección, se debe realizar un nuevo concurso (Congreso Nacional de Chile, 2011); esto tiene implicaciones en términos de costes, especialmente para municipios pequeños. Un estudio de directores de escuelas que dejaron el cargo después de menos de dos años encontró que la política jugó un papel clave en su decisión (Díaz et al., 2019).

**RECUADRO 5.****En Brasil, el nombramiento político es un método formal de selección de directores**

En Brasil, el nombramiento político, la elección y la selección abierta son los tres principales procesos de selección (Pereda et al., 2019). En el primer proceso, los políticos locales pueden elegir a los directores basándose en factores distintos del mérito o las cualificaciones. Los procesos de selección de directores difieren según el estado y el municipio (Ferreira, 2023). Puede haber varias formas de selección de directores en cada estado. Entre las 27 unidades federales de Brasil, sólo São Paulo utiliza exclusivamente concursos públicos para seleccionar directores de escuela (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

En 2022, los métodos de selección más comunes, en orden descendente, fueron la elección (56%), el nombramiento político (48%) y la selección basada en la presentación de una propuesta ("plan de gestión") (33%) o en cualificaciones y certificados (30%). En el caso de las elecciones, participan alumnos, padres, profesores, personal permanente de la escuela y, en algunos casos, líderes de la comunidad, y una cuarta parte de los estados dan mayor peso a los votos de los profesores y del personal de la escuela. En tres cuartas partes de los casos de nombramiento, los responsables fueron los secretarios de educación, aunque también participaron en la elección jefes de departamentos de educación, gobernadores, alcaldes y aliados políticos. El nombramiento político fue menos frecuente (35%) en las capitales de los estados (Simielli et al., 2023).

Los datos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica de 2019, conocido como Saeb, y el Censo Escolar de 2020, junto con la investigación de los tribunales estatales de cuentas, muestran que más de la mitad de los directores de las escuelas públicas son nombramientos políticos (55%) y una cuarta parte son elegidos por la comunidad escolar con o sin un proceso de selección o certificación. Los nombramientos políticos predominan en las regiones Norte y Nordeste y en las escuelas municipales de todo Brasil. Es la única forma de selección en cinco estados y seis capitales. Más del 80% de los nombramientos de directores de escuela en los estados de Amapá, Amazonas, Maranhão, Paraíba y Roraima son políticos (Simielli et al., 2023). Sin embargo, sólo el 5% de los directores cree que las recomendaciones de Secretaria de Educação, sin un proceso formal de selección, son un método adecuado para elegir profesionales para sus cargos (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

Algunos cambios están en marcha. El objetivo 19 del Plan Nacional de Educación apunta a seleccionar a los directores por mérito y desempeño, en lugar de a través de nombramientos políticos, y a involucrar la consulta pública con la comunidad escolar (Pena et al., 2021). La Ley de Financiación de la Educación de 2023, que estableció de forma permanente el Fundeb – Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y el Fortalecimiento de los Profesionales de la Educación – complementa los recursos subnacionales con recursos federales en al menos un 23% y determina que una parte de la financiación gubernamental de la educación esté vinculada a índices de calidad de la educación, uno de los cuales es un sistema basado en el mérito para la selección de directores de escuela (Ministerio Federal de Educación de Brasil, 2023). En respuesta, algunos estados están adoptando sistemas basados en el mérito. El estado de Paraíba pretende mejorar la gobernanza y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas públicas, incluso mediante procedimientos basados en el mérito para la selección de directores de escuela (Silva, 2023).

Se ha comprobado que los directores elegidos por concurso público o por concurso público y elecciones tienen mejores características de gestión que los nombrados por personal técnico o políticos (Pereda et al., 2019). Se ha demostrado que los cambios políticos en los municipios aumentan la tasa de sustitución de personal en las escuelas controladas por el gobierno municipal e incluso se asocian a una disminución de los resultados de los exámenes del orden de 0,05 a 0,08 desviaciones típicas, que sigue siendo estadísticamente significativa incluso entre tres y cinco años después de unas elecciones (Akhtari et al., 2022).

En 11 países, actores externos a las escuelas participan en la selección, por ejemplo, el Consejo de Clasificación en Argentina, el Ministerio de Educación en Brasil, la Comisión Nacional del Servicio Civil en Colombia, el Consejo Nacional de Selección en Honduras y las Inspecciones en Uruguay.

En dos países, la decisión es tomada por actores internos a las escuelas: en Cuba, la decisión es tomada por el órgano de participación de la comunidad escolar y, en Guatemala, por los propios profesores.

**LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LÍDERES PRESTAN ATENCIÓN A LA COLABORACIÓN**

Existe un consenso cada vez mayor en que los líderes escolares necesitan una preparación específica. Idealmente, el desarrollo del liderazgo comienza en el nivel de la formación inicial de los maestros, luego se centra en los directores aspirantes y/o candidatos, seguido de programas

de inducción durante los primeros meses o el primer año de servicio, y luego continúa con la formación en servicio (Pont et al., 2008). Todos los países, excepto El Salvador, Paraguay y Perú, tienen uno o más procesos de formación obligatoria para los directores: cinco países en el nivel

de pre-servicio (antes de que los directores asuman sus cargos), nueve en el nivel de inducción y nueve en el nivel de desarrollo profesional (Weinstein et al., 2025a). Honduras se encuentra en el último grupo y cuenta con un programa de formación dirigido no sólo a los directores de escuela, sino también a los líderes del sistema (**Recuadro 6**).

En cuanto a los contenidos de la formación, sólo tres países reconocieron que en la formación de directores se debe promover el liderazgo distribuido o enfoques similares. En Chile, parte de las prácticas asociadas a ser director, que orientan los procesos formativos, es liderar “la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa”. En Colombia, el liderazgo colaborativo y democrático se integró al proceso de inducción. En Nicaragua, los elementos del liderazgo distribuido incorporados en la formación de directores incluyen el trabajo colaborativo, el desarrollo personal, la creatividad, la innovación y la participación (Weinstein et al., 2025a).

Un análisis más detallado de 10 países latinoamericanos de 28 programas de formación (de los cuales 6 son de formación inicial, 21 de formación continua y 1 abarca ambas), recogidos como parte del proceso de elaboración de los perfiles PEER, reveló un mayor énfasis en la promoción de la colaboración del que reconocía el gobierno: 18 de estos programas, es decir, el 64%, se centran en la promoción de la colaboración. Sin embargo, incluso cuando existe esta dimensión, la formación en liderazgo distribuido tiende a ser teórica. Las oportunidades de desarrollo profesional continuo son limitadas y la participación es en gran medida voluntaria. La mayoría de los programas parecen ofrecerse a través de asociaciones con organizaciones internacionales y de la sociedad civil (Vaillant, 2025).

En el estado brasileño de Santa Catarina, el gobierno ha puesto en marcha tres iniciativas. En primer lugar, en el marco de la iniciativa Escuela de Líderes, el equipo del Departamento de Educación organiza cursos nocturnos de formación voluntaria para quienes ocupan o aspiran a ocupar puestos directivos. El curso, de ocho talleres, abarca temas como la planificación estratégica, la gestión pedagógica y la gestión democrática. En segundo lugar, el Consejo Asesor Técnico-Pedagógico asesora a grupos de hasta 12 escuelas sobre gestión escolar, ofreciendo un “paseo pedagógico con el director”. Mediante visitas quincenales a las escuelas, se supervisan indicadores como la asistencia y el clima organizativo a través de debates con los equipos. También hay reuniones mensuales en las que todos los directores se reúnen para intercambiar información sobre dificultades y buenas prácticas. En tercer lugar, el Grupo de Acción es otra iniciativa desarrollada por la Secretaría. Sobre la base de un conjunto de responsabilidades para cada miembro del equipo directivo de la escuela, se espera que los miembros documenten las actividades llevadas a cabo diariamente para que el director pueda supervisarlas basándose en una lógica de trabajo colaborativo.

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad reconoció la importancia del desarrollo personal y profesional de los gerentes educativos y llevó a la creación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes en 2019, una alianza entre el Ministerio de Educación, el Banco Interamericano de Desarrollo, el British Council y la Fundación Empresarios por la Educación. Entre 2020 y 2022, la iniciativa promovió el aprendizaje entre pares, estableció una red de profesionales y creó una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, los entrevistados para este informe dijeron que la implementación fue fragmentada y el seguimiento limitado.

## RECUADRO 6.

### Honduras forma a los funcionarios públicos para que sean líderes del sistema con énfasis en la participación

El Ministerio de Educación de Honduras ha puesto en marcha un programa de formación dirigido al personal directivo y técnico de las Direcciones Departamentales, Municipales y Distritales de Educación, así como de las Direcciones de Centros Educativos, que son los órganos de gestión que lideran un proceso de descentralización en marcha. El objetivo del programa es desarrollar y fortalecer capacidades para promover la transformación, acompañando a la comunidad educativa y apoyando su participación, a partir de la reflexión colectiva y el análisis de la situación educativa.

El programa abarca el liderazgo educativo, la gestión educativa y la participación comunitaria, abordando cuestiones de género, resiliencia, derechos del niño, medio ambiente y gobernanza. Tiene una duración de 250 horas (la mitad de ellas presenciales), divididas a partes iguales en cinco módulos de formación. El primer módulo destaca el liderazgo transformacional como “la creación

*Continúa en la próxima página*

RECUADRO 6. *Continuación*

de equipos, la motivación y la cooperación con los socios en los distintos niveles de una organización para promover un cambio a mejor". Las prácticas de liderazgo se analizan en relación con los procesos de análisis participativo de la situación educativa. En este marco, se hace referencia al liderazgo distribuido como un estilo más evolucionado y orientado a los resultados, inspirado en una visión compartida. Dos elementos clave son la investigación-acción de situaciones problemáticas en su ámbito de gestión y la documentación de buenas prácticas en municipios que promuevan el aprendizaje compartido.

Fuente: Llorente (2025).

## LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE DIRECTORES AÚN NO HAN CREADO LAS CONDICIONES PARA UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En total, 10 de los 17 países tienen un proceso estandarizado para evaluar a los directores, aunque sólo 6 países incluyen la promoción de la participación de los grupos de interés de la escuela entre los criterios de evaluación, lo que elimina una de las posibles palancas para el liderazgo distribuido. De hecho, los países con criterios establecidos para evaluar a los directores no siempre son aquellos en los que el director es responsable de promover la participación de los distintos actores de la comunidad escolar.

Puede considerarse que los países que incluyen la participación de la comunidad escolar entre las funciones del director de escuela y que cuentan con un proceso formal de evaluación del director ofrecen condiciones iniciales favorables para promover el ejercicio del liderazgo distribuido. Sobre el papel, Chile, Cuba, Guatemala, México y Paraguay parecen ofrecer estas condiciones (Figura 3).

Los países también difieren en cuanto a las consecuencias de las evaluaciones de los directores de escuela. En Chile y Nicaragua no existe un enfoque específico sobre el desarrollo profesional. Sin embargo, Chile cuenta con un mecanismo de evaluación colectiva (Asignación de Desempeño Colectivo, ADECO), en el que los equipos directivos y las escuelas pueden solicitar voluntariamente que se evalúe su desempeño de acuerdo con una serie de objetivos y recibir una subvención económica en función de sus resultados. En Uruguay, la evaluación determina la prórroga o rescisión del contrato y es, por tanto, una forma más rigurosa de rendición de cuentas. En Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador y México, la evaluación se utiliza tanto para rendir cuentas de la consecución de resultados al gobierno central como para ofrecer incentivos a los directores (formación, prórroga o terminación del contrato) (Weinstein et al., 2025a).

**FIGURA 3:**

**Pocos países latinoamericanos reconocen la participación de grupos de interés como una responsabilidad de los directores de escuela y pocos se centran en la evaluación**

*Distribución de los países de América Latina por promoción de la participación entre las funciones de los directores de escuela y existencia de un proceso formal de evaluación de los directores, 2024*

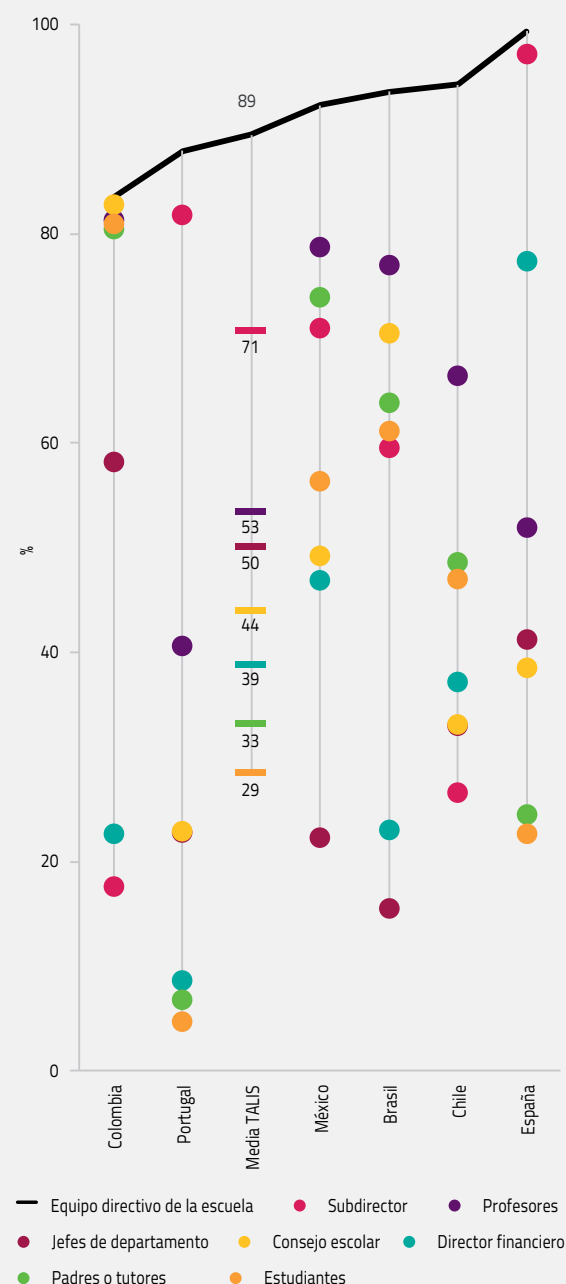
		Fomenta la participación de grupos de interés de la escuela	
		 No	 Sí
 Sí	Se ha establecido un proceso de evaluación de directores	Colombia Costa Rica Ecuador Nicaragua Uruguay	Chile Cuba Guatemala México Paraguay
	 No	Argentina El Salvador Honduras Panamá Perú República Dominicana	Brasil

Fuente: Weinstein et al. (2025a).

## LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DEL PERSONAL ESCOLAR VARÍAN EN CUANTO A ESTRUCTURA E INTENCIÓN

**FIGURA 4:**  
Representación de distintos grupos de interés en los equipos directivos

Porcentaje de directores que afirman que su centro cuenta con un equipo directivo y personas representadas en él, selección de sistemas educativos iberoamericanos, 2018



Fuente: OCDE (2020)

El personal escolar puede liderar si tiene oportunidades y apoyo formal o informal. Los países latinoamericanos han desarrollado diversas formas de implicar formalmente a los profesores. La principal estructura formal de participación es el equipo directivo escolar. Una clasificación reciente de estos equipos en América Latina identificó varios tipos de miembros además del director: subdirector o vicedirector; coordinador pedagógico o instruccional; líderes de asignatura docente; coordinador administrativo; coordinador de convivencia o disciplina escolar; y coordinador de tecnología (Adelman y Lemos, 2021; Weinstein et al., 2025a). Desde una perspectiva global, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2018, en la que participaron 48 sistemas educativos, mostró que el 89% de las escuelas secundarias tenían un equipo directivo. Cabe destacar que, las escuelas en muchos países, incluyendo América Latina, tienen miembros del equipo directivo fuera del personal de la escuela. Por término medio, entre los centros con equipo directivo, 8 de cada 10 contaban con un subdirector, 6 de cada 10 con profesores (jefes de departamento u otros profesores), 5 de cada 10 con miembros del consejo escolar, 4 de cada 10 con gestores financieros y 3 de cada 10 con representantes de padres o alumnos (Figura 4). El análisis de los perfiles nacionales del PEER revela que las normativas nacionales obligan a los profesores a participar en los consejos escolares en el 81% de los países del mundo y en el 100% de los países de América Latina.

Aunque existen diferencias considerables entre sistemas y contextos educativos (por ejemplo, el tamaño de las escuelas), en principio estos equipos ofrecen oportunidades de participación en la toma de decisiones escolares y de ejercicio del liderazgo y la iniciativa. Según el cuestionario aplicado en 17 países latinoamericanos, existen tres grandes tipos de equipos de liderazgo escolar:

- Una estructura central, que incluye al director de la escuela, un colaborador directo (subdirector o subdirector) y un coordinador pedagógico (o líder docente) (Nicaragua y Panamá).
- Una estructura reducida, sin uno de los dos puestos centrales: en El Salvador y Uruguay hay un colaborador directo, mientras que en la República Dominicana y Guatemala no hay colaborador directo.
- Una estructura ampliada, que incluye más de los tres puestos centrales (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica,

Cuba, Ecuador, Honduras, México, Paraguay y Perú). En Ecuador, por ejemplo, hay 12 miembros.

La estructura del equipo directivo también depende del tamaño de la escuela y del nivel educativo. Por ejemplo, en Colombia, hay un coordinador administrativo en las escuelas con al menos 500 alumnos, dos coordinadores administrativos en las escuelas con al menos 900 alumnos, y así sucesivamente, hasta un máximo de ocho coordinadores en las escuelas con 5.400 alumnos o más. En cambio, en las zonas rurales de Chile, Costa Rica y Ecuador, las funciones del director de la escuela son adicionales a las de un maestro. En el caso de la República Dominicana, esto también puede ocurrir en las zonas urbanas. En las escuelas con varios grados, las responsabilidades del director se transfieren al profesor, que también actúa como director. En las llamadas escuelas unidocentes, la estructura de gestión está formada por el director y el coordinador pedagógico, que también es profesor: los directores realizan su trabajo en otra escuela, a la que la escuela unidocente está vinculada funcionalmente (Weinstein et al., 2025a).

**Los subdirectores, vicedirectores, asistentes, adjuntos o codirectores**, que suelen considerarse subordinados, reflejan la función del director. Estas funciones suelen determinarse en gran medida a discreción de los directores. Sin embargo, pueden implicar, y de hecho implican, responsabilidades de gestión y liderazgo, como la elaboración de estrategias, la gestión de recursos, la elaboración de planes de estudios y estrategias pedagógicas, especialmente cuando los centros gozan de autonomía.

Estos directores, independientemente de cómo se les denomine, tienen funciones y responsabilidades muy variadas, influenciadas por factores como el tamaño de la escuela, las prioridades educativas, los estilos de liderazgo, las políticas del distrito y la experiencia personal (Pont et al., 2008). Sus funciones pueden ser ambiguas porque las tareas que se les asignan pueden solaparse con las de los directores, lo que genera expectativas poco claras que socavan su liderazgo y pueden causar estrés. Los directores pueden empoderar a los subdirectores proporcionándoles autoridad y orientación claras, ya que la falta de apoyo puede poner en peligro su capacidad

para establecer autoridad y ganarse la aceptación del personal. La tutoría estructurada, el apoyo emocional, el coaching continuo sobre retos del mundo real y los foros de intercambio de experiencias son posibles tipos de apoyo (Cohen y Schechter, 2019). La tutoría y la orientación en tareas de gestión, la participación en la planificación a largo plazo, la evaluación de las prioridades escolares y la participación en la toma de decisiones pueden mejorar la preparación y la satisfacción con el liderazgo. Las especificaciones claras del trabajo, las discusiones regulares para desarrollar una visión compartida y la rotación de tareas administrativas también pueden fortalecer su potencial de liderazgo.

Este cargo está previsto en 14 países con diferentes funciones. Por ejemplo, en Costa Rica, bajo la responsabilidad del director, colaboran “en la dirección, coordinación y supervisión de las actividades curriculares y administrativas”. En El Salvador, sustituyen al director cuando es necesario, pero también participan proponiendo “iniciativas al director para mejorar la prestación de los servicios educativos”. En Paraguay, se encargan de “asistir y apoyar al director en las tareas de planificación, organización, dirección y evaluación de las actividades técnico-pedagógicas y administrativas... fomentando e incentivando la participación de la comunidad educativa” (Weinstein et al., 2025a). Sin embargo, como sugiere TALIS 2018, Colombia (21%) y Chile (28%) tuvieron la menor representación de vicedirectores, subdirectores o directores adjuntos en los equipos directivos entre todos los países participantes, en comparación con el 93% en Portugal y el 98% en España (OCDE, 2020).

**Los coordinadores pedagógicos y los líderes docentes**, como los coordinadores de asignatura, los líderes de grado, los líderes curriculares, los jefes de departamento y los puntos focales de tecnología (**Recuadro 7**), son líderes intermedios que suelen tener cinco funciones: promover la colaboración interna, conectarse con socios externos, apoyar el crecimiento profesional, orientar las decisiones de enseñanza y aprendizaje y participar en la gestión escolar (Chen, 2022). En 12 de los 17 países, los profesores son formalmente responsables de algunos aspectos de la pedagogía, lo que combina las funciones de gestión y liderazgo docente (Weinstein et al., 2025a).

## RECUADRO 7.

### Las TIC son una herramienta que puede facilitar el liderazgo distribuido en las escuelas

La mayoría de los sistemas educativos hacen cada vez más hincapié en la aplicación de la tecnología digital, para ofrecer educación *con o a través de* la tecnología y mejorar la eficiencia del funcionamiento de los centros escolares. Esto está afectando inevitablemente al trabajo de los directores de centros escolares; 12 de los 17 países les otorgan responsabilidades formales en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las TIC pueden servir al liderazgo distribuido al permitir el trabajo colaborativo y promover la interacción (Choque et al., 2022). Algunos de los cambios en los roles y funciones de los directores se han introducido como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Por ejemplo, en México se han redefinido las funciones y responsabilidades del director de escuela para incluir la comunicación con las familias y la adaptación de los planes de estudio.

Las TIC proporcionan plataformas de intercambio y facilitan el desarrollo profesional a través de la formación, la creación de redes y la tutoría. El coaching virtual se ha utilizado para apoyar a los directores de escuelas secundarias y a los coordinadores pedagógicos en Brasil en cuestiones como la gestión del tiempo y los métodos pedagógicos (Bruns et al., 2018). Las TIC aún no se han utilizado ampliamente como herramienta de gestión educativa en América Latina. De 17 países, 11 informaron de su uso en foros de profesores y 5 para la coordinación con la comunidad educativa.

En 10 de los 17 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Uruguay) a los nuevos directores no se les exigía demostrar habilidades y/o conocimientos en TIC. En el caso de Chile, esta brecha se ve mitigada en cierta medida por los estándares docentes y el marco de buena enseñanza que establece las competencias en el uso y manejo de las TIC que se espera de los docentes (y directores) en su práctica profesional. Por el contrario, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú y República Dominicana establecen requisitos específicos en esta materia a la hora de seleccionar directores, aunque el énfasis se pone más en el uso de herramientas de gestión y colaboración digital y menos en cuestiones como los contenidos o la protección de datos. Sólo tres países han establecido la Figura de un coordinador TIC en el equipo directivo escolar: Perú, República Dominicana y Uruguay.

De cara al futuro, es necesario actualizar las competencias de los directivos para afrontar los retos relacionados con la tecnología, que no harán sino aumentar con el tiempo. El liderazgo distribuido requiere el uso de herramientas tecnológicas que fomenten la comunicación y el trabajo en red, y estas habilidades deben formar parte de cualquier paquete de formación.

Fuente: Díaz Fouz et al. (2025).

Los líderes intermedios *promueven la colaboración interna*, equilibrando la enseñanza diaria con la supervisión estratégica. Crean un entorno de colaboración, especialmente cuando se introducen cambios. Trabajan para garantizar que las voces de los educadores de primera línea no sólo se escuchen, sino que contribuyan a la toma de decisiones. Aprovechan su mayor permanencia en el puesto y su posición jerárquica inferior (Gurr, 2023) para generar gradualmente confianza entre los profesores y los altos directivos o entre disciplinas (Edwards-Groves et al., 2016). Una vez establecida la confianza, actúan como puente entre administradores y educadores, abordando los problemas reales a los que se enfrentan los profesores. Los profesores que desempeñan funciones directivas deben colaborar con los profesores, en lugar de limitarse a actuar como intermediarios o supervisores, para influir en la enseñanza y el aprendizaje (Lipscombe et al., 2023).

En Cuba, el “profesor guía” es un líder intermedio, seleccionado por los profesores y aprobado por el director. Actúa como líder pedagógico clave, integrando las influencias de la escuela, la familia y la comunidad,

recopilando y gestionando la información académica de los estudiantes y colaborando con los padres, otros profesores y líderes estudiantiles para apoyar el desarrollo de los estudiantes (Jiménez Guethón et al., 2021). En Ecuador, el director nombra a un tutor de curso/grado al inicio del año escolar para que actúe como orientador académico y personal, coordinando las actividades académicas, deportivas, sociales y culturales. El tutor sirve de enlace con todos los profesores de las asignaturas y es también el principal vínculo de comunicación entre la escuela y los representantes de los estudiantes (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017). En Uruguay, el artículo 70 de la Ley General de Educación de 2009 exige que cada escuela cuente con una Asamblea Técnica Docente que represente a los docentes, con derecho a sugerir ideas y asesorar en materia educativa (Gobierno de Uruguay, 2009).

Los profesores con funciones directivas pueden *colaborar con socios externos* como el gobierno (por ejemplo, para revisar la normativa sobre exámenes o promover el uso eficaz de los recursos para la educación inclusiva), con estudiantes y familias (por ejemplo, para apoyar

a los estudiantes de origen inmigrante y refugiado estableciendo relaciones y organizando actos que refuercen la autoestima de los estudiantes) o con expertos externos (por ejemplo, para aportar nuevas ideas a los centros o dirigir proyectos de desarrollo escolar que lleven la investigación a la práctica).

Los profesores con funciones directivas están en buena posición para comprender las necesidades de otros profesores y *apoyar el desarrollo profesional*. Pueden orientar a los profesores noveles y crear programas personalizados para ellos, aumentando la retroalimentación, la motivación y la participación y fomentando las relaciones colegiales. Los profesores en funciones de liderazgo también pueden apoyar a los directores en la evaluación de los profesores (**Recuadro 8**). El TALIS de 2018 encontró que el 60% de los profesores eran evaluados formalmente al menos una vez al año por miembros del equipo de liderazgo de la escuela distintos del director, el 40% por un mentor y el 37% por otros profesores (OCDE, 2020) (**Figura 5**). Ya sea a través de la autoridad delegada o principalmente a través de iniciativas espontáneas, predicando con el ejemplo, la colaboración y el intercambio de conocimientos, los profesores pueden ejercer el liderazgo influyendo en el compromiso y el éxito de los estudiantes (Beteille y Evans, 2021; Leithwood y Jantzi, 1998).

