



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

OEI 75

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

DOCUMENTO DE REFERENCIA 

2025

Liderazgo distribuido

América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Colombia

Este documento fue encargado por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. No ha sido editado por el equipo. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de seguimiento de la educación en el mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia".

Para más información, póngase en contacto con
gemreport@unesco.org

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

Resumen

El presente informe entrega una visión comprehensiva de la forma en que se concibe, despliega y promueve el Liderazgo Distribuido en Colombia. Con este propósito, se estudia el fenómeno considerando los distintos niveles y actores intervinientes del sistema educativo, y con especial atención a la manera en que se presenta en las escuelas.

En primer lugar se analizan aquellos aspectos del marco institucional y normativo que tienen relevancia para el desarrollo y promoción del liderazgo educativo en el país. En segundo lugar, se ofrece una revisión de las diversas estrategias formativas orientadas a líderes educativos, con atención a la promoción en particular del enfoque de liderazgo distribuido. En tercer lugar se estudia sobre la base de información especialmente recolectada para este estudio, la forma en que se percibe e implementa el liderazgo distribuido en las mismas escuelas

La revisión del marco institucional da cuenta de una estructura descentralizada con un conjunto de instancias participativas para la gestión de las escuelas

El análisis de estrategias formativas, por su parte, da cuenta de una limitada incorporación del enfoque de liderazgo distribuido en los programas, al tiempo que pone de manifiesto esfuerzos promisorios en el marco de alianzas público-privadas.

El análisis de la forma en que se despliega el liderazgo distribuido en las escuelas da cuenta en primer lugar de una buena percepción por parte de los rectores y otros líderes educativos. Asimismo, los estudios de caso cualitativos permiten analizar el despliegue de las instancias participativas en siete instituciones educativas del país. Se constata así el funcionamiento regular de las diversas instancias participativas definidas por ley, lo que permite la consideración de los distintos estamentos en la gestión general de las escuelas. Asimismo, se destaca la importancia de las semanas de planificación, para definir los principales objetivos y tareas de las escuelas, traducidas en el Plan Operativo Anual, que se enmarca a su vez en el Plan de Mejoramiento Institucional, a cuatro años. Si bien esta arquitectura de gestión permite un liderazgo de carácter distribuido se identifica también un liderazgo eminentemente administrativo, orientado principalmente a dar cumplimiento a los requerimientos externos de las Secretarías de Educación, y con poco espacio para el foco pedagógico centrado en la mejora de los resultados educativos.

A partir del conjunto de información sistematizada el estudio identifica, a modo de conclusiones, un sistema educativo con un claro énfasis descentralizador, que promueve una gestión participativa de las instituciones escolares, las cuales sirven de base para promover el compromiso de los distintos actores. No obstante, se identifican falencias en términos de que no se cuenta con una carrera directiva, ni con marcos de actuación para líderes educativos, que podrían ser útiles para promover un liderazgo distribuido efectivo.

En la misma línea, se identifica la necesidad de fortalecer los procesos de formación, con un énfasis más claro en un enfoque de liderazgo distribuido, y orientados más claramente a la mejora educativa.

En las escuelas, en tanto, se observa una gestión distribuida, con participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, pero con un enfoque más administrativo, sin una priorización y efectividad demostrada en relación con la mejora de los resultados educativos.

En este escenario, el estudio identifica también un conjunto de facilitadores y obstaculizadores, en los distintos niveles del sistema educativo, que pueden ser útiles para la promoción del liderazgo distribuido.

Contenido

1.	Introducción y metodología	4
2.	Marco de gobernanza, reglamentación y política educativa del país para el liderazgo distribuido	7
2.1.	<i>El sistema escolar colombiano</i>	7
2.2.	<i>Estructura del sistema escolar colombiano y el funcionamiento del rol directivo</i>	7
2.3.	<i>Iniciativas y políticas institucionales para el desarrollo de capacidades en liderazgo directivo</i>	9
3.	Perspectivas y formación de directivos y docentes en liderazgo distribuido	13
3.1.	<i>Formación Posgradual (educación formal)</i>	13
3.2.	<i>Formación Continua (Educación No Formal)</i>	15
4.	Prácticas y creencias en torno al liderazgo distribuido en Colombia	18
4.1.	<i>Principales hallazgos de la investigación especializada en torno al liderazgo distribuido en Colombia</i>	18
4.2.	<i>Panorama del Liderazgo distribuido en el país: resultados de la encuesta a los directivos escolares ..</i>	20
4.3.	<i>El despliegue del liderazgo educativo en las instituciones: hallazgos desde los estudios de caso</i>	23
5.	Discusión y conclusiones	28
5.1.	<i>Énfasis descentralizador e Instancias participativas para el liderazgo distribuido</i>	28
5.2.	<i>Reducido apoyo externo a las escuelas puede limitar el desarrollo del liderazgo distribuido</i>	28
5.3.	<i>Necesidad de fortalecer procesos y herramientas de apoyo a la formación y carrera directiva</i>	29
5.4.	<i>Plataforma formativa débilmente orientada al liderazgo distribuido</i>	29
5.5.	<i>Articulación público privada en la promoción del liderazgo distribuido</i>	29
5.6.	<i>Énfasis en la planificación participativa pero con escaso foco pedagógico</i>	30
5.7.	<i>Gestión participativa pero con desafíos de una mayor efectividad y foco pedagógico</i>	31
6.	Facilitadores y obstaculizadores para la implementación del liderazgo distribuido en Colombia ...	32
6.1.	<i>Obstaculizadores para el desarrollo de un liderazgo distribuido en las instituciones educativas</i>	32
6.2.	<i>Facilitadores para el desarrollo del liderazgo distribuido</i>	33
	REFERENCIAS	36

1. Introducción y metodología

El presente informe ofrece un panorama comprensivo de la forma en que se concibe, promueve y despliega el liderazgo educativo en el sistema colombiano, con énfasis en aquellas prácticas y enfoques relacionados con el liderazgo distribuido. Con este propósito se aborda el fenómeno de manera integral, considerando en primer lugar el análisis de información secundaria, que incluyó la revisión del marco normativo e institucional, de las estrategias formativas en vigencia y del estado de la investigación especializada en torno al tema en el país. Desde esta base se llevó a cabo un levantamiento de información primaria, tanto cualitativa como cuantitativa, para profundizar en las principales percepciones y prácticas asociadas al liderazgo distribuido en las instituciones educativas del país.

¿De qué hablamos cuándo hablamos de liderazgo distribuido?

UNESCO en su Informe de seguimiento de la educación en el mundo: *Liderazgo en educación: liderar para aprender* de 2024 /2025 manifiesta que el liderazgo es un componente clave para el éxito de los sistemas educativos, ya que facilita el progreso de las instituciones escolares y promueve cambios positivos en la sociedad. Sin embargo, los líderes educativos no operan de manera aislada; su capacidad para impulsar transformaciones depende de una interacción constante con diversos actores, como legisladores, investigadores, organizaciones internacionales, sindicatos, medios de comunicación y la sociedad civil. Esta interconexión subraya que distribuir el liderazgo es una responsabilidad compartida que requiere coordinación entre múltiples sectores para alcanzar un impacto duradero.

El liderazgo distribuido en educación según la UNESCO se manifiesta de diversas formas, influenciado por factores como contextos, valores, personalidades y estructuras organizacionales. Reducir el liderazgo a una única perspectiva analítica subestima su impacto total, ya que los líderes contribuyen a una variedad de resultados. A menudo subestimados, los líderes educativos desempeñan un papel fundamental al moldear la dirección de sus instituciones y equipos. Su efectividad radica en su capacidad para impulsar a los diferentes actores de sus comunidades hacia objetivos educativos significativos, lo que exige sistemas educativos que no solo reconozcan, sino que también desarrollen y apoyen líderes competentes y visionarios. Esto es particularmente urgente en un contexto global donde los retos de la educación siguen siendo apremiantes.

En este contexto, las historias inspiradoras de distribución del liderazgo ofrecen importantes lecciones, pero estas deben contextualizarse y adaptarse a mecanismos institucionales que fomenten el talento y la innovación en líderes de diferentes estilos y orígenes. En muchos países, persiste una visión limitada que concibe a los líderes educativos sólo como administradores o gerentes, dejando de lado su papel transformador.

Ahora bien, desde la literatura científica, una de las principales y recurrentes conceptualizaciones del liderazgo distribuido refiere preferentemente a un marco o un lente para analizar, de manera más comprensiva, la práctica del liderazgo escolar (Spillane y Ortiz, 2019). Sin embargo, tal como lo señala Harris *et al.* (2022), son variadas, múltiples y polisémicas las perspectivas de cómo se adjetiva, interpreta, indaga y manifiesta tal perspectiva teórica del liderazgo en las instituciones escolares y sus correspondientes sistemas en que se contextualizan sus prácticas organizativas y formativas.

Una primera arista de tal marco de análisis del liderazgo escolar, de carácter semántico, es su adjetivación, extendiéndose más una comprensión de este, más de compartido que distribuido o distributivo (Bolívar, 2023). Asimismo, no equivale como sinónimos, lo distributivo con lo que comúnmente se entiende por delegación (Maureira *et al.*, 2014). Siendo esta última, más bien una categoría dentro de dicha concepción. Un segundo atributo, tiene que ver que su unidad de análisis esencial que se focaliza más en la interacción social entre los diferentes agentes educativos que en la acción individual y jerárquica de quien ostenta el mayor poder posicional en la organización escolar. Por lo demás, en su práctica se integran personas, cognición y contexto simultáneamente (Spillane y Ortiz, 2019). Una tercera característica, se enmarca en una de las aristas asociadas a sus orígenes, como concepto, que es la amalgama de principios de las teorías de la actividad (Engeström, 1987), cognición distribuida (Hutchins, 1995) y de liderazgo participativo (Senge *et al.*, 1995). Todo esto, enmarcado hacia la construcción de decisiones de mejora escolar, considerando tanto posiciones de

roles formales de poder como informales y el correspondiente conocimiento de estos en la práctica del liderazgo (Harris, 2012).

Considerando las diversas aristas conceptuales, antes descritas, que hacen del liderazgo distribuido un marco para analizar el liderazgo escolar, más como práctica colectiva que como acción individual y jerárquica hacia la mejora. El presente estudio se posiciona en una perspectiva holística, sobre tal marco, en qué se analizan y describen características de la interacción del rector y su equipo directivo con el resto de los actores educativos de las escuelas, así como con las instancias del nivel intermedio (Secretarías regionales y municipios) y central (Ministerio de Educación Nacional), que resultan relevantes para las prácticas de liderazgo y gestión educativa. De esta forma, se buscó favorecer el análisis de las estructuras y procesos de trabajo que permiten la toma de decisiones y la gestión escolar. Especial énfasis se puso en la relación entre liderazgo distribuido y mejora educativa para una educación inclusiva e integral.

Estructura del Informe

El informe organiza los resultados en 6 capítulos. En el primero se entrega un marco jurídico e institucional, que analiza el contexto normativo e institucional que enmarca el liderazgo educativo en Colombia, y explora cómo las políticas públicas específicas promueven o limitan un enfoque de liderazgo distribuido.

En el segundo capítulo se examinan las diversas iniciativas de formación relacionadas con el liderazgo educativo, diferenciando entre programas formales ofrecidos por universidades e iniciativas de formación continua más situadas, enfocadas en el desarrollo profesional en contextos específicos.

El tercer capítulo presenta el análisis de la información primaria recogida para este estudio, que incluye la aplicación de una encuesta y siete estudios de caso de carácter cualitativo. Esta información se utiliza para brindar un panorama de las percepciones y prácticas del liderazgo distribuido desde la perspectiva de los mismos actores y según se despliega en las instituciones educativas.

Por último en el cuarto capítulo se presentan las conclusiones del estudio a partir de toda la información analizada, destacando seis elementos estratégicos del estado de desarrollo del liderazgo distribuido en el sistema de educación colombiano en la actualidad. A partir de la discusión de estos elementos, se presenta en el capítulo quinto una síntesis de facilitadores y obstaculizadores que se identifican a distintos niveles del sistema educativo para la promoción del liderazgo distribuido.

Metodología del estudio

El presente informe se basa en un estudio de tipo mixto, que incluyó la revisión documental, la realización de entrevistas en profundidad con informantes clave, y la aplicación de una encuesta online con directivos y la realización de 7 estudios de caso de carácter cualitativo.

En concreto para la descripción del marco institucional y de las políticas educativas que enmarcan el liderazgo distribuido se realizó un análisis de documentos institucionales y se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad a informantes clave incluyendo autoridades nacionales del Ministerio de Educación Nacional, funcionarios de las secretarías de educación a nivel departamental (una de sector urbano y otra del sector rural), autoridades de universidades que cuentan con programas de gestión y liderazgo escolar; y directivos de fundaciones privadas que implementan programas de fortalecimiento del liderazgo educativo.

Para la comprensión de las características de los procesos de educación formal en liderazgo distribuido de directivos docentes que se expone en el capítulo tres, la muestra se realizó a partir de la consulta en las bases SNIES que contiene todos los programas de formación superior en Colombia. En el análisis documental se relacionaron más de 20 programas formativos a partir de los cuales se construyó una tabla que relaciona sus principales características. De este universo, se eligieron utilizando criterios de antigüedad y de fortaleza en sus procesos de formación seis programas cuyos directivos se entrevistaron a profundidad. Igualmente, para comprender los procesos de formación de directivos que han realizado las fundaciones empresariales, se entrevistó a dos directores de fundaciones empresariales, una de carácter nacional y otra de carácter regional. Finalmente se entrevistó a la gerente del programa de formación del Estado que mayores logros ha obtenido en el país.

Con miras a caracterizar las prácticas de liderazgo distribuido el estudio contempló en primer lugar una revisión bibliográfica somera de algunas de los principales hallazgos de la investigación especializada sobre el tema en el país. En este contexto se aplicó una encuesta sobre liderazgo distribuido a los directivos docentes de las

instituciones educativas del país, específicamente un cuestionario multifactorial elaborado por (Maureira y Garay, 2019) que indaga por las prácticas de distribución del liderazgo en diferentes actores institucionales. El cuestionario fue aplicado de modo online a rectores y directivos de más de 800 escuelas del país.

En paralelo se desarrollaron 7 estudios de caso de carácter cualitativo orientados a estudiar la forma en que se despliegan las prácticas de liderazgo distribuido en distintas instituciones del país. En cada uno de los estudios de caso se realizaron cuatro entrevistas en profundidad de modo online, con los siguientes actores: rector o rectora, coordinador, docente orientador y un estudiante representante al Consejo Directivo.