**FIGURA 5.**

**La mayoría de los profesores que ocupan cargos intermedios participan en la evaluación del profesorado.**

*Porcentaje de profesores de secundaria cuyos directores informaron que sus profesores eran evaluados formalmente, por actor, selección de sistemas educativos iberoamericanos, 2018*



*Nota:* SMT es el equipo directivo.

*Fuente:* OCDE (2020)

## RECUADRO 8.

### Evaluación y liderazgo docente para la innovación en Uruguay

Los procesos de evaluación que valoran si los directores colaboran con el personal de la escuela y los miembros de la comunidad pueden apoyar los esfuerzos para popularizar las prácticas de liderazgo distribuido. Las evaluaciones pueden utilizarse de forma similar para promover el liderazgo distribuido de los profesores. La evaluación del profesorado existe en 13 de los 17 países. En algunos sistemas educativos, la evaluación tiene lugar dentro de la escuela (por ejemplo, Colombia, Costa Rica, Cuba, México y Perú) y en otros, participan actores externos (por ejemplo, Chile, Ecuador y Uruguay). En todos los países de la región, los resultados de la evaluación se utilizan para tomar decisiones de formación, orientar políticas y ofrecer incentivos (Weinstein et al., 2025a).

En Uruguay, es mucho lo que está en juego en el proceso de evaluación de los docentes, ya que puede dar lugar a aumentos salariales o al despido. La realizan principalmente el director de la escuela y el inspector. Según el artículo 44 del Estatuto de la Función Docente, los directores de escuela deben considerar la iniciativa y el interés de los docentes por mejorar su servicio, su disposición a colaborar con la escuela, su contribución al desarrollo de la comunidad escolar, su interés por los problemas de los alumnos y su contribución a la formación de futuros docentes (Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, 2022).

Uruguay también ha desarrollado un proceso que valora y distingue a las escuelas que se esfuerzan continuamente por innovar y mejorar en términos de aprendizaje, a través de una gestión orientada al liderazgo docente y al fortalecimiento de los vínculos con la comunidad. El proceso está liderado por Ceibal, un centro nacional de innovación educativa con énfasis en la tecnología.

En concreto, Ceibal ha introducido tres iniciativas: En primer lugar, los Premios NODO, introducidos en 2021, reconocen las innovaciones educativas en curso y pretenden animar a las comunidades educativas a liderar la innovación pedagógica compartiendo sus experiencias con la comunidad. En segundo lugar, el Fondo NODO para la innovación en la gestión escolar financia la puesta en marcha de proyectos escolares por valor de hasta 1 millón de UYU (22.700 dólares). En tercer lugar, un fondo para estudiantes financia la puesta en marcha de proyectos liderados por estudiantes de secundaria por un importe de hasta 100.000 UYU (2.270 dólares) y tiene como objetivo promover la participación, implicación e impacto de los estudiantes en la vida escolar a través de la innovación que integra la tecnología digital. Los premios y fondos fueron promovidos en conjunto con el Ministerio de Educación y Cultura y la Administración Nacional de Educación Pública, con el apoyo de la Fundación Ceibal, la Universidad Tecnológica de Uruguay y VisitEDUfinn, una red que promueve los logros de innovación de las escuelas finlandesas.

Por último, pero no por ello menos importante, los profesores que ocupan puestos directivos pueden *participar en la gestión escolar*, conectando las decisiones de alto nivel con la realidad del aula para mejorar la gestión. Por ejemplo, pueden actuar como coordinadores de bienestar (o, como se describe a menudo en América Latina, coordinadores de convivencia), aplicando las políticas escolares, colaborando con los profesores y realizando sesiones de formación para promover un entorno de aprendizaje favorable para todos y gestionar el comportamiento de los alumnos (Robbins, 2021). Entre los sistemas educativos analizados en TALIS 2018, al menos el 56% de los equipos directivos empleaban a un jefe de departamento, por encima de la media de TALIS. En el otro extremo, en Brasil, México y Portugal, solo alrededor del 20% de los equipos directivos empleaban a un jefe de departamento. Los profesores necesitan apoyo para desempeñar esta función (**Figura 9**).

Un análisis de más de 250 fuentes académicas de 19 países mostró que los líderes intermedios influyen en la calidad del profesorado, en sus actitudes y en los resultados de los alumnos (De Nobile, 2018). Otra revisión de 35 artículos de 14 países destacó su papel en la influencia sobre la enseñanza y la mejora escolar principalmente a través de la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional, aunque las pruebas de influencia directa sobre la práctica docente o el aprendizaje de los alumnos son limitadas y se basan principalmente en percepciones (Lipscombe et al., 2023). Un metaanálisis de 21 estudios halló que las 7 dimensiones del liderazgo docente, según lo definido en 2011 por el Consorcio Exploratorio para el Liderazgo Docente, se relacionaban positivamente con el rendimiento de los estudiantes, observándose los vínculos más fuertes en la facilitación de las mejoras curriculares, la instrucción y la evaluación (Shen et al., 2020),

Según el cuestionario aplicado en 17 países de América Latina, estos cargos intermedios están previstos formalmente en 12 países. En Costa Rica, se definen como personal docente (a tiempo completo o con tareas docentes y técnicas o administrativas combinadas) cuya

responsabilidad es supervisar el proceso pedagógico en su disciplina. En Nicaragua, se encargan del seguimiento pedagógico, así como de velar por el buen uso de los materiales y equipos escolares (Weinstein et al., 2025a).

## RECUADRO 9.

### Los profesores con funciones de liderazgo necesitan apoyo para desarrollar todo su potencial

Los profesores necesitan programas de desarrollo para tener éxito en sus funciones de liderazgo (Smylie y Eckert, 2018; Webber y Nickel, 2022), especialmente habilidades de gestión de la enseñanza y el aprendizaje, incluso en áreas como la gestión de crisis y recursos (Lipscombe et al., 2023). Pero solo unos pocos países de ingresos altos integran el liderazgo en la formación inicial del profesorado, utilizando simulaciones y trabajo en equipo (Acquaro y Gurr, 2022; Webber, 2023).

El Estudio Internacional de Liderazgo Docente, que se implementó en 12 países, 3 de ellos en América Latina, abogó por la integración de las dimensiones de liderazgo en la formación inicial docente para comprender la conexión entre el liderazgo docente, la cultura escolar y la enseñanza (Webber, 2023b). Sin embargo, sigue habiendo dificultades para definir e integrar el liderazgo en los planes de estudios, especialmente debido a la preocupación por la sobrecarga de los programas (King et al., 2019). En España, la formación del profesorado tiende a priorizar las habilidades técnicas sobre el desarrollo del liderazgo y, a menudo, ignora las funciones de liderazgo de los profesores mentores. Desde 2018, la Universidad de Granada lidera un proyecto para formar a los futuros profesores en liderazgo, aumentando sus capacidades; esto ha ayudado a alinear su formación con los conceptos de liderazgo escolar (Moral-Santaella y Sánchez-Lamolda, 2023).

La formación en liderazgo del profesorado suele tener lugar durante la formación continua, aunque solo una minoría de profesores recibe formación explícita en liderazgo, incluso en los países de ingresos altos. En TALIS 2018, el 26% de los profesores de secundaria inferior recibieron desarrollo profesional en gestión y administración escolar en los 48 sistemas educativos participantes (OCDE, 2019). Mientras tanto, el liderazgo docente puede tener un impacto positivo en la práctica educativa (Harris y Jones, 2019). Una amplia investigación demuestra sistemáticamente su eficacia para promover el aprendizaje profesional autodirigido, mejorar las habilidades de liderazgo y mejorar los métodos de enseñanza (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2016).

Los profesores en roles de liderazgo también necesitan el apoyo y la capacitación de sus directores. Se benefician de una cultura organizativa de apoyo y de oportunidades para liderar iniciativas profesionales (Irvine y Brundrett, 2019). Los directores son los primeros en apoyar a los profesores en sus capacidades formales de liderazgo. Mientras que algunos directores empoderan a los profesores en estas funciones, otros pueden restringir su crecimiento microgestionando, ofreciendo un apoyo limitado o no reconociendo sus contribuciones (De Nobile, 2018; Webber et al., 2024).

Los directores deben definir claramente las funciones y responsabilidades de los profesores en puestos de liderazgo. También deben ayudar a sus líderes intermedios a priorizar el liderazgo sobre la gestión mediante una distribución eficiente de la carga de trabajo (Gurr, 2023; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). En México, los profesores con responsabilidades adicionales de liderazgo a menudo estaban sobrecargados de tareas pero carecían de autoridad para tomar decisiones (Cisneros-Cohernour, 2021). Los profesores en puestos de liderazgo necesitan supervisión, evaluación y apoyo social y emocional por parte de los directores de los centros.

Incluso en los países de ingresos altos, no todos los profesores con funciones de liderazgo reciben incentivos económicos por tareas adicionales. En Portugal, los profesores con tareas formales de liderazgo escolar no reciben ninguna remuneración adicional. Pero en la mayoría de los países más ricos, sí reciben algún reconocimiento, por ejemplo en forma de un porcentaje de su salario básico legal en Chile (OCDE, 2023a), Costa Rica y México, como compensación por asumir tareas de liderazgo escolar. Otras medidas también pueden fomentar las funciones de liderazgo de los profesores, como la certificación como profesores de alto rendimiento o antigüedad, o las menciones honoríficas.

Los profesores pueden incluso liderar eficazmente roles formales. Pueden orientar a sus colegas, compartir conocimientos y promover la innovación en el aula. Al establecer normas estrictas y participar activamente en las iniciativas del centro, inspiran y motivan a sus colegas. Su liderazgo informal da forma a la cultura de la escuela e impulsa mejoras, demostrando que el liderazgo se define por el impacto y el ejemplo, no solo por los títulos (Harris y Jones, 2019; Webber, 2023). Los directores pueden apoyar a los profesores implicándolos en la toma de decisiones, proporcionándoles la formación y los recursos necesarios y fomentando un entorno colaborativo. Según la evaluación transnacional del Estudio regional comparativo y explicativo de 2019 (ERCE), el 66% de los directores de centros de primaria afirmaron haber “creado oportunidades para que los profesores colaboren entre sí en el desarrollo de nuevas prácticas en el aula”. Destacan Argentina, Cuba, Paraguay, República Dominicana y Uruguay, donde al menos el 80% de los directores informó haber promovido la colaboración (UNESCO, 2024b) (Figura 6).

**FIGURA 6.**

**Dos de cada tres directores afirman fomentar la colaboración entre profesores**

*Porcentaje de directores de escuelas primarias que declaran haber creado oportunidades para que los profesores colaboren entre sí en el desarrollo de nuevas prácticas en el aula, 2019*



Fuente: UNESCO (2024).

En Colombia, los líderes docentes que participan en el Estudio Internacional de Liderazgo Docente están impulsados por el deseo de facilitar el cambio social y la mejora de la comunidad. Desafían la cultura de las escuelas centrada en los exámenes, promueven planes de estudios alternativos que satisfacen las necesidades locales, fomentan el trabajo en equipo e intentan motivar a sus colegas para que cambien las prácticas docentes. Sin embargo, no existen normas claras para el liderazgo de los profesores, ya que las funciones directivas suelen estar jerarquizadas y vinculadas a los directores. No existe un plan de carrera formal para la promoción. Por lo tanto, prefieren influir en las escuelas a través de la enseñanza en lugar de buscar puestos formales de liderazgo. En México, las escuelas suelen funcionar eficazmente sin un liderazgo formal, dependiendo de un equipo de liderazgo comprometido de tres maestros para administrar las operaciones (Webber et al., 2024).

Ya sea como parte de un acuerdo formal o informal, los profesores tienen responsabilidades significativas en algunos países. Por ejemplo, en los 48 sistemas educativos que participaron en TALIS 2018, la mayoría de los profesores (67%) tenían un papel activo en la selección del material didáctico. La segunda responsabilidad más significativa en la toma de decisiones de los profesores con una influencia importante en la calidad de la educación fue determinar el contenido del curso (44%), aunque menos del 20% lo hace en México y Portugal. Aproximadamente uno de cada tres profesores tenía autoridad para tomar decisiones sobre la oferta de cursos (33%), la evaluación de los alumnos (37%) y la disciplina de los alumnos (37%). Es más probable que los profesores asuman la responsabilidad del plan de estudios y la enseñanza en los centros privados que en los centros públicos (OCDE, 2020).

En general, todos los países cuentan con **estructuras organizadas para la participación** del profesorado, aunque con variaciones en cuanto a las oportunidades que ofrecen, en términos de tiempo, espacio y alcance, para que los profesores tomen decisiones y expresen opiniones. En más de la mitad de los países, la existencia de estos órganos de coordinación y la frecuencia con que se reúnen varía de un centro a otro. Algunos países cuentan con normativas más explícitas que estipulan dónde y cuándo deben reunirse los profesores. Por ejemplo, en Perú se celebra una semana de gestión tres veces al año, y también hay reuniones de trabajo semanales.