2. Marco de gobernanza, reglamentación y política educativa del país para el liderazgo distribuido

2.1. El sistema escolar colombiano

Este sistema está organizado en varios niveles: educación inicial, preescolar, básica (primaria y secundaria), media y superior, cada uno con sus propias características y desafíos.

En la educación inicial, que atiende a niños desde el nacimiento hasta los 5 años, se busca proporcionar un entorno seguro y estimulante que favorezca el desarrollo integral de los más pequeños. Posteriormente, en la educación preescolar, que incluye los grados de prejardín, jardín y transición, los niños de 3 a 5 años se preparan para ingresar a la educación básica.

La educación básica se divide en dos etapas: primaria y secundaria. En la primaria, que abarca desde primero hasta quinto grado, los niños de 6 a 11 años adquieren habilidades fundamentales en lectura, escritura y matemáticas. La secundaria, que comprende desde sexto hasta noveno grado, permite a los adolescentes de 12 a 15 años profundizar en diversas áreas del conocimiento y desarrollar una comprensión más amplia del mundo.

La educación media, que incluye los grados décimo y undécimo, ofrece a los jóvenes de 16 y 17 años la opción de seguir una formación académica general o una formación técnica que los prepare para el mundo laboral o para continuar sus estudios en la educación superior.

En cuanto a la administración del sistema educativo, Colombia cuenta con 96 secretarías de educación certificadas que incluyen departamentos, municipios y distritos. Estas secretarías son responsables de la supervisión y gestión de las políticas educativas en sus respectivas jurisdicciones.

Según el boletín técnico del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, para el año 2023, el país contaba con 53.148 instituciones o sedes educativas de las cuales el 82,1% corresponden a Instituciones del sector oficial bajo la responsabilidad y administración directa del estado, y el 17,9% de instituciones del sector no oficial o privadas que atendían a 9.547.160 estudiantes en todos los niveles. De esta matrícula, el sector oficial representa un 80,2% y el sector no oficial un 19,8%. Alrededor de tres cuartas partes de esta matrícula estudia en sectores urbanos y sólo un cuarto de esta lo hace en zonas rurales. De estos estudiantes, un 9,8% se encuentra cursando educación parvularia, un 42,2% la educación básica primaria, un 33,5% la educación básica secundaria y un 14,5 la educación media. En cuanto a los docentes, en el año 2023, el total ascendió a 494.374. De acuerdo con la actividad principal realizada, el 88,6% se dedica a labores pedagógicas en el aula, el 8,1% ocupa roles directivos, el 2,0% son orientadores, y el 1,3% restante está compuesto por docentes que desempeñan funciones de apoyo en el aula y labores administrativas.

2.2. Estructura del sistema escolar colombiano y el funcionamiento del rol directivo

Siguiendo un énfasis marcado por la Constitución Política del país, y la Ley General de Educación de 1994, el sistema educativo colombiano ha tenido desde hace varias décadas un fuerte énfasis descentralizador.

A **nivel nacional**, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tiene a cargo la formulación de políticas y regulaciones para organizar y prestar el servicio educativo. Esta responsabilidad incluye la coordinación,

financiamiento y evaluación de programas, planes y proyectos de inversión a nivel nacional en materia de educación.

El **nivel territorial**, es articulado por las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC), que tienen por función dirigir, planear y administrar el servicio educativo, además de responder por el funcionamiento de las instituciones educativas de su jurisdicción, incluyendo responsabilidades de formación docente a través de los Comités Territoriales de Formación Docente¹, los cuales están compuestos por “la secretaría de educación, las escuelas normales superiores, universidades con facultades de educación y centros de investigación educativa” (MEN, 2011, p. 61).

Al interior de cada una de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC) las Secretarías de Educación trabajan para asegurar la calidad del servicio educativo en sus respectivas áreas. Las ETC, que incluyen departamentos, distritos y municipios certificados, son responsables de administrar y supervisar el sistema educativo, gestionando recursos y asegurando el cumplimiento de las normativas. Las Secretarías de Educación, como dependencias de las ETC, se encargan de implementar políticas educativas, gestionar el personal docente y administrativo, y supervisar los establecimientos educativos para garantizar que se cumplan los estándares de calidad.

La relación entre las Secretarías de Educación y los establecimientos educativos es de apoyo y supervisión. Las Secretarías de Educación proporcionan asistencia técnica y capacitación a las escuelas, gestionan los recursos necesarios y supervisan el cumplimiento de las normativas. Esta colaboración busca crear un entorno educativo eficiente y de calidad, donde los derechos de todos los miembros de la comunidad escolar sean respetados y se promueva una convivencia armónica.

En el **nivel institucional**, las instituciones educativas deben generar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) con una mirada integral de calidad y un enfoque de mejoramiento continuo. El liderazgo de las instituciones educativas comprende al rector o director rural y uno o más coordinadores que apoya en la gestión general de la institución, y en temas académicos y de convivencia (Decreto 1278 de 2002, art. 6) (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022a). El equipo directivo está a cargo del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), si bien no tienen participación en la selección y contratación del personal de las escuelas, responsabilidad que recae en las Secretarías de Educación. Asimismo, los rectores tampoco tienen participación en la definición del plan de capacitación docente.

La Ley 115, define ámbitos educativos clave para la gestión escolar, interpelando con ello a las comunidades educativas, y en particular a sus equipos directivos, para promover un liderazgo y gestión integral de las instituciones educativas. Esta incluye cuatro dominios:

- **Gestión directiva:** refiere a la manera en cómo es orientado el establecimiento educativo y contempla ámbitos como el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma, es posible que el rector y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.
- **Gestión académica:** señala cómo se enfocan las acciones más propias del quehacer educativo para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias para su desarrollo integral. Esta área incluye procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico.
- **Gestión administrativa y financiera:** da soporte al trabajo institucional, y considera todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la infraestructura y el equipamiento, el manejo del recurso humano, y el apoyo financiero y contable.
- **Gestión de la comunidad:** se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

Para acceder a la carrera de directivo docente se requiere un título de pregrado en educación o áreas relacionadas, además de estudios de posgrado, preferiblemente en gestión educativa, pedagogía o afines; es indispensable tener experiencia mínima como docente. Generalmente, se exige haber trabajado varios años en

¹. El Comité Territorial de Formación Docente es “un espacio de encuentro, aprendizaje, participación, discusión y creación de acciones pedagógicas para dinamizar la formación docente desde el territorio, en coherencia con la diversas necesidades socialmente identificadas como apuesta de la descentralización” (MEN, 2011, p. 58).

la docencia (entre 5 y 8 años) antes de aspirar a cargos directivos. El acceso a este tipo de cargo directivo se realiza a través de un concurso público de méritos organizado por la *Comisión Nacional del Servicio Civil*, el que evalúa conocimientos en gestión escolar, normatividad educativa, competencias directivas y habilidades administrativas.

Los directivos docentes son evaluados periódicamente por la Secretaría de Educación del respectivo territorio en función de su desempeño, proceso que está regulado por el Decreto 1075 de 2015, que establece sus criterios y procedimientos. Esta evaluación, de acuerdo a lo indicado en la Guía No 31 (MEN, 2008) y la resolución 3842 del Ministerio de Educación Nacional (2002) se realiza anualmente y aborda las competencias funcionales de los directivos docentes para mejorar el desempeño institucional y promover su desarrollo profesional en las dimensiones de gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión comunitaria, así como las competencias comportamentales entre las cuales se incluyen la capacidad de liderazgo, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la negociación y mediación, el compromiso social e institucional, la iniciativa, y la orientación al logro. Para ello se utilizan varios instrumentos como la autoevaluación, donde los directivos reflexionan sobre su propio desempeño; la evaluación por pares, realizada por otros directivos o superiores jerárquicos; y la evaluación por subordinados, que recoge las opiniones y evaluaciones del personal docente y administrativo bajo su supervisión. Además, se utilizan indicadores de gestión para analizar datos y resultados obtenidos en la gestión institucional. Los niveles de desempeño reconocidos en esta evaluación son tres: sobresaliente, satisfactorio y no satisfactorio. Estos niveles permiten categorizar el desempeño del directivo y establecer planes de mejora o reconocimiento según corresponda. Un desempeño sobresaliente puede llevar a oportunidades de ascenso y reconocimiento, mientras que un desempeño no satisfactorio puede resultar en medidas correctivas o, en situaciones extremas, procesos disciplinarios. Sin embargo, según los expertos entrevistados, este proceso tiende a funcionar más como un trámite administrativo. Los resultados suelen ser predominantemente positivos, lo que, si bien refleja una visión favorable, puede limitar la identificación de áreas de mejora. En este sentido, el proceso podría no estar cumpliendo plenamente su potencial como una herramienta para impulsar el mejoramiento continuo del desempeño.

Las Secretarías de Educación son las encargadas del acompañamiento y apoyo técnico a las instituciones educativas y los procesos de fortalecimiento de capacidades de directivos y docentes, así como el apoyo a los docentes noveles. Se trata de procesos de carácter orientador, con un componente técnico limitado, lo que es confirmado en los estudios de caso (ver Línea 5). Se reporta asimismo un número reducido de profesionales para realizar acompañamiento, que aparece como un punto crítico para el mejoramiento del sistema educativo colombiano.

Para el año 2021, un 43 % de los directivos docentes eran mujeres y 57 % hombres, lo que sugiere un cierto sesgo de género en tanto la mayor parte de los docentes del país son mujeres, pero es una mayoría de hombres la que ocupa cargos directivos. Un porcentaje importante de directivos docentes (76 %) cuenta con formación posgradual, y su mayoría (66%) se desempeña en zonas urbanas, y sólo un 30% en zonas rurales. Un aspecto particular en Colombia es la mayor edad que tienen los directivos docentes. La mayoría de los directivos docentes (68 %) tiene edades entre 51 y 70 años (SINEB, anexo 3A, corte diciembre de 2021, en MEN 2022a). Este aspecto se explica por la existencia de dos regímenes de escalafón correspondiente al estatuto docente (los Decretos 2.277 del año 1979 y el 1.278 del 2002) que otorgan una estabilidad laboral importante en términos salariales y de profesionalización, el que a su vez es reforzado por el Decreto Nacional 321 de 2017 en el que se contempla que a edad máxima para la jubilación forzosa de personas al servicio público es de 70 años, lo cual permite seguir percibiendo salario con los incentivos de ley estipulados hasta dicha edad máxima, aspectos que incentivan la permanencia de los profesionales en estos cargos.

2.3. Iniciativas y políticas institucionales para el desarrollo de capacidades en liderazgo directivo

El proceso de descentralización promovido a partir de la nueva constitución colombiana generó, también, la necesidad de integración de establecimientos educativos para garantizar el ciclo completo de educación básica a todos los niños, niñas y jóvenes del país, proceso que se materializó a partir del Decreto 688 de 2002.

Esta reestructuración trajo consigo desafíos no sólo respecto a la integración física de centros educativos, sino también la conciliación de enfoques pedagógicos y formas de trabajar de distintas comunidades educativas lo que requirió de habilidades de liderazgo para conducir estos procesos y congregar intereses diversos en proyectos educativos institucionales comunes.

Estos procesos establecieron las bases para orientar políticas educativas tendientes a promover el liderazgo directivo de tipo distribuido en el país. En este esfuerzo han jugado un rol clave, junto con la institucionalidad pública del país, las organizaciones internacionales y fundaciones privadas vinculadas a grupos empresariales, que se constituyen en actores relevantes en el sistema educativo colombiano.

El año 2006, el British Council desarrolló el programa *School Leadership and New Tools for Learning* (SLANT), orientado a la formación de líderes efectivos en áreas tales como liderazgo, gestión escolar, calidad y mejoramiento educativo. Posteriormente, en el año 2010, se desarrolla el programa *Rectores Líderes Transformadores* (RLT) diseñado por la Fundación Empresarios por la Educación (FExE), que convoca al sector público (MEN y secretarías de educación) y al sector académico, en torno a la construcción de un proyecto común que permitiera desarrollar las competencias de los rectores para el mejoramiento de su gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria.

Desde la década de 2010 diferentes fundaciones empresariales conformaron en las regiones de Colombia programas para apoyar el liderazgo directivo transformacional y distribuido en las instituciones educativas, entre varios ejemplos podemos mencionar: al Colectivo TRASO que trabaja estrechamente con líderes de instituciones educativas articulando una red de colaboración donde múltiples actores sociales, instituciones y ciudadanos, asumen roles clave en la transformación sostenible de Cartagena y Bolívar; igualmente la Fundación Alquería Cavelier que con un enfoque de liderazgo transformacional y distribuido, la Fundación refuerza el papel de rectores y equipos directivos, impulsando su rol en la gestión educativa como parte de un esfuerzo colectivo. Al fomentar su desarrollo personal, la gestión de equipos y las relaciones comunitarias, cada líder contribuye al entorno educativo y al desarrollo institucional de manera activa y colaborativa, apoyado en sesiones de coaching que potencian su influencia positiva.

El año 2018 surge la *Mesa de Liderazgo Escolar (MLE)*, en el que convergen distintas organizaciones de la sociedad civil y del mundo académico con el apoyo del BID. A partir de este trabajo se genera un *Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas* (2021) cuyo objetivo es proponer un marco de actuación reflexivo y práctico para que los directivos puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de las instituciones educativas, garantizando un liderazgo efectivo y contextualizado. El Ministerio de Educación tuvo un rol de observador en estas instancias que le permitió posteriormente formular y supervisar las políticas educativas relacionadas con el liderazgo escolar.

Luego de estas iniciativas, la política pública, en su *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”* explicita la necesidad de reconocer y promover el desarrollo personal y profesional de directivos docentes, propiciando su bienestar y fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su proceso de formación. Temáticas que en el siguiente “plan nacional” perdieron relevancia, como se verá en las conclusiones.

Esta definición de política se traduce, el año 2019, en una alianza entre el MEN, el BID, British Council y FExE que da forma a la *Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes* (EdLDD) con el propósito de establecer un sistema de desarrollo profesional para directivos docentes, cuyo objetivo fuese transformar y fortalecer las prácticas de liderazgo de estos profesionales (MEN, 2022a).