En toda la región, estos órganos se ocupan de tres grandes tipos de cuestiones: pedagógicas (por ejemplo, desarrollo del currículo, enseñanza, observaciones en el aula, evaluación de los alumnos, tutoría y desarrollo profesional de los profesores); administrativas (por

ejemplo, cuestiones de política, informes, presupuestos escolares, horarios, composición de las clases, planificación estratégica y respuestas a las peticiones del distrito, regionales, estatales o nacionales); y de clima escolar (por ejemplo, gestión de conflictos y gestión o cuestiones disciplinarias). En nueve países también se incluye la mejora escolar, que implica la definición de objetivos, estrategias, planes, acciones y proyectos de mejora escolar. En la República Dominicana, se hace hincapié en las cuestiones sindicales de los profesores y también se tienen en cuenta los vínculos con los agentes sociales, empresariales y políticos de la comunidad local (Weinstein et al., 2025a).

## LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR VARÍAN EN ESTRUCTURA E INTENCIÓN

Los directores de escuela afirman que dedican el 38% de su tiempo a interactuar con los alumnos (16%), los padres (15%) y la comunidad (7%) (UNESCO, 2024b). Estas interacciones suelen ser informales, pero también pueden ser formales.

Prácticamente todos los países han establecido estructuras organizadas para la participación de la comunidad escolar. La frecuencia de las reuniones varía desde una o dos veces al mes hasta cada tres meses (y cada seis meses en México). Las primeras estructuras se crearon a mediados de los años noventa en Colombia y El Salvador. Existen tres tipos de modelos de composición de este órgano de participación:

- Restringido a la participación profesional (líderes y profesores), por ejemplo, Nicaragua.
- Inclusión de un amplio abanico de agentes dentro de las escuelas (es decir, incluyendo también a las familias y los alumnos), por ejemplo en Ecuador, El Salvador y Chile (donde también se incluye al personal no docente).
- Incluye una amplia gama de actores, tanto internos como externos a las escuelas (es decir, también incluye a la comunidad y/o a las autoridades locales), por ejemplo Brasil y México (que incluyen al personal no docente); República Dominicana, Panamá, Paraguay y Perú (que incluyen a los alumnos); y Costa Rica (que excluye a los profesores y al personal no docente). Honduras y México incluyen a los representantes sindicales, Argentina y Colombia a los representantes de los alumnos y Colombia a los representantes de las empresas.

Guatemala es un caso especial, ya que su estructura sólo incluye a los padres que se centran en las comidas escolares.

En la práctica, suele haber una brecha significativa entre la creencia de los profesores en su capacidad para influir en la política educativa y la percepción de que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos. En Brasil, el 59% de los profesores cree que puede influir en la política, pero sólo el 7% piensa que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos. También se observan grandes diferencias en México (49% frente a 11%), Chile (45% frente a 11%) y Colombia (50% frente a 17%) (OCDE, 2020).

Más de la mitad de los países (Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana) han creado **redes de directores**. Abordan temas diversos (por ejemplo, pedagógicos y tecnológicos), excepto en el caso de Chile, donde se centran exclusivamente en cuestiones de mejora escolar. Las redes facilitan las prácticas de colaboración y sirven de plataforma de apoyo a los directores de escuela (Weinstein et al., 2025a).

## LOS ESTUDIANTES PUEDEN EJERCER EL LIDERAZGO A TRAVÉS DE CANALES FORMALES E INFORMALES.

Los estudiantes ejercen el liderazgo de manera formal, a través de su participación en los comités de gestión escolar y los consejos de estudiantes, así como de manera informal. En ambos casos, pueden influir en los enfoques del aula, fomentar relaciones positivas con los profesores, aumentar la confianza en sí mismos, mejorar las relaciones con sus compañeros y reforzar una serie de competencias como la comunicación, la escucha activa, la ciudadanía responsable y el propio liderazgo (Mayes et al., 2019). Los líderes escolares pueden involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones mediante la creación de plataformas como comités asesores o grupos de discusión. Este enfoque valora la aportación de los estudiantes a las políticas escolares, les capacita para dar forma a su entorno educativo y mejora sus habilidades de liderazgo y su sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Lyons y Brasof, 2020).

En los 48 sistemas educativos que participaron en TALIS 2018, el 71% de los profesores de secundaria inferior informaron de que su centro daba a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones escolares. Pero mientras Colombia (81%) y Portugal (78%) estaban muy por encima de la media, la Ciudad Autónoma

de Buenos Aires (Argentina), Chile y México se situaban en el 10% inferior, con poco más del 50% de los centros que lo hacían (OCDE, 2020). Estas respuestas no están necesariamente relacionadas con el porcentaje de centros en los que los alumnos estaban realmente representados en **los equipos directivos de los centros**. Aunque la media de los países participantes fue del 32%, la variación osciló desde muy por debajo de la media en Portugal (5%) hasta muy por encima de la media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) (46%), Chile (50%) y México (61%). Sólo en Colombia se observó una correlación entre ambos indicadores. En Colombia, la representación estudiantil en el Consejo Directivo de los colegios públicos es obligatoria en virtud de la Ley General de Educación de 1994. Los estudiantes eligen a sus representantes de 9° a 11° grado, así como a un defensor del estudiante del grado más alto disponible en el colegio para defender sus derechos y responsabilidades, haciendo las peticiones necesarias al director del colegio (Gobierno de Colombia, 1994). En Colombia, los rectores informan del nivel más alto de participación de los estudiantes en los equipos directivos (97%) entre los países de la OCDE.

El análisis de los perfiles nacionales del PEER muestra que, en todo el mundo, el 57% de los países tienen políticas para incluir a los estudiantes en los consejos escolares, con Europa y América del Norte y América Latina (70%) a la cabeza. La participación en equipos directivos, comités o consejos escolares permite a los alumnos cultivar el liderazgo, la responsabilidad y la confianza. También fomenta la diversidad de ideas y estimula el trabajo en equipo, enriqueciendo el entorno educativo.

**Los gobiernos estudiantiles escolares**, tales como consejos, sindicatos y asociaciones, varían en términos de estructura y responsabilidades, pero todos ofrecen vías para que los estudiantes participen en la toma de decisiones en sus escuelas. La investigación indica que estos consejos pueden mejorar el clima escolar, aumentar el rendimiento académico y promover habilidades cruciales de liderazgo y ciudadanía en los estudiantes (Griebler y Nowak, 2012; Łukasiewicz-Wieleba y Romaniuk, 2020). El análisis de los perfiles nacionales del PEER muestra que el 53% de los países exigen consejos de estudiantes en sus normativas, siendo los países de renta alta los que tienen más probabilidades (59%) de contar con este requisito. Algunos países publican directrices y materiales de apoyo para ayudar a los consejos de estudiantes. La representación desequilibrada por género, clase, etnia y capacidad puede afectar a la participación y a las oportunidades de liderazgo (Bonnesen, 2019; Mayes et al., 2019). Además, aunque un gremio de estudiantes puede ser elegido, puede tener una participación práctica limitada

en la toma de decisiones, lo que en última instancia socava la autoridad de los estudiantes.

El liderazgo de los estudiantes puede tener lugar **de manera informal**. Cuando los profesores se reúnen periódicamente con los alumnos para hablar de sus progresos, el proceso puede permitirles apropiarse de su aprendizaje y aportar sus ideas para influir en los métodos de enseñanza (Binu, 2020). Algunos gobiernos crean foros abiertos en los que se invita a los estudiantes a expresar sus opiniones sobre la educación. Si bien es importante consultar a los jóvenes e invitarlos a expresar sus opiniones, un cambio significativo también requiere que los educadores se comprometan realmente con ellos y los comprendan, desafiando los sistemas educativos jerárquicos (Fletcher, 2020).

### **LOS PADRES Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD COMPROMETIDOS PUEDEN GUIAR A LAS ESCUELAS HACIA SUS OBJETIVOS.**

Los padres y los miembros de la comunidad desempeñan diversas funciones de liderazgo en las escuelas. En entornos favorables, participan en la gobernanza escolar, a través de su pertenencia a comités de gestión escolar y asociaciones de padres y profesores, y ofrecen su experiencia y recursos para mejorar los resultados educativos de los niños (Avvisati et al., 2010). Los directores de los centros escolares pueden fomentar la participación de los padres en la toma de decisiones estableciendo canales de comunicación regulares, como boletines y reuniones, para mantener a las familias informadas y comprometidas. Según los perfiles nacionales del PEER, el 64% de los países -y el 76% de los países latinoamericanos- han adoptado normativas que obligan a los directores de los centros a facilitar a los padres y tutores información sobre el rendimiento escolar y de los alumnos. Los directores pueden implicar a los padres de diversas maneras, como celebrando reuniones anuales para comunicar los programas escolares, invitándoles a celebraciones culturales, animando a los profesores a mantener una comunicación abierta (por ejemplo, a través de grupos de WhatsApp) y saludando a los padres a la entrada de la escuela para crear un ambiente acogedor.

Los padres y los miembros de la comunidad desempeñan distintas **funciones**. Como representantes del comité de gestión de la escuela, los padres y los miembros de la comunidad supervisan la gestión de las operaciones, las políticas, los presupuestos y los recursos de la escuela. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural concede a los padres el derecho a participar en las evaluaciones del rendimiento de los profesores y en la

gestión educativa (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). Las asociaciones de padres de familia y los padres de familia que forman parte de los equipos directivos de las escuelas generalmente participan en el mantenimiento de las instalaciones y los servicios no académicos. En El Salvador, los participantes en el programa Educación con Participación Comunitaria se centraron en cuestiones prácticas como la construcción de escuelas, la recaudación de fondos, la preparación de alimentos y la limpieza (Edwards, 2019).

Según los perfiles nacionales del PEER, el 83% de los países cuentan con políticas o reglamentos para que los padres y tutores participen en los comités de gestión escolar y el 62% para los miembros de la comunidad, estando América Latina y el Caribe ligeramente por encima de la media mundial en ambos casos. TALIS 2018 encontró que aunque el 83% de los directores de escuelas secundarias inferiores en los sistemas educativos participantes

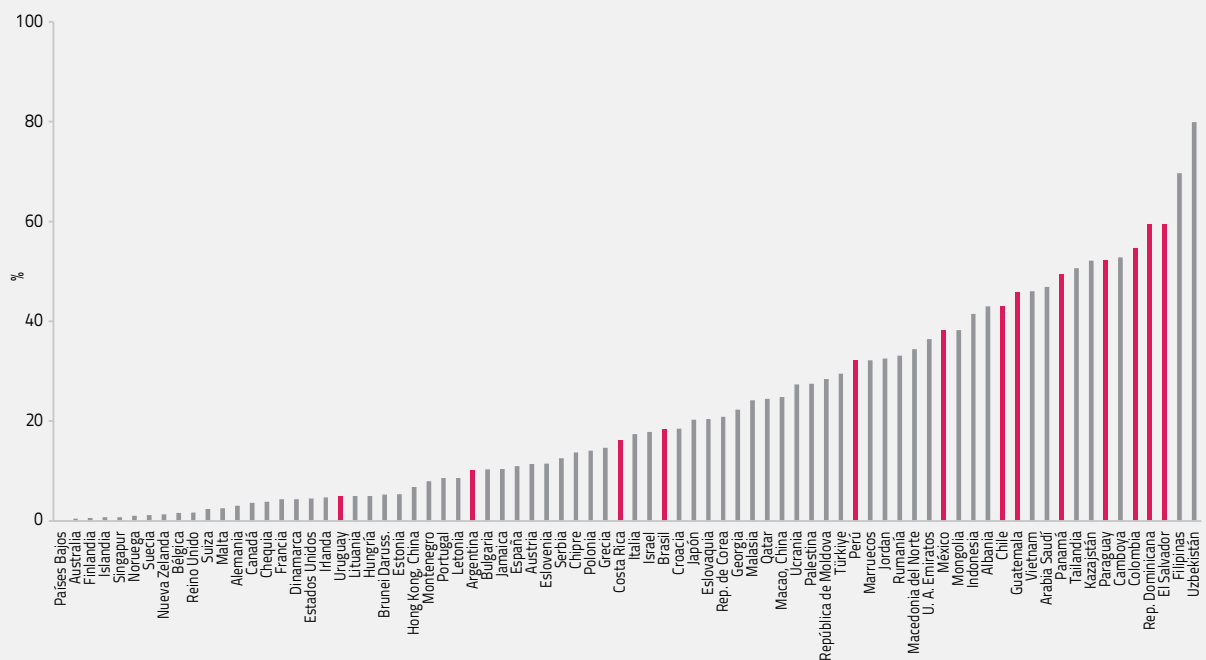
reconocieron que la escuela ofrecía a los padres la oportunidad de participar activamente en las decisiones escolares, solo el 47% de los padres participaban en las actividades escolares. La brecha entre las oportunidades y las actividades fue aún mayor en Chile, Colombia y especialmente México, donde el 82% de las escuelas ofrecieron a los padres la oportunidad de participar, pero sólo el 23% de los padres participaron en las actividades escolares (OCDE, 2020).

Una medida más rigurosa de la participación de los padres, basada en los resultados de PISA 2022, indicó que solo el 11% de los estudiantes asistían a escuelas en países de la OCDE donde más de la mitad de los padres participaban en la gestión escolar. Pero los niveles declarados de participación de los padres eran mucho más altos, por término medio, en países latinoamericanos como Colombia (55%), la República Dominicana (59%) y El Salvador (60%) (OCDE, 2023b) (Figura 7).

**FIGURA 7**

**La participación de los padres en la gobernanza escolar es alta en América Latina**

Porcentaje de alumnos en escuelas cuyo director informó de que más del 50% de los padres participaban en la gobernanza escolar en países seleccionados de ingresos medios y altos, 2022



Nota: Las barras de color indican los países latinoamericanos.  
Fuente: OCDE (2023b).