La EdLDD tomó como enfoque el *liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional* para intencionar el trabajo de fortalecimiento de capacidades en directivos docentes. Lo anterior implicó centrar los esfuerzos en fortalecer las capacidades y empoderamiento de todos los miembros del equipo directivo y docente y no solo del rector; generar las condiciones y procesos para garantizar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con la mayor calidad y pertinencia; y concebir, plantear y desplegar cambios sostenidos en el tiempo, que transformen las condiciones de los establecimientos educativos. (MEN, 2022).

Desde esta aproximación, la EdLDD funcionó desde el año 2020 hasta el año 2022 sobre la base de estrategias formativas que incluyeron el aprendizaje entre pares y el acompañamiento situado. Se orientó a potenciar prácticas de liderazgo directivo, las cuales están organizadas en las cuatro dimensiones de desempeño definidas por la ley para la gestión escolar y el liderazgo directivo. Estos ámbitos son: personales, pedagógicos, comunitarios y administrativos.

Una primera evaluación de la EdLDD, registró avances en la apropiación de distintas prácticas de liderazgo, un mayor grado de autocritica y la predisposición a seguir mejorando en cada una de sus prácticas, al tiempo que se evidenció que las prácticas de liderazgo con menor valoración por parte de los directivos están asociadas a la construcción de redes y comunidades de aprendizaje, y a la rendición de cuentas. Asimismo, se confirma una sobrecarga de funciones de los equipos directivos en sus escuelas (MEN y FExE, 2021). No obstante, las entrevistas con informantes clave revelan una implementación heterogénea en las distintas ETC, y la necesidad de avanzar en un foco pedagógico más claro. De igual manera, y a propósito de la no continuidad de la EdLDD en la actualidad, se demanda que este tipo de iniciativas se transformen en políticas de Estado, de tal forma que no sean tan vulnerables a los sellos propios de los gobiernos de turno. Por otro lado, se reconoce que el involucramiento de organizaciones privadas, académicas e internacionales resulta fundamental y debe ser promovido.

Otras políticas educativas que intencionan el liderazgo directivo y la participación en la gestión educativa

La política educativa propone asegurar la calidad educativa a través de la interrelación de tres componentes clave que debiesen funcionar de manera cíclica:

- a) Definición y socialización de estándares básicos de competencias para las áreas fundamentales del conocimiento, y orientaciones para las demás áreas con el objetivo de definir un horizonte que oriente las estrategias pedagógicas ofrecidas a la diversidad de estudiantes.
- b) Evaluación de los aprendizajes de estudiantes a través de evaluaciones nacionales como el SABER; de desempeño de los profesionales de la educación docentes y directivos (ya mencionada anteriormente) y la autoevaluación institucional que permite a las instituciones identificar sus fortalezas y áreas de mejora.
- c) Formulación, ejecución y seguimiento de Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). Estos planes son elaborados a partir de los resultados de las evaluaciones y la autoevaluación institucional, y tienen como objetivo implementar acciones específicas para superar las debilidades identificadas y fortalecer las áreas de éxito. Los PMI incluyen objetivos claros, metas medibles, actividades detalladas y responsables asignados, así como un cronograma y los recursos necesarios para su ejecución. El seguimiento y la evaluación de estos planes permiten ajustar las estrategias y asegurar que se logren los resultados esperados, contribuyendo así al desarrollo de una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. (MEN, 2008)

La autoevaluación institucional es un proceso fundamental que da lugar a la creación de un Plan Operativo Anual (POA). Este plan se integra dentro del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el cual tiene una duración de cuatro años. Todos estos procedimientos se desarrollan conforme a los marcos establecidos por el Ministerio de Educación, que define cuatro áreas clave de gestión: administrativa, académica, directiva y de extensión a la comunidad.

Junto a ello, la normativa educativa también mandata a todos los establecimientos educativos a definir distintas *instancias colegiadas para la toma de decisiones* a nivel de la gestión escolar (algunas de carácter consultivo y otras de tipo resolutorio). Estas instancias buscan relevar las visiones que tienen distintos estamentos del mundo escolar y que, a modo de la estructura organizacional, promueven un proceso decisional participativo. Las principales instancias son:

- Consejo Directivo: conformados por el rector, dos representantes del personal docente, dos representantes de los padres de familia, un representante de los estudiantes, un representante de los exalumnos y un representante del sector productivo. Estos miembros son elegidos por sus respectivas comunidades y tienen la responsabilidad de participar en la toma de decisiones importantes para la gestión académica y administrativa como son planear y evaluar el PEI, el currículo y el plan de estudios; adoptar el manual de convivencia; resolver conflictos; aprobar el presupuesto de ingresos y gastos, entre otras.
- Consejo Académico: responsable de la organización, orientación pedagógica, ejecución y mejoramiento continuo del plan de estudios; revisar y hacer ajustes al currículo; participar en la evaluación institucional anual.
- Comité de Convivencia: órgano consultor del consejo directivo y del rector o director, encargado de asesorar a estas instancias en la resolución de situaciones relacionadas con la convivencia y la disciplina, conformado por representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa. Entre las atribuciones de este comité están el realizar actividades y talleres para fomentar la convivencia y los valores; divulgar los derechos fundamentales, y los de niños, niñas y adolescentes; instalar mesas de conciliación para la



resolución pacífica de conflictos; hacer seguimiento al cumplimiento de lo establecido en el manual de convivencia.

- Consejo de Padres de Familia: cuyas principales funciones son involucrarse en la elaboración de los planes de mejoramiento; contribuir con el rector o director en el análisis, difusión y uso de los resultados de las pruebas SABER y el examen de Estado; presentar propuestas para actualizar el manual de convivencia; apoyar actividades artísticas, científicas, técnicas y deportivas orientadas a mejorar las competencias de los estudiantes en distintas áreas, por ejemplo.
- Consejo Estudiantil: es la instancia de participación de los alumnos en la vida institucional. Está conformado por un estudiante de cada grado entre los que se elige el representante al Consejo Directivo.

A modo de enmarcamiento, la política educativa colombiana promueve y establece las bases para una gestión escolar participativa, lo que genera condiciones para promover el ejercicio de un liderazgo distribuido a nivel de los establecimientos educativos colombianos.

3. Perspectivas y formación de directivos y docentes en liderazgo distribuido

La formación de directivos docentes y docentes en Colombia ha sido una de las líneas de política pública y apuesta estratégica que ha tenido lugar y desarrollo en los últimos veinte años. Se comprende que solo a través de la cualificación y formación continua de quienes tienen la responsabilidad de enseñar, evaluar y producir aprendizajes en el aula, así como de orientar, animar, liderar y dirigir las instituciones educativas a lo largo y ancho del país, es factible generar un cambio relevante en el sistema educativo, y un aporte significativo al desarrollo económico, político, social y cultural del país.

A la luz de lo anterior, es importante señalar que los procesos de formación de directivos y maestros en Colombia, en lo concerniente a la dirección escolar, el liderazgo educativo, la gestión y la gerencia educativa se agrupan en dos grandes categorías, a saber:

- Formación posgradual (educación formal)
- Formación continuada (educación no formal)

En ambas categorías se privilegia una diversidad de contenidos académicos y habilidades que se orientan a proporcionar las herramientas conceptuales, analíticas, metodológicas y prácticas que permiten a sus beneficiarios (directivos docentes y docentes), aplicar los conocimientos adquiridos en sus contextos de desempeño profesional. Aunque en estas áreas de formación convergen aspectos relacionados con temáticas, conceptos y metodologías, existe para cada una de ellas una serie de características particulares que se abordarán a continuación.

3.1. Formación Posgradual (educación formal)

El área correspondiente a la formación posgradual se encuentra mucho más estructurada, desarrollada, regulada y extendida, debido en buena parte a que son las Instituciones de Educación Superior quienes, en virtud del reconocimiento legal y aval obtenido por parte del MEN, en ejercicio de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, otorgan de forma oficial los títulos académicos de especialización y maestría, particularmente asociados a las áreas de gestión, liderazgo, gerencia y dirección escolar. Con el apoyo del gobierno desde el programa Poder Pedagógico Popular, entre los años 2023 y 2024, un total de 67 directivos docentes optaron por estudios de formación posgradual, distribuidos de la siguiente manera: 4 en programas de especialización, 60 en programas de maestría, y 3 en programas de doctorado.

Dado que la obtención de un título académico de posgrado tiene efectos de reconocimiento para el avance en el escalafón profesional docente para directivos y docentes de aula regular, tal como se expone en el decreto 1278 de junio 19 de 2002, quienes acceden a este tipo de formación son docentes en ejercicio que desean avanzar en el escalafón docente a través de la cualificación académica o se orientan hacia una preparación que les permita aplicar a los concursos nacionales para directivos docentes. En este orden de ideas, la formación posgradual no solo contribuye a la cualificación para el ejercicio de la docencia y el liderazgo educativo en contexto, sino también aporta de manera sustancial al desarrollo profesional de los directivos escolares y docentes que optan por seguir esta ruta de formación.

De acuerdo a la información registrada en la plataforma del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) que contiene la información de los programas de formación en educación superior, puede observarse la existencia de una amplia gama de programas de especialización y maestría, cuyas denominaciones, contenidos, modalidades de impartición, lugares de desarrollo, número de créditos y duración, varía según la institución de educación superior que realiza la oferta. Es importante anotar que a la fecha no existen programas de doctorado con denominaciones explícitamente asociadas al campo de la formación y el conocimiento del liderazgo educativo. Sin embargo, sí se evidencian tres programas de

Doctorado en Educación, en los cuales ya se han realizado tesis de investigación doctoral sobre el liderazgo distribuido en el contexto colombiano.

En total se registran doce (12) programas de Especialización y cinco (5) programas de Maestría, de los cuales existen siete (7) en modalidad presencial, uno (1) en modalidad presencial-virtual, tres (3) en modalidad distancia, y seis (6) en modalidad virtual.

Por otra parte, de acuerdo a las cinco (5) entrevistas realizadas hasta el momento con relación a la concepción, contenidos, perfiles formativos, metodologías y alcances de algunos de los programas señalados anteriormente, puede destacarse que, en el caso particular de uno de los programas de maestría en modalidad virtual, el Liderazgo Distribuido es una de las perspectivas de formación que se encuentra explícitamente incorporada como asignatura dentro del plan de estudios. En otros programas de maestría el Liderazgo Distribuido se encuentra incluido como tema de las asignaturas que aluden a líneas teóricas, modelos, prácticas o perspectivas del liderazgo escolar o educativo, especialmente en dos programas de maestría, uno en modalidad presencial y otro en modalidad distancia. Ninguno de los programas de especialización alude directamente al Liderazgo Distribuido como asignatura académica, detallada en el plan de estudios de forma explícita. No obstante, se puede identificar asignaturas referidas a la gestión educativa y al desarrollo de habilidades de liderazgo en contextos educativos, al igual que, particularmente en un programa de especialización, un trabajo de grado final cuya temática central se encuentra situada en el Liderazgo Distribuido.

Algunos de los elementos destacados de las entrevistas realizadas a directores o responsables de programas de formación posgradual ubican al liderazgo distribuido como un conjunto de prácticas en las que se destaca su naturaleza relacional. De esta forma se comprende que la interacción, la comunicación, la construcción de confianza y el trabajo colaborativo son componentes fundamentales del liderazgo distribuido. Se logra realizar una distinción clara entre liderazgo distribuido y la simple delegación instrumental o funcional de tareas al interior de los equipos que constituyen la institución educativa.

Desde los programas de formación posgradual se entiende el liderazgo distribuido también desde una perspectiva contextual y territorial que resulta muy importante para poder hablar de un liderazgo distribuido, es decir, un liderazgo que pueda de alguna manera generar procesos de trabajo colectivo. Una experiencia donde todos los actores tienen responsabilidades compartidas con quienes hacen parte de la institución educativa, y, por otro lado, una serie de habilidades que los directivos deben tener, y una de ellas está en su capacidad de poder generar confianza en los equipos.

En este sentido, uno de los directivos académicos entrevistados, asocia el Liderazgo Distribuido con el empoderamiento, las relaciones y el contexto de los equipos de trabajo, aspectos que han sido reconocidos e incluidos en las experiencias de formación del programa de maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas: *“la importancia de los liderazgos centrados en equipos, liderazgos distribuidos, cuando salta a la vista, hay que promoverlo, hay que lograrlo, desde esa expresión que a mucha gente no le gusta que es empoderar... Cuando una persona siente que se le da un lugar, que tiene voz, que tiene responsabilidad, la persona crece, es decir, esa persona da más, florece (IPA-01)”*. De otro lado, este mismo directivo universitario señala que *“Culturalmente, nos gustan mucho los héroes, y esa figura puede ser la del rector o rectora, pero es ahí donde uno necesita ir rompiendo un poco con eso para lograr que realmente se piense en términos de equipo” (IPA-01)*.

De otro lado, el Liderazgo Distribuido, en sintonía con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN & FExE, 2022), también es incorporado y combinado en algunos programas de maestría, con otros modelos, enfoques o perspectivas conceptuales como el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Pedagógico. Aunque el Liderazgo Distribuido ha sido considerado por la literatura académica de manera específica y autónoma frente a otros modelos, es claro que en la formación docente en los programas posgraduales puede observarse dicha combinación, sostenida y motivada a partir del desarrollo de la política pública de formación de directivos y docentes en diferentes frentes.

En este orden de ideas, la mirada sobre este tipo de inclusiones en los planes de estudio, no se adscribe solamente a la dimensión conceptual o teórica de dichas perspectivas, sino también al contexto educativo real. A propósito de las asignaturas sobre liderazgo que se articulan a un mismo recorrido de formación.

Los líderes de los programas de maestría concuerdan en que el liderazgo distribuido, conectado con las posibilidades que ofrece el liderazgo transformacional, tiene un lugar especial. No se trata solamente de teorizar per se lo que es el liderazgo, lo cual es importante desde el punto de vista de la comprensión, la

conceptualización y la teorización, sino de conectar esas posibilidades y referencias conceptuales y teóricas con respecto a las realidades educativas.

Como puede detallarse, los espacios y experiencias de formación que se desarrollan en los programas de maestría, apuntan a situar el liderazgo distribuido no solo como concepto o tema de discusión y análisis académico, sino particularmente como un ejercicio práctico a través del cual se despliegan un conjunto de habilidades del orden comunicacional y estratégico. Es así que el liderazgo distribuido se presenta a los estudiantes de estos programas académicos como una experiencia y práctica a través de la cual se da forma y materialidad a la acción del líder educativo, en combinación con otras formas, modelos o corrientes del liderazgo como lo son el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional o pedagógico.

De otro lado, existen algunos programas de Maestría en Educación y Especialización en Gerencia Educativa que declaran líneas de formación o énfasis vinculados a la gestión, liderazgo educativo o dirección escolar, desde los cuales se producen tesis de posgrado que tratan el liderazgo distribuido como categoría, concepto o práctica de transformación. Al respecto, se identifican 38 trabajos de grado asociados al Liderazgo Distribuido, de los cuales 4 corresponden a 1 programa de especialización, 31 trabajos de grado distribuidos en 8 programas de maestría, y 3 trabajos de investigación en 3 programas de doctorado.

Un componente adicional que también merece especial mención, corresponde a la línea de política de apoyo a docentes y directivos docentes para su formación en el campo del liderazgo escolar. La convocatoria de apoyo para financiación de estudios que viene promoviendo el MEN a través del programa Poder Pedagógico Popular ha permitido que docentes y directivos puedan acceder a programas de formación posgradual, especialmente a maestrías, entre los que se incluyen algunos programas de Liderazgo, Dirección y Gestión Educativa.

3.2. Formación Continua (Educación No Formal)

La otra gran categoría de formación corresponde al conjunto de programas, acciones y estrategias focalizadas en grupos específicos (rectores, coordinadores, docentes, secretarías de educación e instituciones educativas). Generalmente, estos son programas de corta duración que no conducen a la obtención de un título académico formal, razón por la cual no requieren de una autorización o reconocimiento jurídico o normativo específico que permita su desarrollo, especialmente cuando los oferentes de dichos programas son organizaciones o instituciones cuyo propósito se orienta a formar no con fines académicos sino de cualificación continua, mejoramiento, profundización y empoderamiento en los contextos de origen de los participantes.

El MEN en el año 2020 realizó la apertura y lanzamiento oficial de la Escuela de Liderazgo como para Directivos Docentes, como sistema cuyo propósito fue el de “transformar y fortalecer las prácticas de liderazgo de estos profesionales, para mejorar el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes de los establecimientos educativos de preescolar, básica y media” (MEN, 2022, p. 26). Un año después, el MEN, a través del Fondo “Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales” – Contrato 1400 de 2016 (MEN-ICETEX), cohorte 2021, en el marco de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, llevó a cabo un diplomado a nivel nacional, abierto a las 96 Entidades Territoriales Certificadas del país, con la participación de diferentes instituciones de educación superior como ejecutoras de este proceso formativo.

Tanto la apertura de la Escuela de Liderazgo como las acciones específicas destinadas a dar materialidad a la misma, significó un paso importante en la formación de directivos docentes a nivel nacional, dado que, por primera vez, en una política definida de apoyo a la mejora continua y formación de líderes educativos en Colombia, se activó una propuesta de política estructurada, definida y participativa que contó la participación de diferentes actores e instituciones educativas.

La Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes integró en su ruta de configuración tres enfoques fundamentales sobre los cuales llevó a cabo su estrategia de formación: Liderazgo Distribuido, Liderazgo Pedagógico y Liderazgo Transformacional (MEN, FExE & OEI, 2020) llevó a cabo diferentes encuentros y estrategias de formación que permitieron el abordaje del Liderazgo Distribuido como pieza fundamental de la mejora escolar en Colombia, atendiendo desde el componente de formación, entre los años 2020 y 2022, a 2.645 directivos docentes adscritos a entidades territoriales certificadas (1.616 directivos docentes de departamentos y 1.029 directivos docentes de municipios), de acuerdo a lo indicado por el MEN (Colombia Aprende, s.f.).

Una de las experiencias formativas que se hizo realidad en el contexto de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes fue el “Encuentro entre pares al interior de las redes de aprendizaje. Desafíos y posibilidades”, realizado el 17 de noviembre de 2021. El evento pretendió lograr apropiación del rol por parte de los directivos docentes seleccionados para liderar los nodos territoriales, haciendo énfasis en la importancia de la confianza, la autonomía y el ejercicio del liderazgo distribuido y sistémico al interior de las redes de pares, en función de alcanzar la sostenibilidad. (MEN & Contacto Maestro, 2022)

Este encuentro se llevó a cabo con la participación de docentes y directivos docentes, y contó con la presencia de entidades como Fundación Empresarios por la Educación y el MEN. Las preguntas que guiaron el proceso de reflexión, discusión y formación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles serían los principales desafíos para el ejercicio de un liderazgo distribuido y sistémico al interior de los nodos territoriales?
- ¿Qué tipo de acciones se necesitan poner en marcha para posibilitarlo?
- ¿Cuáles son los pedidos y ofertas que hacen los líderes dinamizadores a las ETC y a la escuela de liderazgo para contribuir a garantizar la sostenibilidad de los nodos en el 2022?

Posteriormente, el 2 de junio de 2022 se llevó a cabo el Encuentro de Saberes entre Directivos Docentes y Equipos Académicos de Universidades, con el fin de fortalecer las prácticas de liderazgo directivo a favor de la mejora escolar. En este encuentro participaron directivos docentes (rectores y coordinadores), representantes de diferentes Universidades y profesionales adscritos al MEN. Una de las conclusiones de este encuentro de saberes se expresó en función de la importancia de “ejercer un liderazgo distribuido y transformar su propia práctica antes de transformar a los demás” (MEN, Contacto Maestro, 2022).

También es importante señalar que en los años 2023 y 2024 se han desarrollado diferentes acciones de formación, socialización e identificación de buenas prácticas en educación, docencia y liderazgo directivo que se realizaron en marco del programa Poder Pedagógico Popular, en diferentes lugares del país. En el año 2023, con la presencia de 1.520 participantes, se realizaron 11 encuentros a nivel nacional, llevados a cabo entre el mes de agosto y octubre en las ciudades de Medellín, Tunja, Montería, Santa Marta, Manizales, Popayán, Quibdó, Pasto, Florencia, Ibagué y Bucaramanga. En estos encuentros han participado directivos docentes, docentes, Secretarías de Educación, Instituciones de Educación Superior (IES), sindicatos y maestros en formación, de acuerdo a lo indicado por el Ministerio de Educación Nacional (2023). De igual forma, en el año 2024, los días 21, 22 y 23 de noviembre se realizó el Foro Educativo Nacional, Colombia: Revolución con los Territorios, el cual también fue un espacio de diálogo nacional con el fin de ir proyectando la generación del Plan Nacional Decenal de Educación 2026-2035.

No obstante, este propósito se encuentra más directamente asociado a otros aspectos entre los que no se incluye de forma explícita y directa el Liderazgo Distribuido, sino especialmente el liderazgo pedagógico para directivos docentes (MEN, 2023). Actualmente, el programa Poder Pedagógico Popular despliega acciones de apoyo financiero para aquellos docentes y directivos docentes que, una vez cumplidos los requisitos, puedan acceder a estudios de formación posgradual (maestrías y doctorados).

De otra parte, es relevante indicar el trabajo de formación que organizaciones civiles han venido haciendo con directivos docentes en Colombia. La Fundación Empresarios por la Educación desde el año 2011 viene desarrollando el programa Rectores Líderes Transformadores (RLT), el cual se “enfoca en el acompañamiento a líderes de la educación, como rectores y coordinadores” y se asume como “una posibilidad para fortalecer el liderazgo transformador, pedagógico y distribuido de las escuelas, que permite hacer de éstas “organizaciones que aprenden” en las que es posible la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje” (Fundación Liderazgo y Democracia, 2016).

El programa Rectores Líderes Transformadores ha integrado tres ejes de competencias fundamentales: gestión personal, gestión pedagógica, y gestión administrativa y comunitaria. Los anteriores ejes se integran desde el trabajo colaborativo, los propósitos institucionales, el contexto, y el intercambio e innovación (Weinstein et al. 2015). El trabajo realizado en los procesos de formación llevados a cabo desde el programa ha puesto de relieve que “el trabajo de los rectores involucra el ejercicio del poder desde una perspectiva distribuida del liderazgo”, la cual se relaciona con otro conjunto de competencias que permiten el “equilibrio de ese complejo ecosistema que articula tantas voluntades y en el que la sociedad tiene altas expectativas” (Ángel, Lara, & Meza, 2018).

A su vez, el proceso de acompañamiento a los rectores en territorio que han participado en la formación del programa RLT va más allá de una simple forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, dado que “se

convierte en una posibilidad para el fortalecimiento del liderazgo transformador, pedagógico y distribuido en las escuelas” (Ávila, 2018, p. 45). Esto último ha sido respaldado por el estudio realizado por FExE y la Universidad de La Salle de Bogotá, con respecto al liderazgo en la educación rural con enfoque territorial, el cual remarca la adopción de prácticas de distribución del liderazgo como una respuesta adaptativa que fortalece a las instituciones educativas de la ruralidad (Acosta et al. 2020).

Adicionalmente, en el año 2021, la Mesa de Liderazgo Escolar, constituida en su momento por la Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Traso, Fundación Alquería Cavelier, Fundación Compartir, Fundación Nutresa, Universidad de La Salle, Universidad de La Sabana, Universidad Javeriana, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación y el Banco Interamericano de Desarrollo, emitieron el Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas, el cual se convirtió en un referente conceptual construido consensualmente con los aportes y experiencias de formación de directivos docentes que estas entidades han generado a lo largo de los últimos años 15 años.

En este documento se plantean los tres enfoques de liderazgo sobre los cuales se apuesta en la formación de directivos docentes, a saber: enfoque de liderazgo distribuido, enfoque de liderazgo transformacional y enfoque de liderazgo pedagógico (Mesa de Liderazgo Escolar, 2021). Dada la interlocución, el trabajo colectivo y el diálogo constructivo generado con el Ministerio de Educación Nacional, la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, adoptó estos tres enfoques en sus líneas o núcleos de formación (MEN & FExE, 2020).

Por último, vale la pena indicar que entidades como la Fundación Traso (2024) a través de la Escuela de Alta Dirección Educativa (EADE) y la Fundación Alquería Cavelier (2024) con el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMCE), también han contribuido a la formación de directivos docentes con el objetivo de fortalecer el liderazgo, la gestión y el mejoramiento de la calidad educativa en el país. El liderazgo compartido o distribuido y el liderazgo en comunidad, se han incorporado a su visión de trabajo formativo realizado con los directivos docentes que han participado en sus iniciativas que buscan generar transformaciones en las instituciones educativas de los participantes.

4. Prácticas y creencias en torno al liderazgo distribuido en Colombia

En este capítulo se presentan los resultados de la información primaria, recogida especialmente para este informe, con los principales actores de las instituciones educativas colombianas, con el objeto de obtener una primera aproximación a la forma en que se concibe, aborda y despliega el liderazgo distribuido en las escuelas del país. Para contextualizar estos resultados se entrega en primer lugar un breve recuento de los hallazgos más relevantes de la investigación especializada en Colombia acerca del tema. En el apartado siguiente se presentan los resultados de la encuesta online con rectores de instituciones educativas. Por último, se entregan los resultados correspondientes a los 7 estudios de casos realizados a partir de entrevistas cualitativas.

4.1. Principales hallazgos de la investigación especializada en torno al liderazgo distribuido en Colombia

El ejercicio de revisión inicial de la literatura sobre liderazgo educativo realizados por (Díaz et al 2022) muestra que las producciones investigativas son escasas y se caracterizan por ser aproximaciones reflexivas, éticas y políticas sobre su importancia en diferentes escenarios. Esto da cuenta de la existencia de un interés genuino de los investigadores educativos de comprender el liderazgo y de los actores del sistema educativo por utilizar este conocimiento para construir estrategias de formación y acompañamiento de los directivos escolares.

Investigaciones especializadas en torno al tema identifican importantes desafíos en relación con la promoción de un liderazgo verdaderamente distribuido. Por ejemplo, Lasso Sambony y otros (2022) encuentran que, a pesar de que la normativa busca promover la inclusión de la comunidad educativa, en la práctica, el liderazgo sigue centralizado en los rectores, quienes ven su rol principalmente como un cumplimiento normativo, limitando las posibilidades de fomentar un liderazgo compartido. Se identifican además prácticas como el clientelismo en las elecciones estudiantiles que restringen las oportunidades de experiencia democrática (Quiceno Botero et al., 2019). A esto se suma la inequidad de género, ya que las mujeres, aunque lideran en espacios informales, enfrentan barreras culturales que limitan su participación en roles formales, mientras que las preferencias hacia líderes masculinos carismáticos dificultan la visibilidad del liderazgo femenino (Girón & Ortiz, 2021).

El liderazgo distribuido, aunque incipiente en el país, enfrenta barreras estructurales y culturales que dificultan su consolidación. Los docentes, pese a tener autonomía en sus aulas, no la convierten en prácticas de liderazgo colaborativo (Helmsdorff Garota, 2018), y la cultura organizacional restringe su capacidad como agentes de cambio (Pineda Báez, Bauman & Andrews, 2020). Particularmente en las zonas rurales, factores como la falta de claridad en los roles y la limitada asociatividad entre actores escolares restringen las prácticas de liderazgo efectivo (Cruz Castillo & Acosta Valdeleón, 2023). En este contexto, el modelo de Ecoliderazgo propone integrar el liderazgo al contexto territorial para promover cohesión social y sostenibilidad, aunque todavía predominan enfoques individualistas que dificultan la implementación efectiva de este modelo (Díaz, Acosta & Trochez, 2023; Zambrano Orjuela, 2023).

El ecoliderazgo, propuesto por Allen et al. (1998), se basa en cuatro características: la interdependencia, los sistemas abiertos, los ciclos de recursos que permiten un desarrollo continuo del liderazgo, rechazando su concepción como una capacidad innata, y la adaptación a través del aprendizaje organizacional continuo para enfrentar desafíos en sistemas complejos. Este enfoque descentraliza el liderazgo, al surgir de relaciones recíprocas entre múltiples elementos y su entorno, y propone que el liderazgo emerja en formas plurales y lugares inesperados al crear una cultura y condiciones adecuadas (Western, 2010). En este sentido, las

organizaciones sociales y comunitarias son un escenario ideal para observar el ecoliderazgo, pues desde prácticas colectivas y vitales (Sendón de León, 2006) se construyen alternativas al desarrollo que abordan problemas profundos como la desigualdad, la pobreza y el acceso limitado a la educación, siempre orientadas al servicio y al bien común (Betancur, 2022). Coincidiendo con Western (2010), el ecoliderazgo adquiere sentido al partir de una fuente ética que lucha por la justicia y el bien común, distanciándose de intereses económicos. Además, se nutre de teorías como el liderazgo transformacional y heroico, al destacar estructuras relacionales y procesos de autoorganización social que desplazan jerarquías y permiten repensar propósitos comunitarios (Betancur, 2022).