La diversidad en la participación de los padres y la comunidad ayuda a garantizar que estén representados diferentes puntos de vista. El análisis de los perfiles nacionales del PEER muestra que el 16% de los países han adoptado normativas para garantizar una representación equilibrada en los consejos y comités escolares. En Bolivia, los consejos escolares deben incluir proporciones iguales de mujeres y hombres. La ley también reconoce la participación y representación de las comunidades indígenas y afrobolivianas en la política y la gestión de la educación. En Guyana, los consejos escolares de las escuelas secundarias públicas están formados por al menos siete miembros que representan a diferentes confesiones religiosas, organizaciones empresariales y grupos de desarrollo comunitario (Gobierno de Guyana, 2014). En la práctica, la selección del comité de gestión escolar y de los miembros del consejo está influida por

la dinámica social, que puede conducir a la exclusión. En Honduras, un estudio sobre las escuelas gestionadas por la comunidad reveló que el clientelismo socavaba la transparencia y la rendición de cuentas. Las decisiones suelen priorizar las consideraciones políticas sobre el mérito educativo, lo que afecta a la calidad de la educación y a la participación de la comunidad (Altschuler, 2013)

La participación de los padres tiene un impacto positivo, pero necesita apoyo. En España, el gobierno aconseja a los consejos escolares que formen a sus miembros para mejorar su capacidad de análisis crítico de documentos, de modo que los procesos de toma de decisiones del consejo también reflejen sus preferencias y no solo las de profesores y administradores (Bris y Sallán, 2007; Consejo Escolar del Estado de España, 2017; Vicente et al., 2019).

## EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO PUEDE INFLUIR EN PRÁCTICAS Y RESULTADOS ESCOLARES

Los diferentes estilos de liderazgo, mediados por diversos agentes escolares y extraescolares, conducen a una serie de resultados escolares. Todos ellos son difíciles de observar, lo que dificulta a los investigadores la evaluación

del impacto del liderazgo. Evaluar el impacto del liderazgo distribuido es aún más difícil, ya que las prácticas pertinentes son aún más difíciles de observar (**Tabla 1**).

**TABLA 1.**  
Prácticas de liderazgo que implican participación, por curso y asignatura

Decisión	Delegada <i>Compartimos tareas</i>	Colaboradora <i>Pensamos juntos</i>	Distribuida <i>Decidimos juntos</i>
<i>¿Quién decide?</i>	El líder central reparte la autoridad, delegando decisiones específicas a expertos.	La toma de decisiones es compartida por actores clave de la organización.	Todos los miembros de la organización participan equitativamente en la toma de decisiones.
<i>¿Qué se decide?</i>	Se decide sobre áreas específicas según las competencias individuales.	Las decisiones importantes se toman en conjunto entre los líderes y el personal, abarcando tanto lo estratégico como lo operativo.	Todo lo que afecta a la comunidad se discute y decide manera colectiva.
<i>¿Cómo se decide?</i>	Se delega con autonomía bajo directrices claras, manteniendo el control en el líder principal.	Se basa en el consenso y en los procesos de diálogo abierto.	Las decisiones se toman por consenso o acuerdo, con una estructura horizontal.

Fuente: Gvirts y Abregú (2025).

## REFLEXIONES SOBRE MI ROL



Crédito: © Manuel Ernesto Urrutia Torres

**Manuel Ernesto Urrutia Torres**  
 Director del Instituto Politécnico María Auxiliadora  
 de Puerto Montt, Chile

*Hace quince años comencé mi andadura como director de escuela con la ilusión de transformar la vida de niños y jóvenes creando espacios más inclusivos, colaborativos e innovadores. Con el tiempo, me di cuenta de que liderar un proyecto educativo implica aprender constantemente, fomentar la colaboración y las redes y responder con empatía a las necesidades de la comunidad.*

*Son las 6.30 de la mañana de un lunes cualquiera y, mientras me tomo el primer café del día, repaso mentalmente las tareas del día. A las 7.30 de la*

*mañana ya estoy en la puerta del colegio, listo para recibir a alumnos, profesores y padres con una sonrisa. Un saludo cordial puede marcar la diferencia en el día de alguien.*

*Las horas pasan entre visitas a las aulas, reuniones con distintos equipos, redacción de informes, informes ministeriales y atención a la comunidad. A las 11.30 de la mañana, un conflicto entre alumnos requiere mi intervención. Aunque hay protocolos y equipos dispuestos a ayudar, mi presencia parece aportar calma y orientación. Es un recordatorio de que el liderazgo escolar también consiste en generar confianza y seguridad dentro de la escuela.*

*Durante el almuerzo, hablo con los profesores sobre estrategias conjuntas para mejorar la convivencia y el aprendizaje, y sobre el apoyo mutuo en los momentos difíciles. Luego, en el patio, los alumnos comparten conmigo historias que me hacen reír. Es un descanso muy necesario de la intensidad del día.*

*A las 16.30, los alumnos se marchan y los profesores nos reunimos para analizar datos, ajustar estrategias y reafirmar nuestro compromiso con la educación. Ha sido un día agotador, pero lleno de esperanza. A las 18.15 salgo de la escuela satisfecho. Ser director es un reto constante y un privilegio. Nos da la oportunidad de transformar vidas y construir un futuro mejor.*

Las funciones y responsabilidades de liderazgo compartidas deberían aumentar la confianza, la colegialidad, el profesionalismo, el compromiso y la motivación de los maestros para participar en la mejora escolar, pero no está claro cómo funcionan estas relaciones en la práctica y cómo puede captarlas la investigación. Una revisión concluyó que los estudios “tenden a ser exploraciones singulares de variables, sin hilos teóricos claros ni conexiones empíricas” (Harris et al., 2022; p. 447). Un liderazgo distribuido eficaz debería manifestarse en equipos directivos coherentes centrados en la mejora escolar y en la comunicación entre múltiples partes interesadas, pero esto sólo puede observarse mediante investigaciones observacionales a pequeña escala, que son difíciles de generalizar. Los intentos de reunir pruebas a gran escala sobre el impacto del liderazgo distribuido en la colaboración profesional, la satisfacción laboral y el clima escolar también luchan por cuantificar estos resultados (Mifsud, 2024).

La motivación de los profesores está especialmente bien documentada. Cuando los profesores participan activamente en la toma de decisiones, un ejemplo típico de liderazgo distribuido, experimentan una mayor satisfacción laboral, lo que afecta positivamente a sus prácticas docentes (Bektaş et al., 2022; Tashi, 2015). Pero algunos estudios, principalmente de determinados países anglófonos de renta alta, como Australia, Reino Unido y Estados Unidos, también han relacionado las prácticas de liderazgo distribuido con el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2006). Se ha comprobado que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando el liderazgo está distribuido por toda la comunidad escolar y cuando los profesores están motivados y cuentan con el apoyo de los líderes escolares (Mulford y Silins, 2003). En Japón, el liderazgo distribuido en las escuelas eliminó el bajo rendimiento académico y promovió el crecimiento académico (Tsuyuguchi et al., 2024). Se ha comprobado que la participación de los profesores en los equipos de

liderazgo y en la toma de decisiones genera compromiso y confianza, lo que a su vez influye en el rendimiento de los alumnos (Grissom et al., 2021; Y. Liu et al., 2021).

La investigación sobre el liderazgo escolar en América Latina destaca el papel de algunos de los fundamentos del liderazgo distribuido, como los sistemas de selección de directores (Aravena, 2020) y la formación (Cuenca y Pont, 2016). Las deficiencias en ambos pueden explicar probablemente el impacto marginal de la formación de directores en la mejora de las prácticas de liderazgo (Weinstein et al., 2018).

Algunos investigadores han intentado desentrañar estas complejas relaciones y evaluar el impacto del liderazgo distribuido en los resultados intermedios. La mayoría se ha centrado en los efectos sobre los profesores. En Chile, las prácticas de liderazgo distribuido condujeron a mayores niveles de autoeficacia de los profesores (es decir, la creencia en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos) y de compromiso organizativo (Bravo-Rojas et al., 2021), reduciendo incluso el agotamiento (López-Alfaro et al., 2022). Al sentir que sus voces son escuchadas y valoradas, el personal puede comprometerse más con los objetivos de la escuela (Gallegos Araya y López Alfaro, 2023; Tejeiro, 2024). En lugar de depender de un único líder, se anima a los equipos a trabajar juntos para identificar problemas y diseñar soluciones. Esta responsabilidad compartida mejora la calidad de la educación, dando lugar a soluciones más creativas (Peña Ruz y Armengol

Asparó, 2024; Tejeiro, 2024 ) y a estrategias pedagógicas innovadoras (Gallegos-Araya y López-Alfaro, 2023; Pozuelos-Estrada et al., 2024). El liderazgo distribuido también promueve un entorno de trabajo más colaborativo y solidario (Ramírez, 2021).

Algunos estudios también han analizado los resultados del aprendizaje. En Chile, un estudio de 69 escuelas mostró que el liderazgo distribuido, especialmente la participación en la toma de decisiones y la cooperación de los equipos de liderazgo, tuvo un efecto significativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en matemáticas, medidos por el SIMCE, la evaluación nacional (López Alfaro y Gallegos Araya, 2018). Por otra parte, las escuelas con puntajes SIMCE más altos tuvieron una mayor ocurrencia de prácticas vinculadas al liderazgo distribuido que las escuelas con puntajes más bajos (Rojas-Andrade et al., 2018). También se observó una mayor incidencia de trabajo colaborativo entre los docentes de establecimientos de enseñanza media con puntajes más altos (Bellei et al., 2020). Una revisión de los estudios que examinan el impacto del liderazgo escolar encontró que influyó en la motivación de los profesores y la calidad de la enseñanza, lo que en última instancia afectó el rendimiento de los estudiantes. El efecto se extendía más allá de los resultados académicos al clima general de la escuela. El mayor impacto del liderazgo distribuido, especialmente en el rendimiento académico de los alumnos, se obtuvo como resultado de la mejora de la capacidad del profesorado (Cifuentes-Medina et al., 2020).



Créditos: © UNICEF/UNI632215/Santiago Billy/AFP-Services\*

---

## Las prácticas de liderazgo distribuido adoptan diversas formas en América Latina

La práctica del liderazgo distribuido depende en gran medida del contexto (Weinstein y Hernández, 2016). La forma en que los individuos interactúan está determinada por las estructuras organizativas, los entornos, los procesos y las tareas, así como por el contexto cultural (Printy y Liu, 2021). Esta Recuadro analiza una serie de ejemplos de los países seleccionados que

muestran cómo se espera que los líderes escolares implementen o ya hayan implementado una forma distribuida de liderazgo en cuatro dimensiones principales -definir una visión, apoyar el aprendizaje, promover la colaboración y desarrollar a las personas-, pero también los desafíos que han enfrentado.

### ...PARA ESTABLECER UNA VISIÓN

Al distribuir su liderazgo, se espera que los directores involucren a otros en el desarrollo de una visión compartida para la escuela (Gvirtz y Abregu, 2025) y en la identificación de estrategias para su realización. En la mayoría de los países latinoamericanos, la identificación de objetivos de mejora es un ejercicio colectivo que puede implicar al equipo directivo (Argentina y Panamá), a los profesores (Costa Rica, Guatemala y México) y a la comunidad escolar (Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú). El establecimiento de estrategias para alcanzar estos objetivos suele delegarse en órganos colectivos dentro de las escuelas (Weinstein et al., 2025a). En la provincia de Buenos Aires, Argentina, el Decreto 2299/2011 promueve la co-creación de un proyecto educativo con toda la escuela para una visión colectiva de la mejora escolar.

Brasil destaca el concepto de gestión democrática de la enseñanza pública en la Constitución Federal de 1988 y en las leyes de educación. Uno de los artículos de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, modificada en 2023, enumera dos principios de gestión democrática. En primer lugar, los profesionales de la educación deben participar en la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela. En segundo lugar, la escuela y las comunidades locales deben participar en los Consejos Escolares (formados

por el director y representantes elegidos entre profesores, orientadores, supervisores y administradores, otro personal, alumnos, padres/tutores y miembros de la comunidad local) y los Foros del Consejo Escolar (formados por dos representantes del organismo responsable del sistema educativo y dos representantes de cada Consejo Escolar en la jurisdicción del Foro del Consejo Escolar). Pero en la práctica, a pesar de los esfuerzos por equilibrar la participación, los profesores y especialmente los directores tienen más poder que los demás miembros de la comunidad escolar.

En Honduras, los directores de escuela son fundamentales para dar forma a la visión y la misión de una escuela, pero también se espera que trabajen en estrecha colaboración con el personal para establecer objetivos y directrices claros. Según la Ley de Educación Básica de 2011, tienen la tarea de crear una visión compartida para la escuela que se alinee con los objetivos educativos, supervisar la gestión pedagógica, garantizar la calidad de los resultados y gestionar las responsabilidades administrativas, como la preparación del presupuesto anual. También deben implicar a la comunidad escolar en la definición de la misión y los objetivos del centro, así como en la evaluación de proyectos educativos como el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y el Plan Operativo Anual.