Según (Díaz, Acosta y Betancur 2023) El ecoliderazgo es una capacidad humana que puede aprenderse y perfeccionarse a lo largo del tiempo, tanto a nivel individual como colectivo. Como habilidad inherente, está presente en diferentes grados en cada persona, así como en las comunidades y territorios donde éstas se desenvuelven. Esta capacidad no es estática; su desarrollo depende tanto de la transformación de las condiciones sociales del entorno como de las competencias cognitivas individuales. Por ello, se puede enseñar y fortalecer mediante prácticas cotidianas, procesos colaborativos y acciones formales que incorporen técnicas, metodologías y valores fundamentales para su ejercicio.

Los mismos autores plantean que en el contexto educativo rural, el ecoliderazgo implica analizar las experiencias existentes en las comunidades educativas y territorios. Esto permite generar espacios de aprendizaje colectivo en los que todos los actores puedan perfeccionar sus capacidades de liderazgo. Superar las formas tradicionales de formación de líderes educativos es clave para explorar dinámicas más inclusivas y colaborativas que fomenten el intercambio de conocimientos y aprendizajes compartidos. Las prácticas asociativas propias del mundo rural, como mingas y asociaciones campesinas, ofrecen ejemplos valiosos de liderazgos distribuidos, cuya sistematización puede contribuir al fortalecimiento de este enfoque transformador.

En conclusión, el liderazgo, desde la perspectiva del ecoliderazgo, no es exclusivo de los directivos educativos ni se limita a un modelo jerárquico. En cambio, propone distribuir esta capacidad entre todos los miembros de la comunidad y del territorio, fomentando un liderazgo compartido. Este modelo busca trascender las relaciones de poder tradicionales, como las de tipo autoritario o transaccional, al promover prácticas colaborativas orientadas al bienestar común. Además, reconoce el potencial de las iniciativas comunitarias para crear sinergias y consolidar el desarrollo integral de las comunidades rurales a través de proyectos educativos y territoriales que respondan a sus necesidades y aspiraciones colectivas.

Acosta Valdeleón, Wilson and Rodríguez Troche, Edwin, "Ecoliderazgo y educación rural" (2023). Educación y pedagogía. 33. https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/33

Por último, los directivos noveles enfrentan importantes limitaciones debido a la falta de políticas de apoyo, sistemas de inducción y formación integral que abarque aspectos pedagógicos, administrativos y contextuales (Sandoval-Estupiñán et al., 2020). La alta carga administrativa y social lleva a que muchos describen su labor como una “supervivencia” (Aravena et al., 2020), destacando la necesidad de acompañamiento y formación que facilite un liderazgo inclusivo y colaborativo. Asimismo, la falta de planificación estratégica y formación en áreas como ciencia y tecnología dificulta el liderazgo pedagógico. Estas áreas son particularmente relevantes para el liderazgo porque, en un mundo cada vez más complejo e interconectado, los líderes necesitan comprender y aprovechar los avances tecnológicos y científicos para abordar desafíos contemporáneos. Si bien competencias como la comunicación, la colaboración y el pensamiento estratégico son esenciales para ejercer un liderazgo efectivo, estas habilidades se potencian cuando se combinan con una comprensión sólida de cómo la tecnología y la ciencia pueden influir en la toma de decisiones, optimizar procesos y resolver problemas de manera innovadora. Por ejemplo, un líder que entiende el impacto de la inteligencia artificial o los avances en sostenibilidad puede anticiparse a los cambios globales y guiar a su equipo con estrategias más informadas y visionarias, creando un liderazgo adaptado a las exigencias del siglo XXI.

(Cruz Medina, 2022). Sin embargo, estrategias como la promoción del bienestar estudiantil (Rosales Yepes, 2022), el fortalecimiento de la cultura organizacional y la implementación de sistemas de gestión de calidad (Espinosa Beltrán et al., 2021) podrían facilitar la transición hacia un liderazgo distribuido que responda a las necesidades del sistema educativo colombiano.

No obstante, aún no están suficientemente claras las formas en que el liderazgo se está distribuyendo en las instituciones educativas colombianas y cuáles son el tipo de prácticas en las que se manifiesta.

4.2. Panorama del Liderazgo distribuido en el país: resultados de la encuesta a los directivos escolares

En función de consideraciones conceptuales para el estudio del liderazgo distribuido, el siguiente reporte caracteriza de forma resumida los hallazgos frente a los procesos de distribución del liderazgo, a partir de las mayoritarias valoraciones que hacen directivos docentes pertenecientes a una muestra incidental de un millar de centros escolares colombianos.

Este trabajo se basa en algunos instrumentos ocupados previamente en la región para medir el Liderazgo distribuido. Uno de estos, corresponde al Inventario de Distribución del liderazgo (DLI por sus siglas en inglés) de Hulpia *et al.* (2009) adaptado por López y Gallegos (2017) y Derby (2017) para sus correspondientes estudios. Asimismo, el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido de Maureira y Garay (2019), que ha sido administrado en múltiples investigaciones, para diversos tipos de enseñanza en Chile. Este se basa en un conjunto de diez ítems sobre manifestaciones de estructura organizativas, participación amplia y estrategias para distribuir el liderazgo según Pont *et al.* (2009).

La encuesta se basó en la adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (Maureira y Garay, 2019). Sus ajustes y adecuaciones para su aplicación, como instrumento online, de carácter descriptivo, de rápida respuesta y tipo Likert, se hizo a partir de la consulta de jueces expertos (académicos y profesionales) de nacionalidad colombiana. El cuestionario, que se utilizó contempló tres escalas de 10, 9 y 17 ítems respectivamente. La primera sobre datos sociodemográficos. Una segunda, sobre estilos y prácticas de liderazgo y una tercera, sobre patrones o formas predominantes de distribución de liderazgo. El tipo de análisis de datos es de tipo estadístico descriptivo, a partir de una escala Likert. Primero se caracteriza la muestra de los directivos docentes según género, tamaño y localización de las instituciones y modalidad de enseñanza. Luego, se sintetizan los resultados de las escalas de Estilo y prácticas de liderazgo y Distribución de liderazgo, analizando en función de las variables de identificación.²

En cuanto a los datos sociodemográficos, el cuestionario realizado a directivos docentes, analizó variables como el cargo (rector, coordinador o docente orientador), el género, el tamaño de la institución (según el número de estudiantes), la ubicación (urbana o rural) y el tipo de institución (académica, técnica oficial o en convenio). La mayoría de los encuestados fueron rectores hombres de instituciones académicas urbanas con entre 500 y 2000 estudiantes.

A continuación, se presenta en primer lugar, los resultados de la escala *Estilos y prácticas de liderazgo*, posteriormente se resumen interpretaciones sobre estos.

Tabla No1. Estilos y prácticas de liderazgo

Estilos y prácticas de liderazgo.	Media	Desv. estándar
Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la institución educativa.	3,41	0,66
Se promueve la participación en equipos de liderazgo.	3,44	0,64
Existen estrategias para potenciar el liderazgo en toda la comunidad educativa por los directivos de la institución	3,27	0,64

² Los resultados se presentan narrativamente a partir del análisis estadístico descriptivo de SPSS que para facilidad de la lectura pueden encontrarse en el Anexo del informe.

La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección de la institución.	3,35	0,68
Los integrantes de los consejos (directivo, académico, estudiantil, padres de familia, otros) tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo.	3,34	0,64
El equipo de gestión tiene oportunidades de desarrollo profesional (cursos, talleres, auto-formación etc) en liderazgo.	2,98	0,74
El liderazgo compartido es reconocido y promovido en el PEI de la institución	3,16	0,63
La estructura organizacional de la institución educativa fomenta el desarrollo de equipos de liderazgo	3,28	0,62
Desarrollar un liderazgo compartido o distribuido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes	3,49	0,61

En lo que toca a los estilos y prácticas de liderazgo, se encontró que la mayoría de los directivos (más del 50%) considera que se fomenta la participación en equipos de liderazgo y que este enfoque mejora el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se identificó como área de mejora la falta de oportunidades para el desarrollo profesional en liderazgo dentro del equipo de gestión.

Cuando se pregunta por las características de distribución de liderazgo. Las respuestas se concentran principalmente en "de acuerdo", siendo más valorado el que menciona que los roles de liderazgo se reparten según las necesidades del momento. Le siguen los aspectos relacionados con tener una visión compartida de liderazgo y que los miembros de la institución apoyen de forma natural a los líderes. Estos dos puntos parecen facilitar el trabajo en equipo, aunque los demás aspectos muestran un enfoque de liderazgo más tradicional y estructurado.

Frente al tipo de directivo docente los rectores destacan de manera consistente los aspectos relacionados con estilos y prácticas de liderazgo, especialmente en términos de participación en equipos de liderazgo. Sin embargo, identifican como un área de oportunidad la falta de opciones para el desarrollo profesional en liderazgo para el equipo de gestión, un tema compartido por coordinadores y docentes orientadores. En la escala de distribución de liderazgo, los rectores valoran altamente el trabajo en equipo entre la dirección y los docentes, un aspecto que facilita la implementación del liderazgo distribuido. Coordinadores y docentes orientadores, por su parte, resaltan la capacidad de los directivos para gestionar desafíos y situaciones nuevas, coincidiendo en que el liderazgo basado en equipos requiere mayor fortalecimiento.

En relación con los años de experiencia en la institución, los directivos docentes con mayor antigüedad en sus instituciones tienden a valorar más positivamente los diferentes aspectos de estilos y prácticas de liderazgo. Existe consenso entre todos los tramos de experiencia en que el liderazgo compartido (se usa aquí indistintamente Liderazgo distribuido y Liderazgo Compartido) tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la oportunidad de desarrollo profesional en liderazgo para el equipo de gestión es valorada de manera crítica, especialmente por quienes tienen experiencia intermedia. En la escala de distribución de liderazgo, prevalece una percepción favorable sobre el trabajo en equipo entre la dirección y los docentes, evidenciando un avance en prácticas colaborativas.

Una mirada diferenciadora desde el sexo permite colegir que hombres y mujeres coinciden en considerar que el liderazgo compartido mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes, según lo reflejado en la escala de estilos y prácticas de liderazgo. Ambos grupos, sin embargo, destacan la necesidad de fortalecer las oportunidades de desarrollo profesional en liderazgo. En la escala de distribución de liderazgo, se evidencia un

consenso en torno a la importancia de la colaboración entre la dirección y los docentes como un factor clave para la mejora institucional.

Ahora bien, tanto en contextos rurales como urbanos, los directivos valoran altamente la contribución del liderazgo compartido a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, hay una percepción compartida de que las oportunidades de desarrollo profesional para los equipos de gestión son insuficientes. En términos de distribución de liderazgo, en ambos contextos se subraya la importancia del trabajo conjunto entre la dirección y los docentes, lo que refleja una acción incremental en la consolidación del liderazgo distribuido.

Finalmente, en relación al tamaño de las instituciones, la mayoría de los directivos, independientemente del tamaño de las instituciones, valoran positivamente el impacto del liderazgo compartido en los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, las instituciones más pequeñas (menos de 100 estudiantes) y medianas (entre 200 y 500 estudiantes) muestran menor consenso en esta valoración. Aunque, todos coinciden en señalar la necesidad de mayor desarrollo profesional en liderazgo para los equipos de gestión.

A continuación, se presenta resumidamente la tabla de resultados de la escala de la encuesta *distribución de liderazgo*, posteriormente una breve síntesis de los resultados y, finalmente, las conclusiones más sugerentes de los resultados de la encuesta.

Tabla No1. Nivel de distribución de liderazgo

Distribución de liderazgo	Media	Desv. estándar
La estructura organizacional de la institución determina con claridad todos los puestos de liderazgo posibles.	3,17	0,64
Las capacidades de liderazgo que se deben ejercer están descritas claramente en roles y funciones de la institución.	3,11	0,66
El ejercicio de liderazgo es coherente con las normativas que regulan el funcionamiento de la institución.	3,24	0,62
Se comparten roles de liderazgo en función de requerimientos emergentes.	3,22	0,60
Se asignan responsabilidades específicas de liderazgo.	3,30	0,60
Se asignan tareas de liderazgo con base en el conocimiento y experiencia que poseen las personas.	3,37	0,61
Se cuenta con una visión clara de mediano y a largo plazo que guía la asignación de roles de liderazgo.	3,11	0,65
El liderazgo es más de equipos que de individuos.	3,07	0,72
Se asignan tareas de liderazgo en función de las metas de mejoramiento a lograr.	3,28	0,61

Existe apoyo desde la dirección para potenciar los nuevos liderazgos que se van manifestando	3,28	0,62
La dirección trabaja en equipo con los docentes a favor de la institución.	3,44	0,61
La dirección es capaz de "compartir" su liderazgo.	3,41	0,61
Se asumen responsabilidades de liderazgo en forma oportuna	3,27	0,61
Los directivos de la institución son capaces de enfrentar desafíos y situaciones emergentes que lo requieran.	3,42	0,58
Existe una cultura de liderazgo en la institución educativa.	3,15	0,65
Se cuenta con una concepción de liderazgo común	3,08	0,64
Es natural para los miembros de la institución reconocer y apoyar los liderazgos.	3,13	0,64
La estructura organizacional de la institución educativa se apoya en el liderazgo.	3,22	0,63

En la escala de distribución de liderazgo, los directivos de instituciones con menos de 2000 estudiantes destacan el trabajo colaborativo entre dirección y docentes como un aspecto crucial, sin que se identifiquen tendencias claras sobre indicadores menos valorados en función del tamaño de las instituciones.

A partir de todos los hallazgos anteriores es posible inferir varias conclusiones: En primer lugar, los directivos docentes encuestados coinciden en que fomentar la participación en equipos de liderazgo y un enfoque de liderazgo distribuido puede mejorar el aprendizaje. Esto sugiere una tendencia positiva hacia estrategias organizativas que apoyen este tipo de prácticas de liderazgo. Sin embargo, resaltan como área de mejora la falta de oportunidades de desarrollo profesional en liderazgo.