### ...PARA APOYAR EL APRENDIZAJE

Las decisiones relativas a la elección de cursos y contenidos tienden a tomarse fuera de la escuela (Weinstein et al., 2025a). Según los datos de PISA 2022 de 14 países participantes en América Latina, un promedio del 52% de los estudiantes de secundaria inferior asistían a escuelas en las que las autoridades nacionales deciden el contenido de los cursos, mientras que el 36% estaban en escuelas cuyos directores, profesores o equipo directivo dirigían la elección del contenido de los cursos. Mientras tanto, aunque el 89% de los estándares profesionales para el liderazgo escolar en América Latina requieren que los directores promuevan la colaboración entre los profesores, sólo el 45% de los estudiantes en los países de PISA 2022 asistían a una escuela cuyos directores promovían

la colaboración entre los profesores al menos una vez al mes (OCDE, 2023b). Pero puede haber una variación considerable dentro de los países, dependiendo de la iniciativa de los directores.

En Colombia, los líderes escolares y otros actores participan formalmente en la gestión escolar a través de órganos que promueven el liderazgo participativo: el Consejo Directivo (asuntos administrativos y financieros), el Consejo Académico (horarios, evaluación, conflictos y actividades extracurriculares), el Consejo de Convivencia (actividades preventivas, disciplina, apoyo pedagógico y socioemocional), el Consejo de Padres de Familia y el Consejo Estudiantil. Cada escuela debe desarrollar un

Proyecto Educativo Institucional que identifique y ajuste las estrategias de la escuela para proporcionar una educación de calidad y equitativa. Sin embargo, en las entrevistas con las escuelas realizadas para este informe se encontraron pocos indicios de que estos órganos apoyen la definición de las prioridades estratégicas de la escuela. Los retos, los objetivos y las acciones de seguimiento rara vez se definen en estas reuniones. Aunque la estructura permite la toma de decisiones compartida con representación de diferentes niveles, no hay suficiente orientación para la mejora de la escuela, y el Proyecto Educativo Institucional se reduce a un proceso administrativo.

En Chile, las decisiones pedagógicas las toma una estructura escolar bicéfala. Cada escuela tiene un director responsable de los asuntos administrativos y un jefe de la unidad técnico-pedagógica responsable de coordinar las actividades académicas. Una encuesta mostró que el 46% de los profesores consultan al Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica para resolver un problema pedagógico, el 25% recurren a otros colegas de la escuela, el 14% a un miembro del equipo directivo y sólo el 5% acuden en primer lugar al Director. Esta estructura muestra una clara división entre las estructuras administrativas y pedagógicas. Los directores consideran muy valiosa la posibilidad de delegar tareas pedagógicas en el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica. Sin embargo, la estructura bipartita sólo puede funcionar si el Director y el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica están alineados con la visión y los objetivos de la escuela. La delegación de roles y funciones por sí sola no garantiza un liderazgo distribuido y, en algunos casos, puede incluso conducir a una mayor complejidad en la gestión o a una falta de alineación de estos roles entre sí.

Debido a la falta de una norma política clara, los colegios de Chile tienden a crear su propio sistema de asignación de tareas, que puede implicar que los profesores dirijan un departamento, un proyecto pedagógico específico o actividades de tutoría. Algunos directores también informaron de la celebración de una reunión semanal para informar sobre decisiones pedagógicas cruciales. Concebida como un espacio de trabajo colaborativo, suele

estar dirigida por los propios profesores. En ambos casos, las iniciativas suelen partir del director del centro; las iniciativas dirigidas por los profesores son poco frecuentes.

Los directores entrevistados para este informe en Argentina afirman que suelen apoyarse en profesores especializados en determinadas áreas o materias para mejorar las prácticas docentes. Quienes asumen el rol de mentores de sus colegas suelen tener un conocimiento más profundo de esas materias, así como una trayectoria en la que sus colegas y alumnos responden positivamente a su autoridad e influencia. En general, estas funciones de liderazgo las desempeñan los coordinadores de área en primaria y, en secundaria, los jefes de área o departamento. Orientan a los profesores sobre la adecuación del plan de estudios o los métodos pedagógicos. Esta estructura contribuye a elevar la calidad de la enseñanza al utilizar a profesores especializados como líderes pedagógicos. Un ejemplo de altas expectativas de participación en la gestión pedagógica es el artículo 11 de la Resolución N.º 90/87 de la Provincia de Río Negro, que establece que “todos los miembros de la Comunidad Educativa, a través de sus representantes, los que necesariamente deberán ser consultados sobre planes, programas de trabajo y todo lo referente a la acción pedagógica”.

El liderazgo pedagógico no sólo tiene que ser ejercido por el personal académico. En Brasil, el Departamento de Educación del Estado de Ceará ha creado una división especial centrada en el liderazgo estudiantil. Esta división, una de las diversas iniciativas estudiantiles regionales, anima a los consejos estudiantiles a crear una unidad dedicada a supervisar el rendimiento académico. La idea es fomentar la participación de los alumnos en su propio aprendizaje, permitiéndoles supervisar y reflexionar sobre aspectos como la asistencia y las notas, al tiempo que asumen la responsabilidad del proceso. El consejo de alumnos de cada centro puede optar por adoptar esta iniciativa. En uno de los centros públicos en los que se ha implantado este enfoque, la unidad anima a los alumnos que empiezan el bachillerato a participar en las actividades académicas que ofrece el centro, como clases de refuerzo, clases extra y preparación de oposiciones.

## ... PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN

El liderazgo distribuido también puede demostrarse en la medida en que las escuelas participan activamente e incorporan las perspectivas de los profesores, los alumnos, los padres y la comunidad en los procesos de toma de decisiones (Nadeem, 2024), por ejemplo creando espacios y procesos en los que los problemas pueden tratarse colectivamente (Gvirtz y Abregu, 2025).

### *... con los estudiantes, las familias y las comunidades*

Un análisis de los perfiles nacionales del PEER muestra que el 83% de los países latinoamericanos exigen que los estudiantes participen en consejos escolares o comités de gestión. La participación activa de los estudiantes en el ejercicio del liderazgo escolar contribuye al desarrollo de sus habilidades de liderazgo (Frost y Roberts, 2011).

En Brasil, el Plan Nacional de Educación 2014-2024 determinó que los estados y municipios debían aprobar leyes que regularan la gestión democrática en sus sistemas educativos para 2016, pero solo 11 de los 26 estados habían aprobado leyes pertinentes para 2018. En algunos casos, algunas leyes también trataban aspectos de la gobernanza democrática, como la selección de directores y consejos escolares, aunque en general el foco de esta legislación se centraba en las escuelas más que en la gobernanza democrática. De los 20 objetivos del Plan Nacional de Educación, dos se centran en la gestión democrática. El objetivo 7 sobre la calidad de la educación básica incluye la “transferencia directa de recursos financieros a las escuelas” como una de sus estrategias para desarrollar la gestión democrática, “garantizando la participación de la comunidad escolar en la planificación y asignación de recursos”. La meta 19 detalla los criterios técnicos de consulta pública a la comunidad escolar para recibir recursos, que se refieren a la selección de directores en función del desempeño, la creación de espacios colegiados (como consejos escolares, asociaciones de padres de familia y sindicatos estudiantiles dentro de las escuelas -y consejos de educación fuera de las escuelas-) y la capacitación de sus miembros. En 2023, el 42% de los centros declararon tener consejos escolares, asociaciones de padres y sindicatos de alumnos, con una proporción mayor en los centros públicos (57%) que en los municipales (37%).

Un análisis de los perfiles nacionales del PEER muestra que el 76% de los países latinoamericanos han adoptado normativas que obligan a los directores de las escuelas a proporcionar a los padres y tutores información sobre asuntos escolares y el rendimiento de los alumnos. El estado de Ceará, en Brasil, ha promovido una relación más estrecha entre las escuelas y las familias a través del programa Diretor de Turma, que se puso en marcha en 2008 y se amplió a 627 escuelas en 2018. Los profesores de cualquier asignatura asumen la responsabilidad de una clase concreta y supervisan de cerca a cada alumno para satisfacer sus necesidades. También son responsables de mediar en la relación entre la clase y la comunidad escolar y de proporcionar información frecuente e individualizada a las familias. Los responsables de aula dedican parte de su horario laboral a esta función y reciben formación específica de la administración sobre temas como el

diálogo socioemocional. Los familiares entrevistados cuyos hijos participan en el programa destacaron su relevancia para mejorar los canales de comunicación con la escuela (SEDUC Ceará, 2018).

El enfoque descentralizado de la educación en Costa Rica implica a las comunidades locales en la administración de las escuelas. Esta estructura se ejemplifica en las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas, que dependen del Ministerio de Educación Pública. Establecidas formalmente en 1906, las Juntas de Educación implican a la comunidad en las decisiones y la supervisión de las escuelas. Cada junta tiene cinco miembros que se reúnen dos veces al mes para desarrollar planes y proyectos estratégicos para sus escuelas. Los directores participan como patronos, proporcionando orientación sin derecho a voto, lo que refleja un modelo de gobierno compartido. La estructura ayuda a crear una fuerte apropiación local de la educación y un modelo de liderazgo escolar más integrador y orientado a la comunidad.

### ... entre escuelas

El liderazgo distribuido también puede ejercerse a través de redes entre escuelas, que proporcionan canales de comunicación y espacios para compartir y crear conocimiento (Townsend, 2015). Las políticas nacionales de educación en Chile han promovido la formación de redes escolares como espacios de encuentro entre directores. Se reconoce la importancia de estas redes para la mejora escolar, especialmente entre las escuelas con dificultades. Sin embargo, su efectividad depende del ámbito de acción que las autoridades locales otorguen a estas redes.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje en Argentina, desarrollado por la Comunidad de Investigación Excelencia para Todos de la Universidad de Barcelona e implementado entre 2015 y 2021, se centró en las interacciones comunitarias entre escuelas, familias y comunidades locales. Con el apoyo de CIPPEC, un think tank independiente, y la Fundación Natura, el proyecto se amplió a 37 escuelas de las provincias de Chaco, Corrientes, Salta y Santa Fe. Una red de instructores certificados promovió la colaboración entre las escuelas, con la participación de universidades y otros socios. Sin embargo, la intervención resultó no ser sostenible.

## ... PARA DESARROLLAR A LAS PERSONAS

El análisis de los perfiles nacionales del PEER sugiere que el 89% de los países latinoamericanos obligan a los directores a apoyar el desarrollo profesional del personal. En Honduras, según el Manual de Clasificación de Cargos

y Salarios Docentes, los directores y subdirectores son responsables de gestionar las acciones de desarrollo profesional para mejorar el desempeño del personal, teniendo en cuenta las debilidades identificadas durante

la supervisión (Secretaría de Estado de Educación de Honduras, 2017).

En Colombia, una encuesta realizada para este informe muestra que la falta de oportunidades para el desarrollo profesional, la creación de redes o el trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela se percibe como un obstáculo para el liderazgo distribuido. Como los directores no dan prioridad a la formación de los profesores, acaban sintiéndose poco apoyados en sus esfuerzos. Además, aunque se espera que los representantes regionales del Ministerio de Educación presten apoyo técnico a las escuelas, los directores y los profesores como líderes del sistema, en la práctica se limitan a intervenciones administrativas.

El desarrollo profesional de los profesores puede fomentarse de diversas maneras, entre ellas mediante la tutoría y la formación. La Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar de Chile pretende mejorar la calidad de la educación a través de la mejora de las capacidades de liderazgo de quienes dirigen los procesos educativos. La política aboga por programas de tutoría para transferir experiencias o prácticas específicas. La investigación ha demostrado que las escuelas de alto rendimiento han invertido en compartir prácticas exitosas y en transferir eficazmente estas prácticas entre los profesores.

### REFLEXIONES SOBRE MI ROL



Crédito: © Mabel Elizabeth Valdez Meira

**Mabel Elizabeth Valdez Meira**  
Escuela de Nivel Inicial N° 253 Estado de Isra Tucumán, Argentina

*Desde niña siempre quise ser profesora. He sido directora de escuela durante 12 años y he ocupado diversos puestos docentes a lo largo de 26 años.*

*Mi jornada comienza con una reunión con los profesores para coordinar las actividades del día. Es un espacio para discusiones animadas y provechosas, en el que el equipo docente plantea preguntas y comparte experiencias que*

*enriquecen nuestro trabajo, incluidos materiales de lectura o herramientas didácticas útiles.*

*Luego saludamos a los niños en el patio y empieza el día. Suelo dar una vuelta por las aulas para ver cómo se llevan los alumnos con sus profesores, y luego vuelvo a las tareas de dirección para atender a los padres y al personal auxiliar. Intento dedicar algo de tiempo a comunicarme con otras instituciones de la comunidad escolar para coordinar nuestras actividades. Al final de cada jornada, me reúno con los profesores para hablar, resolver dudas y encontrar soluciones a los problemas.*

*Son muchas las tareas que recaen a diario sobre un director, como planificar el día con los profesores, hablar con el personal y los alumnos, promover un clima armonioso en la escuela, asegurarse de que las instalaciones están en buen estado y asignar tiempo para formar a los profesores y reunirse con los padres y los miembros de la comunidad.*

*Gran parte de nuestro éxito depende de las relaciones de colaboración con los padres, los profesores, el personal auxiliar y el Ministerio de Educación de Tucumán. No podemos hacerlo todo solos y tenemos que saber delegar en nuestros equipos para tener mejores escuelas y garantizar mejores resultados de aprendizaje.*

# Conclusiones

A veces se ve el liderazgo como una serie de actos heroicos. Pero los líderes escolares no son ni deben ser vistos como tales; no pueden hacerlo todo por sí mismos. Necesitan liderar a través de la colaboración para lograr objetivos comunes, de modo que todas las partes interesadas se sientan motivadas para trabajar en la misma dirección utilizando sus respectivos puntos fuertes. El estatus de liderazgo debe tener raíces más profundas que una posición de poder. Debe ganarse mediante prácticas cotidianas que demuestren integridad, compromiso, capacidad y humanidad. Estas cualidades se refuerzan si las funciones de liderazgo se comparten, formal e informalmente, con un equipo directivo (por ejemplo, el subdirector o los jefes de departamento), los profesores y el personal de apoyo escolar, los alumnos, los padres y los miembros de la comunidad.