Segundo, en cuanto a las formas de distribución de liderazgo, no se observa una valoración clara y dominante en alguna dimensión de la tipología de MacBeath (2011) que sugiera una cultura consolidada de liderazgo distribuido. Aunque algunos ítems de distribución cultural son mejor valorados, hay una tendencia leve hacia patrones de liderazgo distribuido en comparación con otros estudios, donde prevalecen enfoques formales y estratégicos.

Tercero y final, al analizar las variables sociodemográficas en ambas escalas, se observa que, independientemente del contexto, el ítem sobre las oportunidades de desarrollo profesional en liderazgo es el menos valorado. Esto sugiere un área clave de mejora para avanzar en prácticas de liderazgo distribuido. Por otro lado, en la escala de distribución de liderazgo, se destaca la alta valoración del trabajo en equipo entre la dirección y los docentes, lo que apunta a una preferencia por indicadores de distribución cultural.

4.3. El despliegue del liderazgo educativo en las instituciones: hallazgos desde los estudios de caso

A través de los 7 estudios de caso realizados en instituciones educativas de distinto tipo en el país, es posible constatar una clara distribución de funciones entre los miembros del equipo directivo, y una gestión basada fuertemente en instancias participativas que promueven un estilo de liderazgo distribuido. Las instituciones

educativas cuentan con tiempos consagrados exclusivamente a la planificación interna, reciben limitado apoyo externo y son responsables de su propia gestión y orientación a la mejora.

En este contexto, se aprecia un liderazgo distribuido con un énfasis más bien administrativo, orientado al cumplimiento de los procesos básicos, pero que puede ver limitado su foco e impacto pedagógico, según se desarrolla en las siguientes secciones.

Equipo directivo: roles del liderazgo distribuido

Los siete estudios de caso realizados permiten identificar con claridad los roles y funciones desarrollados por los integrantes del equipo directivo, el rector, el coordinador general y el docente orientador.

El rector o rectora se encarga principalmente de las tareas administrativas, con énfasis en el cumplimiento de requerimientos del Ministerio y las Secretarías de Educación, y también de la supervisión de la gestión económica, en particular la distribución de los recursos asignados. Tal como se describe más adelante, la alianza con instituciones privadas, tales como universidades, fundaciones o empresas, es relevante para la gestión educativa y también recae principalmente en el rector o rectora. En algunos casos los rectores también se ocupan de la atención directa a familias, así como el contacto con líderes comunitarios de la zona. En relación con la dimensión propiamente académica, los rectores reportan sólo una supervisión de carácter general.

El coordinador o coordinadora general, por su parte, se encarga de la planificación general del trabajo, el contacto con los docentes y la resolución de los problemas emergentes. Es importante destacar que el rol del coordinador no se refiere específicamente al ámbito académico, sino a los temas de carácter general que incluye el conjunto de tareas involucradas en la gestión educativa. En relación con el ámbito propiamente académico, sus funciones usualmente incluyen la planificación general de la implementación curricular y el plan de evaluaciones. En algunos casos se reporta también un trabajo de supervisión y acompañamiento de los docentes en aula, siempre que las condiciones contractuales del profesor lo permitan.

El docente orientador, por último, se enfoca en temas comunitarios y de convivencia, con énfasis en la atención y derivación de estudiantes que enfrentan dificultades psicosociales de distinta índole.

En instituciones educativas de mayor tamaño, se cuenta también con coordinadores o encargados de sede y de secciones (agrupaciones de dos o más niveles educativos) y en algunos casos también se cuenta con subdirector académico, y coordinador por área de aprendizajes.

En contrapartida, las instituciones educativas con menos de 500 estudiantes cuentan con un equipo directivo más reducido y en algunos casos, dependiendo del número de estudiantes, sólo se contempla el cargo de rector o rectora, debiendo éste gestionar individualmente la mayor parte de las labores directivas, y solicitar apoyo de manera informal a los docentes de manera.

Más allá de las diferencias de tamaño, en todos los casos estudiados se recogió la percepción de que el número de profesionales con cargo directivo resulta insuficiente para la adecuada gestión de las instituciones, lo que se percibe como falencia estratégica para el adecuado desarrollo del trabajo. En este sentido se cita por ejemplo la necesidad de contar con más profesionales para coordinar el área de educación técnica, o apoyar el trabajo de orientación y apoyo psicosocial a los estudiantes.

Instancias participativas para el liderazgo distribuido

Tal como se ha mencionado en el primer capítulo, la gestión de las instituciones educativas en Colombia se funda fuertemente sobre la base de diversas instancias colegiadas, lo que promueve un estilo de liderazgo con un claro carácter participativo.

Los estudios de caso confirman el rol clave que juegan las instancias participativas, a través de las cuales se procesa la planificación y toma de decisiones en los ámbitos más relevantes de la institución.

Estas instancias se dividen temáticamente, y las principales son cinco. El Consejo Directivo se orienta a temas administrativos y económicos, con énfasis en la distribución de los recursos que recibe la institución. El Consejo Académico, por su parte, se aboca a la elaboración de la planificación anual de trabajo académico y el plan de evaluaciones, que servirá de marco para la planificación de clases que realizan los docentes. En algunos casos, este Consejo incluye también en su planificación las actividades extra-curriculares, tales como deportivas, comunitarias u otras. Ambas instancias también se abocan a la revisión y sanción de conflictos específicos suscitados por ejemplo con los estudiantes o las familias.

En relación con el Comité de Convivencia, se percibe una mayor heterogeneidad en sus funciones. En algunas instituciones se reporta un trabajo más integral, que incluye la planificación de actividades preventivas, el apoyo pedagógico y socioemocional a estudiantes y el diagnóstico de necesidades de las familias, entre otras funciones. En otros casos, en cambio, el trabajo de esta instancia se orienta principalmente a revisar situaciones o conflictos específicos relacionados con temas como disciplina, convivencia, *bullying* u otros.

Por último, los Consejos de Padres y los Consejos de Estudiantes, tienen por objetivo monitorear la gestión general de la institución, con especial atención a aspectos de convivencia, infraestructura y servicios adicionales, así como servir de vínculo entre estos estamentos y los equipos de gestión.

En términos transversales, es posible identificar tres funciones preferentes que cumplen los Consejos y Comités descritos. En primer lugar, se abordan tareas de carácter administrativo, relacionadas fundamentalmente con el cumplimiento de requerimientos y demandas de la Secretaría y el Ministerio de Educación. Este tipo de labores recae fundamentalmente en el Consejo Directivo, pero ocupa también al resto de las instancias en torno a temas específicos. En segundo lugar, se mencionan funciones asociadas a la planificación y organización del trabajo educativo y sus principales acciones, que contempla generalmente la elaboración de cronogramas y asignación de tareas. La tercera función preferente, tiene que ver con la revisión y sanción de problemas y conflictos contingentes, que pueden incluir demandas de las familias, asuntos disciplinarios o conflictos en torno a las evaluaciones y sus resultados.

Los entrevistados entregan en general una buena evaluación del funcionamiento de estas instancias participativas. Los directivos consideran que son efectivas para propiciar una gestión transparente y fomentar el compromiso de los distintos actores de la comunidad, en particular de los docentes. También se las considera útiles para procesar conflictos y generar soluciones democráticas a los mismos.

A esto se debe agregar un énfasis bastante transversal en la autonomía y el liderazgo de los docentes, el cual es recalcado en repetidas ocasiones por los directivos. En este sentido, se refuerza la importancia de que los profesores realicen las planificaciones de clase por sí solos y se refuerza su libertad para definir e implementar las metodologías de enseñanza que consideren más efectivas.

Junto con lo anterior, no obstante, los estudios de caso permiten identificar algunas limitaciones asociadas a esta forma de liderazgo y gestión basada principalmente en instancias participativas. En primer lugar, a partir de los reportes recibidos, se aprecia un énfasis más bien administrativo en el trabajo de los Comités. Su funcionamiento resulta útil para concordar cronogramas, distribuir tareas y resolver conflictos puntuales, pero no hay evidencia de que se constituyan en espacios de reflexión y definición de prioridades estratégicas para la institución. Los entrevistados rara vez mencionan los desafíos u objetivos definidos en estas instancias, o bien las acciones diseñadas para enfrentarlos. De esta forma, si bien esta estructura permite la toma de decisiones compartida y con representación de los distintos estamentos, pueden significar también un debilitamiento de un liderazgo orientado más claramente a la mejora.

Asimismo, el rol del rector o rectora, parece diluirse en el contexto de las diversas instancias colegiadas, que sesionan de manera recurrente. Llama la atención, en este sentido, que no se reporten instancias de trabajo ejecutivo entre el rector y los coordinadores, ni tampoco tareas de supervisión o monitoreo en torno a las prioridades definidas. De esta forma, la posibilidad de imprimir un sello específico al trabajo de la institución, con un foco en claro en la mejora pedagógica, puede verse reducida.

Apoyo externo y autonomía de la gestión para la mejora

Las instituciones educativas en Colombia dependen administrativamente de la Secretarías de Educación a nivel regional y del Ministerio de Educación a nivel central. Estas instituciones transfieren los recursos económicos y están a cargo de la contratación del personal de las escuelas, pero juegan un rol limitado en la gestión interna de las mismas. Según el reporte de los entrevistados el trabajo se limita al monitoreo y supervisión de tareas administrativas, pero tienen escasa intervención en la gestión propiamente educativa y la implementación de programas de apoyo. De esta forma, la gestión interna de las escuelas y la orientación hacia la mejora depende fuertemente del liderazgo del equipo directivo, el cual la enfrenta de manera bastante autónoma.

Esto no significa que la relación con las Secretarías y el Ministerio de Educación sea distante o esporádica, y los entrevistados reportan un conjunto de requerimientos y demandas, las cuales son absorbidas fundamentalmente por el rector de la institución. Llama la atención que se mencione de manera muy escasa la

presión o requerimientos externos en torno a los resultados de aprendizaje, medidos a través de la prueba estandarizada Saber, la cual solo se menciona en uno de los casos estudiados.

Por otro lado, los estudios de caso revelan también que el apoyo técnico de las Secretarías y Ministerio se reduce a una orientación general respecto de las planificaciones anuales generadas por las instituciones educativas. No se da cuenta de programas o estrategias de apoyo técnico implementadas desde la institucionalidad pública, ni se reporta el uso de herramientas de gestión o marcos de desempeño que orienten el liderazgo y la gestión educativa. Tampoco se reporta la promoción de redes o de trabajo colaborativo entre escuelas.

En contrapartida, en todos los casos estudiados se mencionan alianzas con instituciones privadas tales como universidades, fundaciones, o empresas que resultan relevantes para el trabajo interno. Estos convenios se orientan a la implementación de programas con fines tan variados como el fortalecimiento de capacidades, mejoras de infraestructura, promoción de la educación ambiental, e incluso el aumentar la dotación docente.

De esta forma, la gestión educativa y el trabajo de mejora cuenta con un apoyo importante en las alianzas con instituciones privadas y el liderazgo interno dedica una cantidad de tiempo y esfuerzos importante a éstas, tarea que es abordada usualmente por el rector.

Herramientas de planificación

Todas las instituciones educativas en Colombia cuentan con una semana al año sin actividades lectivas, la cual se dedica a un trabajo de autoevaluación y planificación. Los siete casos estudiados reportan hacer uso de esta semana, con participación principalmente de directivos, docentes y funcionarios. En algunos casos se incorpora también la participación de padres y estudiantes, aunque es más frecuente que la opinión de estos se recoja de manera previa.

La autoevaluación institucional da origen a un Plan Operativo Anual (POA) que se enmarca en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) definido a cuatro años. Todos estos procesos se llevan adelante a partir de los marcos definidos por el Ministerio de Educación, que establecen cuatro áreas de gestión: área administrativa, área académica, área directiva, y área de extensión a la comunidad. En cada una de estas áreas se realiza un diagnóstico, se definen objetivos y tareas. Los objetivos definidos tienen que ver, por ejemplo, con la disminución de la deserción y reprobación, la mejora de los canales de comunicación interna, o el fortalecimiento de alianzas estratégicas con instituciones externas.

Los siete estudios de caso ponen de manifiesto una evaluación mixta de estos procesos de planificación. En algunas de las instituciones estudiadas se las considera instancias útiles, que permiten organizar el trabajo del año con el concurso de toda la comunidad educativa. En otros casos se los considera como instancias de carácter más bien formal, orientadas a cumplir las exigencias externas, pero que con un impacto reducido en la gestión de las instituciones. En ocasiones, en un mismo caso aparecen ambas opiniones, dependiendo del actor entrevistado.

En este contexto, el estudio sugiere un grado limitado de apropiación de los objetivos y tareas definidos en estas instancias de planificación. Las entrevistas realizadas dan cuenta de un trabajo diario más bien centrado en la contingencia, distanciado de objetivos estratégicos más amplios. Asimismo, los directivos tienen dificultades para mencionar los principales objetivos definidos para sus propias áreas de trabajo, su grado de cumplimiento y principales desafíos pendientes. Por último, no se aprecia un foco pedagógico claro de la planificación y trabajo que se lleva adelante, tema que se aborda en la última sección de este capítulo.

Foco de trabajo del liderazgo

El análisis de los focos de trabajo de las instituciones educativas en Colombia, trasunta un liderazgo con una preocupación amplia por distintas dimensiones de la calidad educativa. En los siete casos estudiados, se reportan prioridades relacionadas con la formación ciudadana, el desarrollo socioemocional, la educación del medioambiente o la educación artística.

En las escuelas ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado, adquiere particular importancia la educación para la paz, y la principal prioridad de trabajo se relaciona con la necesidad de proveer un ambiente seguro y alejar a los niños y niñas de la violencia. En estos contextos, las escuelas pueden transformarse en la única presencia estatal y por lo tanto su rol excede con mucho el del logro de los aprendizajes curriculares.

En términos más específicos, relacionados propiamente con la gestión escolar, los directivos destacan prioridades relacionadas con temas como la mejora de la infraestructura, el manejo de la convivencia y la disciplina, el uso de la tecnología y el manejo de la inclusión.

Como se ha mencionado, desde los directivos se menciona frecuentemente la importancia de promover el liderazgo de los docentes en su aula. Asimismo, prácticamente todas las escuelas entrevistadas reportan la promoción de espacios de reflexión docente y en varios casos se reportan espacios regulares de reflexión docente organizados principalmente por áreas de aprendizaje. Este énfasis en la autonomía docente y su poder de decisión sobre su propio trabajo pedagógico puede ser considerado una arista de un liderazgo distribuido.