El concepto de liderazgo distribuido se desarrolló para captar este enfoque basado en la participación y la capacitación de los miembros de la comunidad escolar. El concepto ha sido ampliamente utilizado por investigadores y responsables políticos en países de renta alta, especialmente en países de habla inglesa, aunque todavía es difícil alcanzar un consenso completo sobre el significado del término. Las interpretaciones del liderazgo distribuido también varían debido a los diferentes contextos y culturas escolares de los distintos países. En general, a pesar de la creciente atención prestada por la investigación en la región, el concepto de liderazgo distribuido no es ampliamente utilizado por los responsables políticos en América Latina. Esto es así a pesar de que, en los últimos años, los países latinoamericanos han adoptado el liderazgo escolar como un factor esencial para mejorar los resultados educativos. Además, como en otras partes del mundo, por lo general han asignado a los líderes un conjunto amplio y cada vez mayor de funciones, que van desde la administración hasta el bienestar y desde el aprendizaje hasta la implementación de políticas, que sólo pueden cumplirse eficazmente si son compartidas.

Sin embargo, aunque sobre el papel el término carezca de reconocimiento, esto no significa que las prácticas de liderazgo distribuido estén ausentes. Por el contrario, existe una fuerte corriente en la teoría y la práctica educativa latinoamericana que considera la distribución de roles y funciones de liderazgo y el compromiso de los actores escolares como la base de una gestión escolar democrática, un objetivo educativo que merece respeto y atención en las sociedades latinoamericanas. En el caso

de Brasil, incluso ha sido elevado a principio constitucional. Por lo tanto, conceptos relacionados, aunque no idénticos, tienen raíces más profundas y validez, como las nociones de liderazgo participativo, docente y democrático. En la práctica, independientemente de que se utilice o no el término, promover la participación de los actores de la comunidad educativa es una tarea esperada de los directores de escuela, aunque a través de diferentes formas, estructuras y actividades.

Existen cuatro estructuras comunes de compromiso en América Latina, al menos en las escuelas más grandes. La primera es un equipo directivo, en el que los directores cuentan con el apoyo de un núcleo de colegas, que suele incluir al subdirector y a los responsables de las cuestiones operativas, pedagógicas y de clima escolar. En varios países, los profesores líderes (o intermediarios), como los jefes de asignatura, curso o departamento, desempeñan funciones complementarias de liderazgo pedagógico. El segundo es un órgano colectivo de profesores que se reúnen para debatir cuestiones pedagógicas, de bienestar y administrativas. El tercero es un órgano colectivo de la comunidad escolar (conocido como consejo, junta o gobierno), que tiende a centrarse más en cuestiones de mejora escolar y asignación de recursos. Su composición varía, incluido el equilibrio entre la escuela y grupos de interés externos. Su función tiende a ser obligatoria (aunque no implica necesariamente la toma de decisiones), mientras que las leyes especifican sus funciones con más detalle que las del cuerpo colectivo de profesores. Por último, los gobiernos estudiantiles son otra característica del panorama escolar en América Latina.

El alcance de la toma de decisiones a nivel escolar varía mucho de un país a otro. Por ejemplo, las escuelas de Nicaragua y Panamá tienen una autoridad limitada a una persona, mientras que las de Cuba y México tienen una autoridad ampliada dentro de la comunidad escolar. Los líderes contribuyen a la mejora escolar en todas las circunstancias y contextos, pero su influencia es mayor cuanto más confianza tienen para utilizar sus competencias. Otorgar autonomía a las escuelas puede fortalecer el liderazgo distribuido y, a su vez, el liderazgo distribuido puede desencadenar enfoques de gobernanza que contribuyan a la mejora escolar (Cuenca, 2025). Pero la introducción de la autonomía por sí sola no basta sin medidas de apoyo. Los gobiernos deben ser conscientes de los posibles inconvenientes de una mayor autonomía, como el aumento de la disparidad en los resultados educativos entre los centros, y proteger a los líderes escolares de ellos.

Incluso cuando hay más decisiones en manos de los agentes escolares (por ejemplo, la participación de los profesores en la formación, las políticas escolares sobre comportamiento y disciplina y la selección de libros de texto), quién decide y cómo decide también puede variar considerablemente de un país a otro. Hay varios indicios importantes de un compromiso con la gestión escolar democrática, como el grado en que las decisiones pueden tomarse a nivel escolar, el grado en que esta autoridad de toma de decisiones es compartida por muchos y cómo se seleccionan los actores para los órganos que pueden

ejercer el liderazgo. Un avance sustantivo, pero también simbólico, relacionado con la gestión escolar democrática es la creciente prevalencia de los concursos públicos y abiertos basados en el mérito para los puestos de director, ya que sólo cuatro países nombran a los directores basándose en invitaciones personales o concursos cerrados. Se trata de un modelo para que los alumnos se socialicen en los procesos democráticos, ya que las escuelas no son sólo lugares de aprendizaje académico, sino que también sirven como centros de educación cívica.

## RECOMENDACIONES

El liderazgo distribuido puede fomentar valores democráticos en las escuelas y fuera de ellas. Las relaciones de colaboración fortalecen la gobernanza, mejoran la toma de decisiones, aumentan la rendición de cuentas y fomentan la inclusión, y deben impulsarse en todos los niveles educativos. El liderazgo distribuido está relacionado con la innovación pedagógica, la inclusión, la mejora educativa y, en última instancia, la transformación educativa. Aunque el concepto de liderazgo distribuido no se entiende ampliamente en América Latina, existen prácticas relevantes en la región que los gobiernos pueden aprovechar. Los directores de escuela necesitan apoyo para utilizar las estructuras existentes, como los equipos directivos y los consejos de estudiantes, de manera más eficaz para la consulta y la participación.

Las siguientes recomendaciones tienen como objetivo promover el liderazgo distribuido en los sistemas educativos latinoamericanos no solo como un fin en sí mismo, sino como una estrategia fundamental para fortalecer la participación y promover los valores democráticos en las comunidades escolares y fuera de ellas.

- Reconocer y promover la importancia del liderazgo escolar distribuido y democrático en las políticas y normativas educativas a nivel nacional y subnacional.
- Describir claramente las funciones que todos los actores deben desempeñar todos los agentes en un modelo de liderazgo distribuido en todo el sistema: no solo dentro de las escuelas, sino también en las redes escolares y fuera de las escuelas a nivel local y central.
- Dotar a los directores de escuela de suficiente autonomía, especialmente en las decisiones sobre recursos financieros y humanos.
- Desarrollar una agenda de investigación que sistematice experiencias locales, subnacionales o nacionales que promuevan el liderazgo distribuido para informar mejor el desarrollo de políticas y normas.
- Garantizar que los criterios profesionales para el liderazgo escolar mencionen explícitamente la participación y la capacitación y se utilicen como base para la contratación, la formación y la evaluación de los directores escolares.
- Desarrollar estrategias de desarrollo profesional inicial y continuo que promuevan las habilidades esenciales para ejercer un liderazgo participativo y colaborativo, inclusive mediante el uso de la tecnología.
- A medida que más países mejoren sus política y marcos normativos, invertir en desarrollar la concienciación, la preparación y la voluntad de las comunidades escolares para trabajar juntas.

# Bibliografía

- Acquaro, D. and Gurr, D. (2022). Challenging leadership norms: A *new* way of thinking about leadership preparation. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1–16). Springer. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-39666-4\\_25-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-39666-4_25-1)
- Adelman, M. and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/664871619676586259/pdf/Managing-for-Learning-Measuring-and-Strengthening-Education-Management-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover and the quality of public services. *The American Economic Review*, 112(2).
- Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. *Comparative Education Review*, 57(1), 117–144.
- Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú [Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia, and Peru]. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 171.
- Avvisati, F., Besbas, B., and Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
- Bäckman, E. and Trafford, B. (2007). *Democratic Governance of Schools*. Council of Europe Publications. [https://www.coe.int/t/dg4/education/ibp/source/Democratic\\_Governance\\_of\\_Schools\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/education/ibp/source/Democratic_Governance_of_Schools_en.pdf)
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopaedia of Education (Third Edition)* (pp. 724–730). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., and Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602–624.
- Bellei, C., Contreras, M., Valen, J. P., and Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media Chilena?* [High School in Turbulent Times: How Has Chilean Secondary Education Changed?]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17423>
- Beteille, T. and Evans, D. K. (2021). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 5(4), 7–11.
- Bonnesen, L. (2019). Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on Danish youths. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29(1), 160–173.
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A., and Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: desafíos y propuestas de política educativas [Distributed and systemic leadership with cultural relevance in Chilean secondary technical and professional education: Challenges and educational policy proposals]. *Interciencia*, 46(12), 462–470. PRISMA Database with HAPI Index; ProQuest Central.
- Brazil Federal Ministry of Education. (2023). *Guia para os entes federados [Guide for Federated Entities]*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovernamental-fundeb/guia-para-registro-das-condicionalidades-vaar-2023-2024-v1.pdf>
- Bris, M. M. and Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver [Family involvement in education: An unresolved issue]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 113–152.
- Bruns, B., Costa, L., and Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics of Education Review*, 64, 214–250.

- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Cabrera, M. M. Y. (2022). Evolution of educational administration in Chile and professionalizing school administration in 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1–22.
- Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Alexander, S., and Rodway, J. (2018). Teacher learning and leadership program: Research report 2017–18. *Toronto, Canada: Ontario Teachers' Federation*.
- Cayulef Ojeda, C. D. P. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad [Distributed leadership, a commitment to quality school management]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5).
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630–648.
- Chile Agency of Quality Education. (2016). *Directores municipales seleccionados mediante la ley N.º 20501 [Municipal Directors Selected by Law No. 20501]*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/ResumenEjecutivo\\_ADPPdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/ResumenEjecutivo_ADPPdf)
- Chile National Congress. (2011). *Ley 20501*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Choque Raymundo, C. A., Huaynamarca, J. P., Córdor Cuba, M. S., and Goñi, R. B. (2022). Liderazgo distribuido y la mejora continua en organizaciones educativas [Distributed Leadership and Continuous Improvement in Educational Organizations]. *Sinergias Educativas*. <https://www.sinergiaseducativas.mx.consultorioampuero.com/index.php/revista/article/view/264>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., and González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje [Effects of school leadership on learning]. *PANORAMA*, 14(26).
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313–340.
- Cohen, R. and Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: Mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99–112.
- Colombia Government. (1994). *Ley general de educación 115 de Febrero 8 de 1994 [General Education Law 115 of February 8, 1994]*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Colombia Ministry of Education. (2022). *Nuevo Manual para los Cargos de Directivos Docentes [New Manual for Teaching Management Positions]*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409868\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409868_pdf.pdf)
- Cox, C., Lira, R., and Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: Significados para la cohesión social en latinoamérica [School curricula and their orientations on history, society, and politics: Significance for social cohesion in Latin America]. In S. Schwartzman and C. Cox (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina (Uqbar) [Educational Policies and Social Cohesion in Latin America]* (pp. 230–287). [https://archive.org/details/Capitulo6\\_201707](https://archive.org/details/Capitulo6_201707)
- Cuenca, R. (2015). Los directores de América Latina [Directors of Latin America]. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/los-directores-de-america-latina/>
- Cuenca, R. (2019). The return of the political: Education and democracy in Latin America. In R. Cuenca (Ed.) *Educational Reforms in Latin America: Realities and Prospects* (pp. 33–37). National Institute for the Evaluation of Education. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12\\_ING.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ING.pdf)
- Cuenca, R. and Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa [School Leadership: A Key Investment in Educational Improvement]*. Fundación Santillana.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395–416.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University.
- Díaz, S. D.-, Fernández -Negrete, J. P., and Araya, D. R. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina [Chilean public school principals selected by senior management removed from office before the end of their terms: Lessons for Latin America]. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 43–43.

- Earl, L. and Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239–258.
- Ecuador Ministry of Education. (2017). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [Organic Law Reforming the Organic Law on Intercultural Education]*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)
- Ecuador Ministry of Education. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural [Organic Law of Intercultural Education]*. [https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU\\_LOEI.pdf](https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf)
- Edwards, D. B. Jr. (2019). Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment. *International Journal of Educational Development*, 64, 17–26.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., and Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386.
- Estrada, R. (2019). Rules versus discretion in public service: Teacher hiring in Mexico. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 545–579.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., and Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206.
- Fletcher, A. (2020). Going beyond student voice through meta-level education transformation. In Y. E. H. T. Lowe (Ed.), *A Handbook for Student Engagement in Higher Education: Theory into Practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429023033-12/going-beyond-student-voice-meta-level-education-transformation-adam-fletcher>
- Frost, D. and Roberts, A. (2011). Student leadership, participation and democracy. *Leading and Managing*, 17(2), 66–84.
- Fullan, M., Cuttress, C., and Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *National Staff Development Council*, 26(4), 9–20.
- Gallegos Araya, V. and López Alfaro, P. (2023). *Eficacia colectiva docente y liderazgo distribuido. De la creencia a la práctica [Collective Teacher Effectiveness and Distributed Leadership: From Belief to Practice]*. RIL editores. <https://rileditores.com/producto/eficacia-colectiva-docente-y-liderazgo-distribuido-de-la-creencia-a-la-practica/>
- Giroux, H. A. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11.
- Gonzalez, M. P. (2014). *Educación y memoria en Argentina. Instituto de Estudios Peruanos. [Education and Memory in Argentina. Institute of Peruvian Studies]*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/186700>
- Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132.
- Grissom, J. A., Egalite, A., and Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gurr, D. (2023). A review of research on middle leaders in schools. In R. J. Tierney, F. Rizvi and K. Ercikan (Eds.) *International Encyclopaedia of Education (Fourth Edition)*, <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1729939-a-review-of-research-on-middle-leaders-in-schools> (pp. 115–122). <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780128186299/international-encyclopedia-of-education>
- Guyana Government. (2014). *Education Bill 2014*. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana\\_education\\_bill\\_2014.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana_education_bill_2014.pdf)
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational Leadership*, 63(8), 16–20.
- Harris, A. and Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126.
- Harris, A., Jones, M., and Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–456.
- Honduras State Secretariat in the Office of Education. (2017). *Manual de Clasificación de Puestos y Salarios Docentes [Manual for the Classification of Teaching Positions and Salaries]*. [https://sace.se.gob.hn/media/comunicados/manual\\_puestos\\_docentes\\_oct\\_2017.pdf](https://sace.se.gob.hn/media/comunicados/manual_puestos_docentes_oct_2017.pdf)

- Irvine, P. A. and Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 74–90.
- King, F., McMahon, M., Nguyen, D., and Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 47(2), 6–22.
- Kılıçoğlu, D. (2018). Understanding democratic and distributed leadership: How democratic leadership of school principals related to distributed leadership in schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), 6–23.
- Knight Abowitz, K. (2019). The school principal as democratic leader: A critique of the Wallace Foundation's vision of the principalship. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 155–161.
- Latinobarómetro. (2024). *Latinobarómetro 2024 Report: Resilient Democracy*. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp?Idioma=0>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL/DfES. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). Distributed leadership and student engagement in school. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED424645>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Sun, J., and Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "the four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Lieberman, A., Campbell, C., and Yashkina, A. (2016). *Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315673424/teacher-learning-leadership-ann-lieberman-carol-campbell-anna-yashkina>
- Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? [Democratic management of schools: From self-government to the rise of a managerial post-democracy?]. *Educação & Sociedade*, 35, 1067–1083.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., and Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 270–288.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- López Alfaro, P., Gallegos Araya, V., and Maureira Cabrera, O. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile [Distributed leadership and collective teacher efficacy, preventive factors of burnout syndrome: A study in teacher primary school in Chile]. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 531–541.
- López Alfaro, P. and Gallegos Araya, V. (2018). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: El caso de Chile. [Distributed leadership and mathematics learning in primary schools: The case of Chile]. *Perfiles Educativos*, 39(158), Article 158.
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascal, B., Strauss, T., and Moore, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Luiz, M. C. and Barcelli, J. C. (2013). Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do estado de São Paulo. [School councils and participation: The perspective of technicians from municipal education departments in the state of São Paulo]. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 14, Article 14.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. T. and Romaniuk, M. W. (2020). Student councils as an example of building school community-creating way of functioning and cooperation with teachers. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 7(2), 15–22.

- Lupu, N., Rodríguez, M., Wilson, C. J., and Zechmeister, E. J. (2023). *Pulse of Democracy*. <https://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2023/AB2023-Pulse-of-Democracy-final-20240604.pdf>
- Lyons, L. and Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 357–372.
- Maureira Cabrera, Ó., Garay Oñate, S., and López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido [Reconfiguring the meaning of leadership in contemporary school organizations: The perspective of distributed leadership]. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689–706.
- Mayes, E., Finneran, R., and Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157–172.
- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154–179.
- Miranda, D., Miranda, C., and Muñoz, L. (2021). Latin American political culture and citizenship norms. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes, K. J. Kennedy (Eds.) *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data*. (pp. 89–105). <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-75746-5>
- Moral-Santaella, C. and Sánchez-Lamolda, A. J. (2023). Teacher leaders: A challenge for initial teacher education in Spain. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts* (pp. 227–250). Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_9)
- Mulford, B. and Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33, 175–195.
- Muñoz, P. and Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. *American Economic Journal: Economic Policy*, 16(4), pp. 223–53.
- Murillo, F. J. and Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática [Democratic schools for a more democratic society]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2).
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido [School leadership for change: From transformational leadership to distributed leadership]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences and Humanities Open*, 9, 100835.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. (TALIS). <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals (TALIS). <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii\\_a97db61c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html)
- OECD. (2024). *OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions: 2024 Results – Building Trust in a Complex Policy Environment*. OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-survey-on-drivers-of-trust-in-public-institutions-2024-results\\_9a20554b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-survey-on-drivers-of-trust-in-public-institutions-2024-results_9a20554b-en.html)
- OEI. (2022). *LIDEI 2022: liderazgo educativo en Iberoamérica [LIDEI 2022: Educational Leadership in Ibero-America]*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/lidei-2022-liderazgo-educativo-en-iberoamerica/>
- Pena, N., Castilho, A. E. C. A., and Borges, P. A. S. (2021). A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): Um enfoque no PNE (2014–2024) [Democratic school management in the context of New Public Management (NGP): A focus on the PNE (2014–2024)]. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 223–239.

- Peña Ruz, M. A. and Armengol Asparó, C. (2024). Estudio de las dimensiones de comunidades profesionales de aprendizaje en Chile [Study of the dimensions of professional learning communities in Chile]. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290037.
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., and Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29, 591–621.
- Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina [School leadership and management training: Reflections from Latin America]. In J. Weinstein and G. Muñoz (Eds.) *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo. Trece Miradas [How to Cultivate Educational Leadership. Thirteen Perspectives]* (pp. 109–139). Universidad Diego Portales. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/187.-Como-cultivar-el-liderazgo-educativo-13-miradas.pdf>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Pozuelos-Estrada, F. J., Rodríguez-Miranda, F. de P., García-Prieto, F. J., and Mora-Márquez, J. R. (2024). Liderar la colaboración para aprender desde el diálogo y la diversidad – aportaciones de los centros innovadores: Logros y retos [Leading collaboration to learn through dialogue and diversity – contributions from innovative centers: Achievements and challenges]. *Cadernos CEDES*, 44, 180–196.
- Printy, S. and Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290–325.
- Ramírez, F. (2021). Liderazgo educativo en el siglo XXI [Educational leadership in the 21st century]. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2).
- Robbins, A. (2021). *Middle Leadership Mastery: A Toolkit for Subject and Pastoral Leaders*. Crown House Publishing. <https://www.crownhouse.co.uk/middle-leadership-mastery>
- Robinson, V. and Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187.
- Rojas-Andrade, R., Prosser, G., and Bonilla, N. (2018). Distribuir el liderazgo para mejorar la calidad de la educación: Estudio comparativo en escuelas municipales de una ciudad del norte de Chile [Distributing leadership to improve the quality of education: A comparative study in municipal schools in a city in northern Chile]. *Castalia - Revista de Psicología de la Academia*, 30, 38–49.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., and Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., and Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- SEDUC Ceará. (2018). *Projeto Professor Diretor de Turma – PPDt*. SEDUC Ceará. <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., and Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Silva, M. (2023, September 20). *Paraíba Adota Seleção Para Gestor Escolar e Promove Modernização da Educação [Paraíba Embraces Selection for School Manager and Promotes Modernization of Education]*. Blog Do Max Silva. <https://blogdomaxsilva.com.br/paraiba-adota-selecao-para-gestor-escolar-e-promove-modernizacao-da-educacao/>
- Simielli, L., Ferreira Du Plessis, B. G., Carvalho, J. M., Almeida, F., Gonzaga Alves, M. T., and Motta, F. (2023). *Seleção e formação de diretores: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros*. [Selection and training of directors: Mapping practices in Brazilian states and capitals]. Dados para um debate democrático na Educação. <https://d3e.com.br/relatorios/selecao-e-formacao-de-diretores/>
- Smith, P. and Sells, C. (2005). *Democracy in Latin America: Political Change in Comparative Perspective*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/democracy-in-latin-america-9780190611347?cc=fr&lang=en&>

- Smylie, M. A. and Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577.
- Spain State School Council. (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo en la Comunidad de Madrid [2017 Report on the State of the Educational System in the Community of Madrid]*. Comunidad de Madrid. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe\\_2017\\_cecm.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_2017_cecm.pdf)
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership* (pp. xi, 119). Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Tashi, K. (2015). A quantitative analysis of distributed leadership in practice: Teachers' perception of their engagement in four dimensions of distributed leadership in Bhutanese schools. *Asia Pacific Education Review*, 16.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. National Education Association. <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards>
- Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), Article 1.
- Todos Pela Educação and Itaú Social. (2022). *Pesquisa de opinião com diretores de escolas públicas brasileiras [Opinion Survey with Directors of Brazilian Public Schools]*. [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Pesquisa-de-opiniao-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras\\_Todos-e-Itaú-Social.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Pesquisa-de-opiniao-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras_Todos-e-Itaú-Social.pdf)
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737.
- Tsuyuguchi, K., Fujiwara, F., and Uzuki, Y. (2024). The effects of community-wide distributed leadership on students' academic achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 27(2), 221–243.
- Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., and de Billy, C. (2018). *Comportement humain et organisation, 6e ed. [Human Behaviour and Organization, 6th ed.]*. Pearson ERPI. <https://www.erpi.com/fr/bundle-comportement-humain-et-organisation-6e-ed-manuel-versi-9782761382427.html>
- UNESCO. (2024a). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for learning*
- UNESCO. (2024b). *Profesionalización de la función directiva. A partir de resultados del Estudio ERCE 2019 [Professionalization of the Management Function. Starting from the Results from the ERCE Study 2019]*. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/Presentacion-directivos.pdf>
- Universidad Diego Portales. (2021). *Educación para la ciudadanía: el rol de los líderes escolares. [Citizenship Education: The Role of School Leaders]*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/educacion-para-la-ciudadania-el-rol-de-los-lideres-escolares/>
- Uruguay Government. (2009). *Ley General de Educación (Ley N.º 18437). [General Education Law (Law No. 18437)]*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay National Administration of Public Education. (2022). *Estatuto del funcionario docente. Ordenanza N. 45 [Statute of the Teaching Staff. Ordinance No. 45]*. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE\\_2022.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE_2022.pdf)
- Vicente, M. Á. G., Martínez, J. P., Sanz, M. P. G., and Prados, M. Á. H. (2019). De lo formal a lo real: Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares [From formal to real: Analysis of family participation in mothers' and fathers' associations and school councils]. *Aula Abierta*, 48(1), 85–96.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990–2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación [The educational field in post-dictatorship Chile (1990–2013). Continuity and rupture in the implementation of neoliberalism in education]. In *Democracia Versus Neoliberalismo. 25 Años de Neoliberalismo en Chile*. (pp. 159–178). Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL.
- Webber, C. F. (2023). *Teacher leadership in international contexts* (Vol. 25). Springer.

- Webber, C. F., Andrews, D., van der Vyver, C. P., Pineda-Báez, C., Okoko, J. M., Cisneros-Cohernour, E. J., José-Gabriel Domínguez-Castillo, Elmeski, M., Fuller, M. P., Conway, J. M., Moral-Santaella, C., Gratacós, G., and Idelcadi, S. (2024). *School Leadership Roles and Standards: Observations from the International Study of Teacher Leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*).
- Webber, C. and Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher leaders. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 1–27.
- Weinstein, J. (2019). *Con las herramientas adecuadas y colaboración entre docentes, el liderazgo distribuido se transforma en realidad [With the right tools and collaboration between teachers, distributed leadership becomes a reality]*. Fundación Minera Escondida. <https://fme.cl/2019/10/17/jose-weinstein-con-las-herramientas-adecuadas-y-colaboracion-entre-docentes-el-liderazgo-distribuido-se-transforma-en-realidad/>
- Weinstein, J., Azar, A., and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226–257.
- Weinstein, J. and Hernandez, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19, 1–23.
- Weinstein, J. and Hernández, M. (2016). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241–263.
- Weinstein, J., Muñoz, G., and Hernández, M. (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región [School Leadership in Latin America and the Caribbean: A State of the Art Based on Eight School Systems in the Region]*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Wilhelm, T. (2013). How principals cultivate shared leadership. *Educational Leadership*, 71(2), 62–66.
- Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3–26.
- Woods, P. A. (2020). *Democratic Leadership*. Oxford Research Encyclopaedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-609>
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2018). *Collaborative School Leadership: A Critical Guide*. SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/collaborative-school-leadership/book253212>

## América Latina Liderar para la democracia

Basado en el tema del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5*, el liderazgo en la educación, esta edición regional es el resultado de una asociación entre el Informe GEM y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se centra en el empoderamiento y la democracia a través del ejercicio del liderazgo distribuido en América Latina.

Este informe recopiló evidencias de casos prácticos en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Honduras); perfiles de países en materia de liderazgo escolar del sitio web PEER del Informe GEM; y documentos temáticos. Los documentos se basaron en una encuesta de los ministerios de educación de la región, realizada por la OEI, que se centró en las condiciones para las prácticas de liderazgo distribuido, incluidas normativas, políticas e implementación, que inciden en la autoridad para tomar decisiones y las estructuras participativas.

[www.unesco.org/es/publications](http://www.unesco.org/es/publications) • [www.unesco.org/gem-report/es](http://www.unesco.org/gem-report/es)