No obstante, junto con lo anterior, no se identifican estrategias sistemáticas de monitoreo y supervisión del trabajo docente. En este contexto, la gestión propiamente pedagógica de las escuelas aparece en verdad más bien desvinculada del liderazgo. En algunos casos se refiere explícitamente a un enfoque “de abajo hacia arriba” según el cual son los docentes los encargados de desarrollar las estrategias pedagógicas. Este enfoque de liderazgo puede tener un efecto positivo en la profesionalización del rol docente, sin embargo, también abre dudas por el foco pedagógico del liderazgo, tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Liderazgo distribuido y foco pedagógico

Los estudios de caso realizados sugieren un liderazgo con un foco pedagógico limitado. Sólo en una de las siete instituciones estudiadas se menciona la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes se menciona como una prioridad específica. Prácticamente ninguno de los directivos alude a la prueba estandarizada SABER, que en Colombia se aplica de modo censal, como un referente del trabajo realizado. En contrapartida, el esfuerzo de los directivos, sobre todo de rectores y rectoras, aparece relacionado con el cumplimiento de los requisitos administrativos, la distribución de recursos económicos, y la resolución de problemas emergentes del día a día.

En este contexto, la capacitación docente y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas rara vez aparecen entre las prioridades de gestión de los directivos. Consistente con esto, el trabajo del Consejo Directivo y el Consejo Académico se relaciona principalmente con tareas administrativas y la planificación formal de las actividades, pero no hay evidencia de que aborden procesos reflexivos orientados a la definición e implementación de nuevas estrategias de aprendizaje. En la misma línea, los directivos reportan una escasa intervención en la selección de programas de capacitación para sus docentes. En la mayor parte de los casos, estos son seleccionados directamente por los docentes.

De esta forma, se configura un liderazgo distribuido con amplios espacios de participación, y que otorga autonomía a los docentes, pero que no evidencia procesos sólidos de reflexión y planificación estratégica orientados a la mejora educativa.

5. Discusión y conclusiones

En el marco del estudio realizado sobre el liderazgo distribuido en la gestión del sistema escolar colombiano, a partir de diversas fuentes, y en distintas dimensiones y niveles, es posible identificar distintos aspectos de contexto que determinan el despliegue del liderazgo distribuido en las escuelas, así como ejes articuladores que permiten comprender su fisonomía particular y alguno de los principales desafíos que enfrenta. A continuación se presentan siete elementos centrales que permiten describir este escenario y proyectar los principales obstaculizadores y facilitadores del liderazgo distribuido en el país.

5.1. Énfasis descentralizador e Instancias participativas para el liderazgo distribuido

Bajo el marco de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, Colombia implementó una serie de reformas descentralizadoras que otorgaron mayor autonomía a las entidades territoriales y a las instituciones educativas. Este proceso de descentralización, impulsado con objetivos de pertinencia y mejora educativa, ha sentado las bases para una gobernanza más participativa y una gestión más contextualizada de las escuelas.

En este contexto, la normativa educativa colombiana promueve una gestión escolar participativa, que ofrece una plataforma útil para promover un modelo de liderazgo distribuido. El funcionamiento de las instancias colegiadas como el Consejo Directivo, el Consejo Académico, el Comité de Convivencia y el Consejo Estudiantil fomenta la participación activa de diversos actores en la toma de decisiones institucionales de cada escuela. Estas instancias aseguran la transparencia en torno a temas clave, promueven el compromiso e involucramiento de los distintos actores de la comunidad educativa, pero plantean también un desafío en torno a la necesidad de propiciar una reflexión y planificación estratégica orientada a la mejora.

5.2. Reducido apoyo externo a las escuelas puede limitar el desarrollo del liderazgo distribuido

Para promover un liderazgo distribuido orientado a la mejora, los líderes educativos y las escuelas necesitan de sistemas de orientación y apoyo que fortalezca el rol de los líderes educativos y promueva la eficiencia de su gestión. En este contexto, si bien se identifican algunas políticas y programas específicos, se detecta en general la necesidad de estructuras más sistemáticas de apoyo.

El rol de las Secretarías Técnicas, instancias encargadas de la gestión de las escuelas, tiende a ser principalmente administrativo, con un foco técnico-pedagógico limitado. No se reportan programas transversales de apoyo orientados específicamente a fortalecer el liderazgo ni la gestión educativa, con un foco pedagógico claro. La relación con las escuelas se encuentra en cambio más centrada en el cumplimiento de requerimientos administrativos y normas. Asimismo, se percibe un uso limitado de los resultados de la prueba de aprendizajes Saber, con el fin de promover la mejora. De esta forma, se desaprovecha una buena oportunidad de promover un liderazgo distribuido más centrado en resultados académicos, a partir de datos ya disponibles.

5.3. Necesidad de fortalecer procesos y herramientas de apoyo a la formación y carrera directiva

El sistema educativo colombiano ha avanzado en la definición de los roles directivos y las competencias requeridas, pero no cuenta aún con una estructura integral orientada al desarrollo profesional de los líderes educativos en ejercicio.

Actualmente, se encuentra en vigencia un sistema centralizado de selección y contratación de directivos basado en competencias predefinidas, no obstante, no se ha definido una ruta de desarrollo profesional para los líderes educativos. Por otro lado, el país no dispone de una carrera directiva que favorezca la contratación de profesionales de excelencia, estimule su retención en el sistema y organice las estrategias formativas. Tampoco se cuenta con un marco de desempeño o estándares que puedan orientar de manera homogénea el trabajo de los líderes escolares y facilitar un enfoque de liderazgo distribuido a través de prácticas concretas.

Asimismo, los resultados de este estudio sugieren que la evaluación del desempeño de los líderes educativos no juega un rol significativo en el fortalecimiento y mejora de su actuación.

En este contexto, se cuenta con herramientas limitadas para fortalecer el trabajo de los líderes educativos y promover en particular un enfoque de liderazgo distribuido con objetivos de mejora.

5.4. Plataforma formativa débilmente orientada al liderazgo distribuido

El contexto cultural colombiano da cuenta de una tendencia histórica a centralizar el liderazgo en figuras individuales, por lo que resulta necesario promover estrategias formativas regulares y sistemáticas para promover una efectiva reorientación del trabajo de los líderes educativos hacia un enfoque distribuido.

En este sentido, el estudio revela una integración limitada del enfoque de liderazgo distribuido (LD) en las estrategias formativas en vigencia. De esta forma, un enfoque de liderazgo basado en la colaboración, la confianza y la distribución de responsabilidades compartidas aparece de forma esporádica solo en algunos programas de maestría, especialmente en modalidad virtual. Los programas de formación inicial en cambio, no incluyen explícitamente el LD, limitando la adquisición de competencias prácticas en este enfoque.

La creación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes por el MEN es un paso importante hacia la institucionalización del LD. Sin embargo, es necesario evaluar la efectividad de estas acciones formativas en transformar las prácticas de liderazgo y su impacto en la gestión educativa. La combinación del LD con otros enfoques, como el liderazgo transformacional e instruccional, puede fortalecer el liderazgo integral, pero también podría diluir la comprensión del LD si no se clarifican las diferencias entre estos modelos.

Por último, la falta de programas de especialización y doctorado centrados en liderazgo educativo limita la profundización en la teoría y práctica del LD en el país.

5.5. Articulación público privada en la promoción del liderazgo distribuido

Históricamente las alianzas público-privadas han jugado un rol destacado en la promoción del liderazgo escolar. Así, desde la década de 2000, varias iniciativas han buscado fortalecer las capacidades de los directivos docentes, con un enfoque cada vez más marcado hacia un liderazgo transformacional y distribuido. Programas como "Rectores Líderes Transformadores" (RLT), desarrollado por la Fundación Empresarios por la Educación, y la posterior creación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD) en 2019, son

ejemplos de la interrelación entre el sector público y privado para impulsar la formación y el desarrollo de los directivos.

La iniciativa de la EdLDD en particular fue capaz de convocar actores de la academia y de la empresa privada, así como con organizaciones supranacionales e incluso con los sindicatos de directivos que sugiere un camino promisorio. Pese a esto, también es importante resaltar que para que estas iniciativas realmente logren un impacto duradero, es necesario que haya continuidad en las políticas públicas, lo que pone de relieve la necesidad de una mayor institucionalización de estas iniciativas.

5.6. Énfasis en la planificación participativa pero con escaso foco pedagógico

El sistema educativo colombiano cuenta con diversas instancias que promueven un liderazgo compartido. Éstas incluyen los Consejos y Comité colegiados que funcionan en las escuelas, así como la semana de autoevaluación y planificación institucional anual, consagrada a este trabajo. Las instituciones educativas cuentan para el desarrollo de estas actividades con dos herramientas de planificación que deben elaborar de manera conjunta: El Plan Operativo Anual, y el Plan de Mejora Institucional. Asimismo, los roles del equipo directivo (rector, coordinador general y docente orientador) se encuentran claramente definidos. Esta estructura organizacional ofrece una plataforma inicial para el despliegue del liderazgo distribuido.

En este contexto, los estudios de caso realizados como parte del estudio configuran un liderazgo que hace uso de estas instancias y herramientas, dando muestras así de una gestión eminentemente participativa. El trabajo reportado, no obstante, se orienta principalmente al cumplimiento de carácter administrativo, centrado en la planificación, la supervisión de tareas administrativas y la gestión de recursos. Esta estructura organizativa asegura que las instituciones cumplan con los requerimientos del Ministerio y las Secretarías de Educación, así como con la distribución adecuada de los recursos económicos asignados.

Sin embargo, se detecta una falencia en el enfoque pedagógico de las instituciones. Los rectores y otros líderes educativos parecen realizar una supervisión académica de carácter muy general al trabajo docente, no claramente enfocada en la mejora de los resultados de aprendizaje. Por otra parte, las funciones del coordinador general, aunque incluyen la planificación curricular, no se centran específicamente en el ámbito académico, lo que limita el impacto de la gestión en la mejora educativa.

La falta de un enfoque estratégico claro en la mejora educativa se refleja en la ausencia de procesos sistemáticos de monitoreo y supervisión del trabajo docente. Los directivos mencionan la importancia de promover el liderazgo de los docentes en sus aulas, pero no se identifican estrategias concretas para fortalecer las prácticas pedagógicas. La capacitación docente y el desarrollo profesional rara vez aparecen entre las prioridades de gestión, lo que sugiere una desconexión entre la gestión administrativa y las necesidades pedagógicas.

Aunque la gestión administrativa es esencial para el funcionamiento de las instituciones educativas, su predominancia limita el enfoque en la mejora educativa. La falta de un liderazgo pedagógico claro y de estrategias de apoyo a los docentes puede dificultar que las instituciones logren avances significativos en los resultados de aprendizaje. Para fortalecer el liderazgo y la gestión educativa entonces parece necesario equilibrar la gestión administrativa con un enfoque más fuerte en la pedagogía y el desarrollo profesional docente en la gestión escolar.

5.7. Gestión participativa pero con desafíos de una mayor efectividad y foco pedagógico

Las prácticas de gestión participativa son una característica destacada en las instituciones educativas colombianas, donde diversas instancias colegiadas juegan un papel crucial en la toma de decisiones. Los estudios de caso muestran que el Consejo Directivo, el Consejo Académico, el Comité de Convivencia, y los Consejos de Padres y Estudiantes son fundamentales para la planificación y organización de las actividades escolares.

Las instancias participativas resultan bien valoradas por los actores educativos para tareas generales de planificación, como la coordinación de cronogramas, la distribución de tareas y la resolución de conflictos puntuales, pero no existen indicios de que se constituyan en espacios de reflexión estratégica, orientada a implementación de estrategias de mejora. En la misma línea, el liderazgo del rector y su equipo se orienta fundamentalmente a las tareas administrativas, pero no se recogen tareas específicamente relacionadas con objetivos de carácter pedagógico.

En este sentido, se detecta un escenario donde prima un estilo de gestión participativa, pero que adolece de un foco más claro en la mejora de los resultados educativos. En este sentido se aprecia el riesgo de un liderazgo educativo diluido en el contexto de las instancias colegiadas, de carácter más bien administrativo, lo que puede implicar una falencia en la efectividad del liderazgo para la mejora.

6. Facilitadores y obstaculizadores para la implementación del liderazgo distribuido en Colombia

En el presente capítulo se desarrollan algunos factores que inciden como facilitadores y obstaculizadores en la promoción e implementación de un liderazgo distribuido, con orientación a la mejora, en las escuelas del país. La descripción de estos factores se organiza distinguiendo los tres niveles de la gestión del sistema educativo. El nivel macro, que se refiere al rol que juega el marco jurídico y la institucionalidad central del sistema educativo (principalmente el Ministerio de Educación Nacional); El nivel intermedio, que aborda el rol de las Secretarías de Educación, a cargo de la gestión de las escuelas, y finalmente el nivel micro, que tiene que ver con el liderazgo y gestión al interior de las instituciones educativas.

6.1. Obstaculizadores para el desarrollo de un liderazgo distribuido en las instituciones educativas

A nivel macro:

Ausencia de una carrera directiva y de marcos de desempeño directivo: En Colombia no se ha desarrollado una carrera directiva que oriente el desarrollo profesional de los líderes educativos y promueva determinados aspectos o enfoques del liderazgo. De la misma forma no se cuenta con marcos de actuación o desempeño de los directivos desde la institucionalidad pública, aspecto que ha tratado de ser subsanado a partir de iniciativas privadas. La ausencia de estas dos herramientas de política educativa puede dificultar la promoción de prácticas concretas de liderazgo distribuido, y el fortalecimiento del foco pedagógico del mismo

Ausencia de una política de formación de líderes educativos: Colombia tampoco cuenta con una política integral que articule los procesos de formación para los líderes educativos, que considere la formación inicial, las iniciativas de posgrado y la formación en ejercicio. En este contexto, resulta necesario en particular programas de acompañamiento y mentorías para fomentar el liderazgo distribuido, y apoyar a rectores noveles.

A nivel intermedio:

El énfasis administrativo de las Secretarías de Educación en su relación con las escuelas: La relación de las Secretarías de Educación con las escuelas se centra en un rol de carácter más administrativo, lo que puede tener efecto en un liderazgo centrado en el cumplimiento de requerimientos administrativos, pero sin un foco pedagógico claro. Se observa así una debilidad de estrategias sistemáticas, y de carácter universal, orientadas al acompañamiento y apoyo pedagógico de las instituciones educativas, así como la promoción de redes, comunidades de prácticas, colectivos departamentales y municipales.

Rectores no participan en la selección y contratación de personal y de su equipo: En la actualidad la contratación de los docentes y de los cargos directivos de las instituciones educativas, es realizada exclusivamente por las Secretarías de Educación. De esta forma, los rectores no tienen ninguna participación en la selección, contratación y evaluación de su equipo, lo que puede dificultar la consolidación de un equipo de liderazgo al interior de las escuelas. Todo esto ha ocasionado en algunas ocasiones sinergias débiles entre los diferentes miembros de los equipos de gestión.

A nivel micro (escuelas)

La ausencia de una estructura de gobernanza adicional al Gobierno Escolar que permita, fomente y legitime la construcción de nuevos espacios de liderazgo en la institución. En la actualidad el Gobierno Escolar fomenta la

participación representativa de los diferentes estamentos pero no tiene la orientación ni la capacidad para distribuir el liderazgo ni construir nuevos líderes educativos. Esto ha ocasionado que en algunos casos los órganos del gobierno escolar se tornen más en una herramienta de gestión y participación que en un escenario de distribución del liderazgo en la institución.

La ausencia de una estrategia de formación colaborativa autónoma pero apoyada que permita realizar acciones de formación para otros actores diferentes de los directivos. En la actualidad el liderazgo y la gestión no se contemplan dentro de las instituciones como parte de los procesos de formación de otros actores de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, padres). Esto hace que en la práctica los procesos de liderazgo estén concentrados principalmente en rectores y coordinadores.

La falta de apoyos administrativos, jurídicos y financieros que permitan a los rectores participar más activamente en los procesos que demanda la construcción de un liderazgo distribuido centrado en la mejora educativa. En la actualidad la alta demanda de tareas administrativas, los requerimientos de información de las secretarías de educación, las citaciones de los órganos de control e incluso de las autoridades judiciales han minado la capacidad de los directivos para desarrollar un liderazgo pedagógico en sus instituciones y la posibilidad de realizar actividades para distribuir el liderazgo y construir nuevos líderes en sus instituciones.

6.2. Facilitadores para el desarrollo del liderazgo distribuido

A nivel macro:

La definición por ley de una semana anual para el desarrollo de trabajo de diagnóstico y planificación institucional en cada una de las instituciones educativas del país. De esta forma, todas las escuelas cuentan con una semana en que no se realizan clases lectivas y en que pueden desarrollar una autoevaluación institucional con concurso de todos los actores de la comunidad educativa. Esta evaluación da lugar a un Plan Operativo Anual (POA) en el contexto de un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) a cuatro años, que permiten a la institución definir en conjunto sus prioridades y metas institucionales y diseñar de manera participativa las principales estrategias y medidas de trabajo.

La existencia de un marco regulatorio que define instancias participativas: Este marco normativo instruye por ley el funcionamiento de los órganos colegiados que ofrece una plataforma para el ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas, así como órganos de representación de familias y estudiantes

El apoyo actores no gubernamentales, como fundaciones empresariales, la academia y la sociedad civil para formar directivos, producir conocimiento e incidir en la opinión pública sobre la necesidad de fortalecer el liderazgo de los directivos y de los demás actores en el sistema educativo.

El crecimiento de programas de formación en liderazgo en postgrado que generan no solo procesos de formación para los docentes y directivos en ejercicio sino también producen conocimiento útil y transferible a los líderes educativos en diferentes niveles del sistema educativo,

La propuesta de instrumentos para fortalecer el liderazgo Escolar y las prácticas directivas así como una propuesta de Marco para el liderazgo y la gestión educativa local, a partir del trabajo de alianzas público privadas

A nivel intermedio:

El funcionamiento de una red descentralizada para la administración de las escuelas a través de las Secretarías de Educación: Cada una de las secretarías de educación certificadas puede llevar adelante teóricamente procesos de acompañamiento e incluso de formación a los directivos y docentes en temas de liderazgo distribuido. Estos equipos incluso pueden llegar a realizar procesos de seguimiento a estrategias de conformación de redes de directivos, comunidades de práctica y procesos de mentoría para promover dinámicas de intercambio.

Los comités territoriales de formación en medio de los cuales se toman decisiones sobre los procesos de formación de los directivos docentes y de los maestros. Estos comités pueden constituirse en un escenario para impulsar procesos de formación en temas atinentes a los procesos de liderazgo distribuido en las

instituciones educativas. Dichos comités tienen funciones de asesoría y dinamización de la construcción de política de formación a nivel académico y pedagógico, en orden a trazar los lineamientos de guían el plan de formación docente de las ETC.

A nivel micro (escuelas)

Operación y funcionamiento de los Consejos y Comités participativos; Actualmente operan en las instituciones educativas colombianas de manera regular una serie de instancias participativas orientadas a la gestión de la institución. Estas instancias son valoradas por los actores educativos y constituyen una arquitectura de organización adecuada para promover el liderazgo distribuido. En la actualidad es probable que estas instancias tengan un foco en el trabajo administrativo y por lo tanto sería necesario fortalecer su foco pedagógico de forma que su funcionamiento sea realmente efectivo para promover la mejora.

La existencia de un Gobierno escolar que en la actualidad realiza procesos de gestión participativa y desde los cuales es posible construir estrategias para la distribución del liderazgo y construcción de nuevos líderes escolares. La experiencia acumulada por las instituciones educativas es la base desde la cual se pueden realizar procesos de empoderamiento y formación de nuevos líderes que halonen los procesos de mejora en los aprendizajes.

Agradecimientos

Este informe fue elaborado por Cristhian James Díaz Meza (Vicerrector Académico, Universidad de La Salle); Wilson Acosta Valdeleón (Director Centro de liderazgo y Excelencia Docente CLED, Universidad de La Salle); Pablo Torche (Director de Estudios EDECSA Asesorías y Estudios); Óscar Maureira Cabrera (Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, e Investigador responsable del proyecto FONDECYT N° 1230373 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile); Jorge Esteban Castillo Peña (Profesor Magíster en Gestión de la Educación Inclusiva, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile).

Expresamos nuestros agradecimientos al Ministerio de Educación Nacional por facilitar el contacto con las instituciones educativas y los directivos docentes del país; a la Organización de Estados Iberoamericanos en Colombia por su permanente apoyo en la realización del estudio; al Colectivo TRASO y a la Fundación Empresarios por la Educación por compartir sus experiencias en la formación de líderes educativos. También agradecemos a las siguientes universidades: De La Salle de Bogotá; La Sabana; Pontificia Universidad Javeriana; Universidad del Magdalena; CEIPA de Sabaneta, Antioquia; Universidad Católica de Manizales, Caldas; y Universidad Mariana de Pasto, Nariño, por compartir sus prácticas exitosas en formación e investigación en liderazgo educativo escolar. De manera muy especial, agradecemos la participación generosa y decidida de los rectores, coordinadores, docentes y estudiantes de las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores de San Juan Nepomuceno, Bolívar, e Indígena de Uribe, La Guajira; a la I.E.N. Dante Alighieri, San Vicente del Caguán, Caquetá; al Colegio Boyacá, Tunja, Boyacá; a la Institución Educativa Dos Quebradas, López de Micay, Cauca; y a la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata, Bucaramanga, Santander.

REFERENCIAS

- Acosta Valdeleón, W., Rodríguez Troche, E., Barbosa Camargo, M. I., Otálora-Buitrago, A., Pérez Pérez, T. H., Vivas Cortés, Ó., & Trochez Rodríguez, E. (2023). Propuesta de marco para el liderazgo y la gestión educativa local. Centro de Liderazgo y Excelencia Docente CLED, Universidad de La Salle.
- Acosta, W., Ángel, N.D., Pérez, T., Vargas, A., & Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la Educación Rural con Enfoque Territorial*. Fundación Empresarios por la Educación y Universidad de La Salle de Bogotá. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial.pdf>
- Ángel, N.D., Lara, A.M., & Meza, M.C. (2018). Aprendizajes sobre la Formación de Directivos Docentes. *Ruta Maestra*, 22, 39-42. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizaje-sobre-la-formacio%CC%81n-de-directivos-docentes.pdf>
- Ávila, R. (2018). *Acompañamiento a la dirección escolar: Experiencias y orientaciones*. Fundación Promigas y Fundación Empresarios por la Educación. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Acompanamiento-a-la-direccion-escolar-experiencias-y-orientaciones.pdf>
- Bolívar, A. (2023). Un liderazgo distribuido en una comunidad que aprende. Una revisión desde España. En AA.VV.: ¿Qué hay de nuevo en liderazgo educativo? Simposio Internacional. Madrid: Fundación Europea Educación y Sociedad.
- Cabra Hernández, H. W. (2024). El papel de las ONG en el liderazgo educativo: estudio de caso de una ONG en Colombia. *Páginas de Educación*, 17 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9562460>
- Cruz Castillo, A. L., & Acosta Valdeleón, W. (2023). Liderazgo educativo: reflexiones, escenarios y prácticas. UNISALLE - CLED.
- Cruz Medina, W. H. (2022). Análisis estratégico prospectivo desde un liderazgo transformacional pedagógico de las instituciones educativas de la ciudad de Yopal, Casanare, Colombia. *Revista Global Negotium*, 5 (1), 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8529840>
- Derby, F. (2017). Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Colombia Aprende. S.f. <https://escuelaenterritorio.colombiaaprende.edu.co/mapa>
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo 2015.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Boletín técnico Educación Formal (EDUC) 2023*. Bogotá, 28 de junio de 2024.
- Engeström, Y. (1987). Aprendizaje mediante expansión: un enfoque teórico-actividad para la investigación del desarrollo. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Espinos Beltrán, P. L., Prieto Galindo, W. A., Rubio Gallego, C. A., & Ocho Núñez, M. P. (2021). Liderazgo, calidad y educación. *Sistemas de Gestión de Calidad en instituciones educativas*. Revista Conrado, 17 (81), 419-427.
- Engeström, Y. (1987). Aprendizaje mediante expansión: un enfoque teórico-actividad para la investigación del desarrollo. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fundación de Empresarios por la Educación. (2021). *Liderar la escuela para transformar la educación*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Fundación Liderazgo y Democracia. (2016). Rectores Líderes. <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-lider/rectores-lideres/#:~:text=%C2%BFen%20qu%C3%A9%20consiste%20la%20iniciativa,vida%20de%20la%20comunidad%20educativa>
- Fundación Traso. (2024). <https://colectivotraso.org/escuela-de-alta-direccion-educativa-eade-lleg/>

- Fundación Alquería Cavelier. (2024). <https://fundacionalqueriacavelier.org/mejoramiento-de-la-calidad-educativa/>
- Garay Guevara, Y. (2024). Orientaciones para procesos de inducción a directores noveles: una propuesta para fortalecer el liderazgo directivo en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, D. C., Colombia (Tesis de maestría). Universidad de La Salle.
- Girón, H. R. M., & Ortiz, G. A. F. (2021). Participación política de las mujeres en el gobierno escolar. Estudio de caso de la Institución Educativa Los Uvos (Municipio de La Vega, Cauca, Colombia). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 26-27 (26-27), 273-296. <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.97>
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42 (5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hutchins, E. (1995). Cómo una cabina recuerda su velocidad. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288.
- Harker Roa, A., Herrera González, J., García Jaramillo, S., Escallón Largacha, E., & León, M. (2019). Evaluación de impacto del programa Rectores Líderes Transformadores. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/66709>
- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42 (5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 1013-1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Hutchins, E. (1995). Cómo una cabina recuerda su velocidad. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288.
- Lasso Sambony, A. J., Castro Castro, D. R., Quiroga, M. C., Combariza Camargo, M. L., & Cortés Leal, R. (2022). Liderazgo del gobierno escolar de las instituciones educativas mediadas por TIC en la contingencia del covid-19 en Colombia. *Revista Ciencia Latina*, 6 (6), 1-16. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3731/5627>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.
- Leonardo, M. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1). <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005>
- López, P., & Gallegos, V. (2017). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 39 (158), 112-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167E.2017.158.58786>
- Macbeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Maureira, Ó., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36 (146). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46033>
- Maureira, Ó., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36 (146). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46033>
- Maureira, Ó., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41 (166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- Maureira, Ó., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41 (166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>

- Mesa de Liderazgo Escolar. (2021). Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/2021-12/Acuerdo-Nacional-para-fortalecer-el-liderazgo-escolar-practicas-directivas-2021-Pliegos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional y Contacto Maestro. (2022). <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/conectar/liderazgo-entre-pares-al-interior-de-las-redes-de-aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional y Contacto Maestro. (2022). *Encuentro de saberes*. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/conectar/encuentro-de-saberes-2022>
- Ministerio de Educación Nacional y Fundación Empresarios por la Educación. (2022). *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia: nota técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Informe de Gestión*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Fundación Empresarios por la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes. Bases para su despliegue curricular*. https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/descargables_block/Escuela%20de%20Liderazgo%202020.pdf
- MEN-Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie Guías 34. MEN.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional (2020). *Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes. Documento de orientaciones para aliados a nivel territorial*. MEN.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional (2022a). *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia*. Nota técnica. MEN.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional (2022b). *Plan de acción del ecosistema de liderazgo educativo 2022 – 2025*. Equipo de formación a docentes y directivos docentes. MEN.
- MLE-Mesa de liderazgo escolar (2021). *Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas*. Punto Aparte.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2021a). *Segundo reporte del Sistema de Seguimiento y Evaluación Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022). *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia: nota técnica*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). *Informe de Gestión*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf
- Montoya Camelo, A. (2022). *El liderazgo del director, su formación y su incidencia en el aprendizaje escolar, dentro de los programas de articulación de la media* (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. París: OECD Publishing.
- Quiceno Botero, F. J., Rojas Betancur, H. M., & Hernández Quirama, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 78-85. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002019000200079
- Resolución 003842 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones. 18 de marzo de 2022.
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, R., & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 117-124.

- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., & Kleiner, A. (1995). *La quinta disciplina en la práctica: estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 169-181.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 169-181.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Vargas Valencia, E., Restrepo Pizarro, L. M., & Villamil, S. G. (2022). Incidencia del liderazgo directivo/docente en el rendimiento académico de instituciones colombianas. *Praxis Pedagógica*, 22 (32), 36–70.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.36-70>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2015). *Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREALC/UNESCO.
https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/liderazgo_escolar_en_america_latina_y_caribe.pdf
- Unesco (2024). *Liderazgo en educación: liderar para aprender de 2024 /2025*.
www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa