



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

OEI 75

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

ESTUDIOS TEMÁTICOS



2025

Liderazgo Distribuido
América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Gobernanza

Este documento fue encargado por la OEI para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. Su contenido no ha sido editado ni verificado por el equipo del Informe GEM. 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 por la OEI 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
educacion@oei.int

Ricardo Cuenca (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)



Introducción

En los últimos treinta años, la organización y el funcionamiento del Estado, así como su forma de vincularse con la sociedad, han experimentado importantes transformaciones. Tras la crisis del Estado benefactor, la consolidación de la globalización y la necesidad de estabilidad política —luego de la implementación de políticas de ajuste económico—, tanto las naciones como los organismos internacionales se replantearon el papel que deben asumir el Estado y la administración pública (Báez, 2023). De esta manera, buscaron resolver el problema de la implementación de decisiones políticas, aunque sin que existiera necesariamente una conformidad de los actores de la sociedad civil (Heredia, 2002).

Así, a inicios de los años noventa surgió una nueva teoría, a la que diversos autores¹ denominan *gobernanza*. Tenía como propósito redefinir las relaciones entre el Estado y la sociedad a través de espacios renovados y mecanismos de participación ciudadana en el proceso de toma de decisiones. Esto se aplica, especialmente, en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

Entendida como una nueva forma de gestionar los problemas públicos, la gobernanza representa un cambio paradigmático a prácticas gubernamentales menos jerárquicas y más colaborativas en la gestión pública. Esto implica incorporar en ellas la participación de actores privados —tales como empresas, ONG, asociaciones civiles y academia— en la preparación, discusión, adopción y ejecución de políticas públicas (Longo, 2009; Aguilar, 2010), así como en la provisión de los bienes y servicios necesarios para el buen funcionamiento del Estado (Aguilar, 2008).

En línea con Hydén, Court y Mease (2004) y Cerrillo-i-Martínez (2005), definimos *gobernanza* como el conjunto de reglas de juego, tanto formales como informales, que pautan la interacción de distintos actores en instituciones estatales y privadas para buscar objetivos públicos. Este concepto permite capturar la forma en la que opera el nuevo marco institucional, a manera de una red de alcance local y global, a través de la regulación de los intereses contrapuestos de dichos actores plurales para generar una agenda compartida. Esto permite dar cuenta de que las decisiones públicas no son simplemente bidireccionales o unilaterales, sino que también involucran procesos complejos de negociación de intereses (Weiss, 2010).

En síntesis, esta nueva perspectiva se plantea el interrogante sobre los cambios en el papel del Estado en la gestión de servicios públicos frente a la incorporación de nuevos actores en los distintos procesos y niveles de gobierno y administración pública.

La gobernanza es especialmente relevante para el campo de la educación, cuyo papel fundamental es formar ciudadanos con los conocimientos, habilidades y valores que la sociedad necesita para seguir desarrollándose frente a las transformaciones tecnológicas, económicas y políticas. La implementación en los últimos años de políticas de liberalización en el sector de la educación, por ejemplo, ha llevado a que la provisión de servicios educativos experimente acelerados procesos de privatización en el ámbito global (Rizvi, 2016), tanto a nivel de educación básica como en la educación superior. Este proceso ha generado —entre los actores involucrados en el proceso educativo— una reconfiguración de las relaciones y dinámicas de poder que impacta en la forma en que se priorizan, se construyen, se diseñan y se evalúan políticas, reformas y programas educativos (Cuenca, 2020).

La literatura sobre gobernanza y educación se ha concentrado en la educación superior, sin que esto signifique una desatención del tema en lo que respecta a la educación básica u obligatoria. En efecto, la discusión se ha centrado, principalmente, en analizar y comparar cómo, en un contexto de mercadización —entendida como la creciente incorporación de mecanismos de mercado en la coordinación de los sistemas de educación superior (Brunner, 2017; Rongkun et al., 2013)—, las formas de gobernanza educativa de distintos países se vinculan a distintos modos de oferta, resultados y gestión del balance entre la autonomía y la calidad, y la centralización y descentralización (Abdelaziz, 2022; Brunner, 2018; Capano y Pritoni, 2020; Hernández-Fernández et al., 2021; Huisman y Stensaker, 2022; Magalhães et al., 2013; A. P. Magalhães y Veiga, 2022).

¹ En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista y discriminatorio. En aquellos casos que se utiliza el genérico masculino como término que designa a grupos de personas de ambos géneros, se agradece tener en cuenta la presente aclaración.



La investigación sobre gobernanza y educación superior aborda principalmente los cambios ocurridos a nivel de la educación superior, mostrando la tendencia global hacia la adopción de modelos de gobernanza gerencial, donde los gestores institucionales ejercen mayor poder en comparación con otros actores, como el Estado o los académicos (Shin y Kim, 2018). El desplazamiento desde la gobernanza colegiada hacia modelos de gobernanza gerencial en el contexto de la educación superior se asocia con el cambio de la regulación de control estatal hacia modelos de supervisión estatal. Este cambio ha recibido la influencia de enfoques del *New Public Management* (NPM), lo que dio lugar al fortalecimiento de la gestión y a una disminución del poder de los académicos en la gobernanza de las instituciones de educación superior, en un marco de creciente digitalización y corporativización de la gestión y gobernanza educativa (Magalhães y Veiga, 2022).

La implementación de modelos de gobernanza corporativa y de rendimiento en la educación muestra variaciones y expresiones híbridas del NPM, lo que indica la adaptabilidad de los patrones globales de gobernanza a contextos locales específicos. Así, estudios comparativos para países de la OCDE ilustran cómo ciertos instrumentos de política se crean y sostienen dentro de contextos geopolíticos diferenciados, reflejando y modificando, a su vez, tradiciones y prácticas establecidas en cada país (Wilkins et al., 2019)

Otros estudios vinculados a la territorialidad han encontrado que el aseguramiento de la calidad en la educación superior tiene fortalezas tanto en los sistemas centralizados como en los descentralizados, sin que ninguno de los dos tipos se muestre claramente superior. Mientras que la descentralización favorece la autonomía local y respeta la singularidad disciplinaria, la centralización asegura un umbral de calidad y un desarrollo óptimo a largo plazo (Liu, 2024).

Finalmente, otros autores han remarcado la importancia de combinar iniciativas a nivel macro y micro, pues, si bien es importante que se implementen a nivel nacional sistemas de aseguramiento de la calidad que presionen a las instituciones de educación superior para que mantengan un nivel mínimo de calidad y se responsabilicen por su desempeño, las propias instituciones educativas deben promover iniciativas particulares para que estas reformas tengan un impacto continuo en los resultados educativos (Pham, 2012).

En América Latina, la literatura sobre gobernanza en sistemas de educación superior resalta la interacción entre el Estado, los mercados y las instituciones académicas universitarias. Configura así, en sentido estricto, la gobernanza de los sistemas nacionales de educación superior. Estas dinámicas son analizadas por distintos estudios que contemplan la evolución y el funcionamiento de la economía política, así como los arreglos de gobernanza en el contexto latinoamericano. Destacan, del mismo modo, la respuesta de las universidades a dichos arreglos a nivel nacional y a sus tradiciones y evoluciones culturales.

Tras décadas de cambio, las tendencias principales en Latinoamérica incluyen el desarrollo de mercados de educación superior y la emergencia de nuevos modos de gobernanza, cambios que ocurren de forma paralela a los que se observan en otros contextos internacionales (Ledezma, 2014). Esto sugiere una convergencia hacia patrones globales de gobernanza educativa, aunque matizados por condiciones locales específicas (Brunner y Ganga, 2016).

Una de las principales formas del nuevo modelo educativo son las crecientes demandas de rendición de cuentas y transparencia, que se vinculan a los nuevos modos de financiamiento por rendimiento y productividad. Un estudio de Flórez-Parra et al. (2019) explora la adopción de mecanismos de “gobernanza corporativa” en universidades colombianas, evidenciando una transición hacia modelos de gobernanza más estructurados que buscan mayor efectividad y eficiencia en la gestión. Esta tendencia hacia la adopción de modelos gerenciales y de partes interesadas refleja una orientación global hacia la gobernanza institucional adaptativa, que responde a presiones tanto locales como globales.

Las investigaciones también abordan los efectos de estos nuevos sistemas de gobernanza. Rodríguez-Ponce et al. (2020) encuentran que los regímenes de gobernanza burocrática en las universidades están asociados con mejores resultados en la calidad de los programas académicos. Con ello sugieren que la alineación con demandas ministeriales y agencias de calidad puede mejorar la calidad educativa. Este hallazgo se relaciona con el estudio de Brunner et al. (2022), que vincula el capitalismo académico con las mejoras en la acreditación y calidad de las universidades chilenas, subrayando el impacto significativo de la gestión y la obtención de ingresos en los resultados institucionales. Adicionalmente, investigaciones de Manky y Dolores (2021, 2022) sobre la mercantilización de la educación superior en el Perú analizan a un nivel más microsocio las formas de mediación en las transformaciones educativas. Destacan en ellas la capacidad de negociación de las universidades públicas y las estrategias empresariales en la configuración de la gobernanza educativa. Esta perspectiva sugiere que, más allá de la influencia del mercado, las dinámicas internas y las estrategias de los



actores educativos desempeñan un papel crucial en la configuración de los sistemas de educación superior en la región.

En síntesis, esta breve discusión –que muestra elementos como autonomía y descentralización, calidad y gestión, y participación y toma de decisiones– sirve como marco general de referencia, a la vez que es una introducción a aquello que sucede con la gobernanza a nivel escolar.

La investigación sobre el nivel de educación escolar explora, con particular énfasis, una de las características esenciales de la nueva gobernanza: la descentralización y autonomía en las instituciones educativas. Los informes revelan un espectro de cambios en la gobernanza educativa, donde la autonomía escolar puede conducir tanto a innovaciones pedagógicas como a desafíos en la coordinación y la equidad. Por ejemplo, estudios en Austria (Altrichter et al., 2014), los Países Bajos (Waslander, 2010), Finlandia (Kiesi, 2023) e Italia (Fiore et al., 2020) muestran cómo la autonomía de gestión y colaboración entre sector público y privado permite a las escuelas desarrollar perfiles curriculares únicos, con lo cual se fomenta la innovación.

Dicha autonomía, sin embargo, también puede intensificar la competencia entre escuelas y dificultar la implementación de estándares educativos uniformes, lo cual generaría procesos de diferenciación y jerarquización capaces de afectar la equidad educativa. Así, la investigación subraya la importancia de diseñar políticas de descentralización que consideren cuidadosamente el equilibrio entre autonomía local y equidad sistémica para evitar la exacerbación de desigualdades en la distribución de recursos y de resultados (Altrichter et al., 2014; Waslander, 2010; du Plessis, 2020).

Del mismo modo, algunos estudios exploran cómo la gobernanza en red, basada en la coordinación entre escuelas, puede mejorar la calidad educativa, pero también requiere marcos claros de rendición de cuentas para asegurar que todos los actores estén comprometidos con los resultados deseados (Ehren y Perryman, 2018).

Finalmente, un tercer eje de investigación ha buscado profundizar el conocimiento sobre la relación entre la gobernanza y los resultados educativos. Se ha encontrado, así, que el impacto de sus distintas modalidades en la calidad es complejo y que no hay soluciones únicas. Las reformas de gobernanza educativa avanzan a través de procesos dependientes de la trayectoria y contingentes, condicionados por los regímenes político-administrativos prevalecientes. Esto subraya la importancia de considerar los contextos institucionales y socioeconómicos específicos al implementar reformas de gobernanza educativa (Verger et al., 2019).

Se ha identificado, por ejemplo, a la descentralización fiscal como un factor positivo para los resultados escolares. Los estudios sugieren que un mayor control sobre los recursos por parte de los gobiernos locales permite a estos adaptar mejor los servicios educativos a las necesidades de su jurisdicción, lo que se traduce en una mejora de los resultados obtenidos por los estudiantes. Sin embargo, los efectos de la descentralización política en la educación son más ambiguos. Esto indica que no solo importa quién controla los recursos, sino también de qué forma se gestionan y cómo se toman las decisiones dentro del sistema educativo (Díaz-Serrano y Meix-Llop, 2019).

Por otro lado, al analizar la gobernanza en el nivel educativo escolar, algunos estudios investigan el impacto de la autonomía escolar en los resultados educativos. Si bien en algunos casos los sistemas educativos más autónomos se hallan asociados con un mejor rendimiento, la práctica de la autonomía podría estar sesgada hacia escuelas que representan menos riesgo en términos de costos de transacción. Además, la mayor autonomía también representa mayores riesgos en cuanto a inequidad en el rendimiento, lo que remarca la importancia de mecanismos reguladores de calidad (Dau y Ruiz, 2022). La implementación de programas educativos —como el programa Jornada Única en Colombia— también se enfrenta a desafíos entre autonomía y centralización, que se originan en contradicciones entre su diseño, que depende en gran medida de la autonomía escolar, y tendencias estructurales hacia la recentralización de la toma de decisiones en autoridades nacionales (Parra, 2022).

La perspectiva descrita nos permite presentar la idea de partida de este documento y su objetivo. Iniciamos la discusión sosteniendo, en una doble vía, que el liderazgo distribuido es un factor desencadenante en el desarrollo de una gobernanza que contribuya a la mejora de los sistemas educativos y, a la vez, que la gobernanza se constituye en un espacio propicio para el fortalecimiento de un liderazgo distribuido.

Este doble vínculo se encuentra en desarrollo, y desde estas reflexiones esperamos contribuir a su consolidación planteando pistas para seguir y alertas que advertir. Y es que cada uno de los elementos que conforman la idea de gobernanza, tales como la gestión de reglas entre múltiples actores o la autonomía



institucional, requieren, para obtener resultados positivos, de un tipo de liderazgo escolar distinto del tradicional, en el que el liderazgo distribuido parece encajar de buena forma.

1. Directores escolares en clave de gobernanza

Como hemos revisado, la literatura sobre gobernanza puso un mayor énfasis en las formas de gestionar la educación superior. Sin embargo, los resultados de las investigaciones evidencian –a nivel de educación escolar– que, en un contexto de descentralización y transformación digital, los factores organizacionales e individuales son fundamentales para mejorar la eficiencia y la calidad de los sistemas educativos. A partir de tal reconocimiento, los estudios han puesto un foco en la conceptualización de modelos de liderazgo requeridos para una buena gobernanza que plantean, por un lado, la transición de prácticas individualizadas e independientes hacia prácticas cooperativas colectivas entre el personal docente y el administrativo (Harris et al., 2022) y, por otro, la transición de un modelo basado exclusivamente en el cumplimiento de funciones administrativas a uno que incorpore prácticas de liderazgo para la obtención de resultados (Cuenca y Pont, 2016).

Existe en la literatura un consenso en cuanto a que estas nuevas formas de liderazgo son fundamentales para la mejora de los resultados educativos, con una tendencia observada en América Latina hacia la adopción de políticas de promoción de liderazgos educativos, particularmente enfocadas en la acción de los directivos escolares. Sin embargo, la forma que asume el liderazgo se halla fuertemente moldeada por factores políticos, económicos y culturales (Kovalchuk y Shchudlo, 2014; Dimmock et al., 2021). Así, resultados de estudios realizados por organizaciones internacionales, como aquellos provenientes de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS), indican que el liderazgo pedagógico en la región se sitúa por debajo de la media internacional y que enfrenta obstáculos debido a la autonomía limitada de los centros escolares y a la falta de coherencia en las políticas educativas (OEI, 2017; OEI 2019), que se traduce en avances muy heterogéneos entre países (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). Con base en estas limitaciones, la investigación sobre liderazgo escolar ha mostrado un creciente interés en entender cómo sus distintas modalidades y actores involucrados impactan en los resultados educativos (Flessa et al., 2022).

Las investigaciones sobre el liderazgo escolar en América Latina convergen en destacar la complejidad de los sistemas de selección y formación de directores, así como en los desafíos que requiere implementar prácticas de liderazgo efectivas. Se identifica una diversidad en los modelos de selección de directores escolares, con Brasil/Río de Janeiro, Chile, Colombia y Perú adoptando enfoques que van desde modelos democráticos hasta gerenciales (Aravena, 2020). Sin embargo, la efectividad de estos sistemas se ve comprometida por la carencia de procesos transparentes y claros, la ausencia de marcos de liderazgo definidos que orienten las funciones directivas, la falta de inversión en formación y la desconexión entre la teoría y la práctica en los programas (Cuenca y Pont, 2016). Esto puede evidenciarse en investigaciones como las del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). Según dicho estudio, la formación de directores tiene un impacto marginal en la mejora de las prácticas de liderazgo, lo que apunta a deficiencias en los procesos de selección y de los contenidos temáticos de los cursos (Weinstein et al., 2018). Este panorama resalta la necesidad de una mayor coherencia entre los marcos de liderazgo, los procesos de selección y formación y las prácticas de liderazgo escolar para lograr una mejora educativa sostenible en la región.

La baja frecuencia de prácticas de intervención pedagógica entre los directores escolares en América Latina sugiere la existencia de un significativo potencial para el mejoramiento educativo que aún no ha sido explotado. La literatura ha encontrado que las prácticas de liderazgo de los directores escolares constituyen un factor crucial que impacta de manera significativa en los entornos educativos, desde el rendimiento académico de los estudiantes hasta el bienestar y la eficacia de los docentes. Distintas investigaciones han demostrado que existe una relación positiva entre el tiempo que los directores dedican a actividades de liderazgo pedagógico y los resultados académicos de los estudiantes en matemática y lectura (Murillo y Carrasco, 2013; De Oliveira y De Carvalho, 2018; Pinto et al., 2019). Además, la investigación sugiere que diferentes estilos de liderazgo tienen un impacto positivo tanto en la satisfacción como en el rendimiento de los estudiantes (Pedraja-Rejas et al., 2016a, 2016b). Así, prácticas específicas, como la observación de las clases y la retroalimentación a los docentes, pueden incrementar la probabilidad de alcanzar metas educativas, en oposición a prácticas de centralización de la toma de decisiones (Hoffmann et al., 2017).



Adicionalmente, la manera en que los directores lideran y se relacionan con sus equipos docentes y estudiantes puede influir directamente en el clima escolar y, en consecuencia, en los resultados educativos. Precisamente, otras investigaciones abordan cómo las prácticas de liderazgo transformacional de los directores mejoran el compromiso de los docentes (Horn Kupfer y Murillo Torrecilla, 2016) y su satisfacción con los recursos laborales, lo cual funciona como mecanismo para incrementar la autoeficacia (Sánchez-Rosas et al., 2023). Esto no solo mejora el ambiente laboral para los docentes, sino que también contribuye indirectamente a crear un ambiente en el que el aprendizaje y la enseñanza pueden prosperar, conduciendo a un mejor rendimiento estudiantil.

Dentro de sus entornos escolares, sin embargo, los directores se enfrentan a desafíos considerables que limitan su capacidad para ejercer liderazgo de manera plena. En América Latina, según el informe TALIS 2018, los directores destacan por afrontar una escasez crítica de recursos, incluyendo la falta de docentes cualificados, de acceso a tecnologías digitales y de infraestructuras adecuadas. Además, perciben una menor valoración social de su profesión y reportan niveles más altos de violencia e intimidación en sus escuelas en comparación con sus pares de otras regiones (OCDE, 2019). Estas carencias constituyen factores que incrementan el carácter desafiante de un entorno que obstaculiza la plena realización de las funciones directivas (Poggi, 2019).

En términos de distribución del tiempo, las tareas que más atención demandan son la gestión administrativa y el liderazgo pedagógico, junto con otras actividades no especificadas. En Argentina y Chile, las dos primeras funciones ocupan más del 20% del tiempo de los directores cada una, mientras que la docencia representa un 10% del tiempo en Argentina y un 7% en Chile. Además, la gestión de la convivencia escolar requiere entre un 13% y un 15% del tiempo en ambos países.

Todos los directores de los dos países mencionados confirman que existe un proceso regulado para acceder al cargo. Sin embargo, entre un 8% y un 14% de ellos han sido nombrados forzosamente por la administración. Este fenómeno, aunque no se especificaron las causas, sugiere que, en algunos casos, nadie quiere asumir las responsabilidades inherentes al puesto debido a la carga de trabajo, la compensación económica insuficiente o la baja valoración social de la posición.

En cuanto a las habilidades de liderazgo, el 93% de los directores chilenos considera que estas competencias fueron tenidas en cuenta durante el proceso de selección, en comparación con solo el 35% de los directores argentinos que compartió esta percepción. Es notable que el 50% de los directores argentinos y el 33% de los chilenos declararon no haber recibido formación después de asumir el cargo. Entre aquellos que sí la recibieron, los programas más comunes incluían temas relacionados con la administración, el liderazgo en innovación educativa y las técnicas pedagógicas, con variaciones en el enfoque según el país.

La mentoría para directores noveles tiene una incidencia limitada. La menciona un 33% de los directores chilenos y un 19% de los argentinos. En términos de autonomía, el 85% de los directores argentinos y el 93% de los chilenos sienten que cuentan con bastante o mucha autonomía para promover la participación del alumnado, las familias, el profesorado y las entidades locales. No obstante, la percepción de autonomía para fomentar la innovación educativa es ligeramente menor en ambos países.

Es posible sintetizar dicha discusión alrededor de la noción de liderazgo transformacional. Este se centra en la capacidad del líder para inspirar y motivar a través del carisma, la visión y la consideración individual. Ha sido ampliamente discutido y aplicado en el ámbito educativo (Leithwood y Steinbach, 1993). En los últimos años, sin embargo, ha surgido con fuerza un nuevo concepto: el liderazgo distribuido.

El liderazgo distribuido promueve la idea de un liderazgo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este enfoque reconoce que el liderazgo no reside en una sola persona, sino que se distribuye entre diversos actores, facilitando, de esta manera, una cultura de colaboración y aprovechando las competencias y habilidades de todos para mejorar la gestión y los resultados educativos (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Adicionalmente, para generar un desarrollo escolar holístico, el liderazgo distribuido debe complementarse con un enfoque pedagógico e inclusivo en sus propósitos sociales (OEI, 2022).

A lo largo de los años, varias escuelas y sistemas educativos han implementado el liderazgo distribuido en sus estructuras de gobierno con distintos grados de éxito. Esto también ha proporcionado a cualquier escuela que adopte este modelo muchas lecciones aprendidas de valor incalculable. Por ejemplo, Spillane y Diamond (2007) estudiaron la implementación del liderazgo distribuido en una red de escuelas en los Estados Unidos. Los resultados indican que las escuelas con prácticas de liderazgo distribuido tenían más probabilidades de experimentar una mayor colaboración e innovación entre los docentes. Como resultado, los docentes de



dichas escuelas informaron que se sentían empoderados y que su papel en el proceso de toma de decisiones mejoraba los resultados de los estudiantes.

Precisamente, uno de los problemas que la literatura resalta es la tensión entre las aspiraciones de reformas educativas orientadas hacia la descentralización y la democratización y la realidad predominante de un liderazgo más administrativo que pedagógico. A pesar de los esfuerzos por promover un liderazgo que involucre a toda la comunidad educativa, estudios revelan que los directores escolares continúan enfocándose en roles administrativos, con lo cual enfrentan obstáculos para adoptar un liderazgo distribuido que mejore el aprendizaje (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019). Esta situación se refleja en el uso del tiempo que hacen los directores: un estudio que utilizó la base de datos de SERCE de la Unesco en dieciséis países latinoamericanos muestra que solo el 57,7% de los directores se dedica a tiempo completo a su trabajo escolar, invirtiendo en promedio el 80% de su tiempo en tareas administrativas y solo el 20% en la enseñanza directa en el aula. De ese tiempo administrativo, un 25%, en promedio, se destina a tareas administrativas, mientras que solo el 16% se invierte en liderazgo instructivo y supervisión del personal docente (Murillo y Carrasco, 2013).

Por su parte, algunos estudios realizados en Chile evidencian que el liderazgo distribuido se relaciona con niveles más elevados de eficacia colectiva entre los docentes, lo que a su vez aumenta el compromiso organizacional (Bravo-Rojas et al., 2021) y reduce los síntomas de *burnout* (López-Alfaro et al., 2022).

Un ejemplo de cómo la desigualdad en el acceso a recursos afecta a la creación de aptitudes de liderazgo se evidencia en el estudio de Ruiz Salazar et al. (2022), que encuentra en instituciones educativas privadas una mayor percepción del liderazgo distribuido en comparación con las instituciones públicas. Esto se debe a que en las instituciones privadas los directivos tienden a implementar estrategias y prácticas más inclusivas y colaborativas. Además, las escuelas situadas en contextos no vulnerables muestran una mejor autopercepción del liderazgo distribuido que aquellas que se encuentran en contextos vulnerables.

La encuesta sobre liderazgo educativo en Iberoamérica, realizada en el marco del informe LIDEI 2022, tuvo como objetivo principal evaluar la implementación y efectividad del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en los centros educativos de la región. Tomando una muestra no representativa de 77 directores y directoras de centros educativos de España, Chile y Argentina, el estudio indaga sobre su percepción con respecto a la normativa vigente y su capacidad para promover un liderazgo colaborativo y centrado en el aprendizaje. Además, la encuesta pretendía identificar las principales tareas y desafíos a los que se enfrentan los directores en su labor diaria, así como la formación y el apoyo recibidos para desempeñar sus funciones. Con estos datos se esperaba proporcionar una visión integral del estado del liderazgo educativo en Iberoamérica y generar recomendaciones para fortalecer las prácticas de liderazgo en los centros educativos.

Más del 90% de los directores en Chile está de acuerdo —parcial o totalmente— en que la normativa vigente permite, en teoría, la implementación de un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en los centros educativos. Este alto grado de conformidad indica una percepción positiva sobre el apoyo que el marco normativo proporciona para desempeñar un liderazgo efectivo y colaborativo. En Argentina, los porcentajes de directores que comparten esta opinión superan el 83%, lo que sugiere que, en su mayoría, consideran que la normativa facilita la gestión distribuida, inclusiva y centrada en el liderazgo pedagógico de los proyectos escolares (OEI, 2022).

Hasta aquí, la revisión de la literatura muestra la importancia de esta discusión y la necesidad de atender el conjunto de desafíos que supone poner en marcha el desarrollo de liderazgo distribuido en la región, en clave de gobernanza. Por ello, queremos enfatizar este vínculo en dos dimensiones: la participación y la toma de decisiones.

Los espacios y mecanismos de participación son fundamentales en la idea de gobernanza y lo son, más aún, en la de liderazgo distribuido. Aun cuando no ha sido una práctica muy usada, desde hace un par de décadas la participación ampliada en las escuelas ha logrado instalarse como una práctica común. De esta manera, las experiencias de participación en las escuelas, iniciadas hace varias décadas (Long, 2001), adquieren rasgos particulares que las diferencian de la tradicional manera de entenderla; es decir, como procesos independientes, aunque complementarios de participación promovida por el Estado, la sociedad civil o las propias escuelas (Eguren, 2006).

De aquellos espacios y mecanismos creados en las escuelas nos interesa desarrollar brevemente aquellos que combinan dos elementos: la participación de otros actores y los niveles de toma de decisiones.



En un reciente estudio, Weinstein, Peña y Maldonado (OEI, 2025)², encuentran que es una tendencia en la región la coexistencia de nuevas y consolidadas estructuras de participación en la comunidad educativa. Estas instancias participativas están normadas en las legislaciones nacionales y son de carácter obligatorio. La mayoría de los países latinoamericanos ha desarrollado lo que los autores denominan un modelo de participación extendido; es decir, espacios en donde participan tanto actores internos como miembros externos de la comunidad, que incluyen las tradicionales representaciones de familias y las autoridades locales.

Epstein (2018) sostiene que una institución educativa exitosa debe establecer relaciones sólidas con los padres, las comunidades locales y las autoridades educativas generales. En esencia, resulta beneficioso que los directores de las escuelas se comuniquen y colaboren con los miembros de la comunidad educativa, con la finalidad de crear una “cultura” de cooperación con estas partes interesadas para crear un reservorio de cooperación en la comunidad (Auerbach, 2012). Para ello, hay que trabajar en los tres niveles de participación: el comunitario (lo que respecta al contexto del centro), el político (la gestión del centro) y el académico (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje) (Díez-Gutiérrez, 2020).

De esta forma, se establece un doble vínculo del liderazgo distribuido al interior de la escuela y fuera de ella, como parte de un ejercicio de gobernanza. De las categorías propuestas en el estudio OEI (2025), que incluyen desde las decisiones exclusivas de la administración educativa nacional o subnacionales hasta aquellas decisiones compartidas en espacios escolares, nos interesa detenernos en aquello que los autores denominan transferencia ampliada hacia la comunidad educativa, que está definida como las decisiones tomadas en las escuelas incorporan el concurso de otros actores externos de la comunidad educativa. Al respecto, en América Latina la práctica de transferencia ampliada es incipiente y está vinculada a las relaciones laborales de contratación y despido de funcionarios no docentes, asistentes y, en menor medida, de docentes.

Este mismo reporte ofrece una importante fuente de información acerca de aquello que es posible o no en la toma de decisiones en espacios de participación y a través de qué mecanismos. Una primera reflexión al respecto es que las decisiones ampliadas están estrechamente vinculadas con los niveles de autonomía de los centros escolares, la normativa general del sistema y el tipo de consecuencias que estas decisiones tienen en las personas y en los centros escolares.

Una segunda reflexión se vincula a que estas decisiones ampliadas están determinadas por el nivel de consecuencia que traen consigo. A mayores consecuencias, como despidos o contrataciones hasta asuntos propios de la mejora general de las escuelas. Esto confirma la importancia de los marcos legislativos como principales orientadores de las posibilidades del ejercicio de un liderazgo distribuido desde la perspectiva de gobernanza.

En síntesis, la literatura nos muestra que una relación virtuosa es posible de establecerse entre la gobernanza, tal como ha sido conceptualizada, y el liderazgo distribuido, aun cuando no está exenta de dificultades y desafíos que incluyen cambios que transitan entre las prácticas escolares y los marcos normativos nacionales.

² El Informe de Resultados. Liderazgo Distribuido en América Latina. Una aproximación a la normativa y Política Referidas al Liderazgo en la Región elaborado por Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. da cuenta de los resultados de una consulta sobre liderazgo distribuido realizada entre los meses de febrero y mayo de 2024 en 18 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (OEI, 2025). En el caso de Bolivia, las respuestas al cuestionario se recibieron posteriormente al análisis de los datos globales, con lo que no pudieron ser incorporados en dicho informe (OEI, 2025).

2. A modo de cierre

El objetivo principal de este informe fue mostrar, de manera preliminar, la existencia de un vínculo posible entre gobernanza y liderazgo distribuido, a través de un balance bibliográfico. Esta revisión de la literatura nos permite poner en evidencia la importancia, cada vez más creciente, del tema y, a la vez, nos alerta sobre la necesidad de reforzar la reflexión iberoamericana al respecto. Sin embargo, permite también plantearnos, a modo de hipótesis de trabajo, algunas reflexiones complementarias.

En primer lugar, surge la inevitable discusión acerca de la rendición de cuentas en un contexto de gobernanza y liderazgo distribuido. Si bien es cierto que la gobernanza es un modelo que facilita esta rendición, la ampliación en la participación de múltiples actores resignifica este proceso, de modo tal que la rendición de cuentas cambia de orientación hacia las instancias del Estado nacional, antes que a la comunidad próxima. En ello, la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa da un importante giro que no debe perderse de vista en el diseño de modelos de gobernanza y liderazgo distribuido.

Un desafío permanente en el vínculo entre gobernanza y liderazgo distribuido es la disponibilidad de información para la toma de decisiones colegiada. El desafío permanente de una gobernanza educativa eficaz incluye el uso de datos que, muchas veces, ni los centros escolares ni las instancias locales del sistema educativo tienen o construyen. Por lo tanto, se requiere pensar en estrategias de manejo de información a nivel institucional que recopilen y analicen datos relacionados con el quehacer escolar.

Por otro lado, surge una alerta respecto a las posibilidades de atomización del sistema. La autonomía escolar, la gobernanza y el liderazgo distribuido deben estar en permanente contacto con el sistema y ser conscientes de ello. El riesgo de desencuentros con otros niveles del gobierno educativo e, incluso, de otras escuelas es permanente y, de producirse, podría afectar al funcionamiento del sistema. Un liderazgo distribuido al servicio de una gobernanza efectiva sería exitoso mientras promueva prácticas que permitan que los líderes escolares y el resto de los actores protagónicos de las decisiones estén abiertos a permitir compartir el poder en distintos niveles del sistema.

Han quedado sin discutir –y no por ser poco importantes– dos aspectos fundamentales en el desarrollo de una gobernanza apoyada en un tipo de liderazgo distribuido. Nos referimos a la formación que se requiere, tanto para los directivos escolares como para los demás miembros de la comunidad educativa. Esto supone un reto importante en la reorientación de los actuales procesos de formación de líderes escolares que combine espacios teóricos con instancias prácticas de desarrollo profesional (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019), así como una alineación entre aquello que se espera conceptualmente del quehacer del directivo, que la normatividad dispone y que la realidad exige en lo cotidiano del trabajo (Cuenca y Cáceda, 2017).

Un segundo aspecto se refiere a las relaciones interpersonales, más específicamente a la confianza interpersonal que se requiere como condición fundamental para el adecuado desarrollo de un liderazgo distribuido en perspectiva de gobernanza. El riesgo de centralizar el poder en espacios participativos amplios de toma de decisiones surge como amenaza en contextos de poca confianza interpersonal. Por ello, construir confianza interpersonal entre los participantes de un modelo distribuido y participativo de toma de decisiones resulta fundamental como elemento profesional indispensable de la gobernanza, y no solo por razones “emocionales”. En palabras de Weinstein (2025), es necesario no porque sea por buena fe o por desidia, sino porque es una condición que se requiere para el desarrollo efectivo del liderazgo y, añadimos, de la gobernanza.

La gobernanza y el liderazgo distribuido están interrelacionados de manera bidireccional. Las estructuras de gobernanza brindan las formalidades para el liderazgo, pero el liderazgo distribuido ha reordenado esta gobernanza dentro de un entorno más descentralizado en el proceso de toma de decisiones. Esta dinámica entre la gobernanza y el liderazgo es esencial para apreciar lo que se necesita para administrar escuelas con éxito con el propósito de lograr resultados educativos y democratización del sistema.

3. Referencias

- Aguilar, L. F. (2008). Gobernanza: normalización conceptual y nuevas cuestiones. *Cuadernos de Liderazgo*, (17), 6-56.
- Aguilar, L. F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Abdelaziz, S. (2022). The Relation between Good Governance and Improving Performance in the Higher Education -HE- Institutions. *Business and Management Studies*, 8(2).
- Altrichter, H., Heinrich, M. y Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675-699.
- Aravena, F. (2020). Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia and Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1-20.
- Auerbach, S. (2012). *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*. Routledge Publisher.
- Báez, A. (2023). Gobernanza: estado del arte. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 13, Article 13. <https://doi.org/10.32719/25506641.2023.13.6>
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A. y Mondaca-Rojas, C. (2021). Distributed and systemic leadership with cultural relevance in Chilean technical professional middle education: challenges and proposals for educational policy. *Interciencia*, 46(12), 462-470.
- Brunner, J. J. (2017). La economía política del capitalismo académico: El caso de Chile. En H. Lavados y A. L. Durán (Eds.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile*. Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Ganga, F. A. (2016). Reflections on political economy and governance of national systems and institutions of higher education in Latin America. *Interciencia*, 41(8), 573-579.
- Brunner, J., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. y Labraña, J. (2022). Relationship between academic capitalism and quality in Chilean universities: A quantitative study. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 30(4), 635-649. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052022000400635>
- Capano, G. y Pritoni, A. (2020). What really happens in higher education governance? Trajectories of adopted policy instruments in higher education over time in 16 European countries. *Higher Education*, 80(5). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00529-y>
- Cerrillo-i-Martínez, A. (2005). La gobernanza hoy: introducción. En A. Cerrillo-i-Martínez (Coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Cuenca, R. (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie8313911>
- Cuenca, R. y Cáceda, J. (2017). Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5-29. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.001>
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.
- Dau, M. A. A. y Ruiz, J. L. R. (2022). Gobernanza educativa en América Latina. *Perfiles Educativos*, 44(178). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60596>
- De Oliveira, A. C. P. y De Carvalho, C. P. (2018). Public school management, leadership, and educational results in Brazil. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Díaz-Serrano, L. y Meix-Llop, E. (2019). Decentralization and the quality of public services: Cross-country evidence from educational data. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 37(7), 1296-1316. <https://doi.org/10.1177/2399654418824602>



- Diez-Gutiérrez, E.J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Dimmock, C., Tan, C. Y. y Chiong, C. (2021). Social, Political and Cultural Foundations of Educational Leadership in Singapore. *Educational Governance Research*, 16, 215-233. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74497-7_12
- Du Plessis, A. (2020). The Emergence of Decentralised Centralism in the South African Education Governance System. *Journal of Southern African Studies*, 46(1), 165-183. <https://doi.org/10.1080/03057070.2020.1705618>
- Eguren, M. (2006). Educación y participación: Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (Ed.). *Escuelas y participación en el Perú. Temas y dilemas* (págs. 43-128). Instituto de Estudios Peruanos.
- Ehren, M. y Perryman, J. (2018). Accountability of school networks: Who is accountable to whom and for what? *Educational Management Administration and Leadership*, 46(6), 942-959. <https://doi.org/10.1177/1741143217717272>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge Publisher.
- Fiore, B., Torelli, C. y Poliandri, D. (2020). The multi-speed and non-linear process of decentralization of education: A look at Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 79-99. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2020-2-4>
- Flessa, J., Bramwell, D. y Weinstein, J. (2022). School leadership in Latin America: Research and policy trends. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (4.ª ed.) (pp. 469-475). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05059-4>
- Flórez-Parra, J. M., López-Pérez, M. V. y López-Hernández, A. M. (2019). Corporate governance in Colombian universities. *International Review of Administrative Sciences*, 85(3), 544-565. <https://doi.org/10.1177/0020852317707331>
- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), Artículo 2. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9690>
- Harris, A., Jones, M. y 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>
- Heredia, R. (2002). "Gobernabilidad: una aproximación teórica". VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa. <https://bit.ly/3uTd8ML>.
- Hernández-Fernández, J., Pérez-Durán, I. y Portugal-Celaya, B. (2021). Regulation and Quality Assurance Agencies of Higher Education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 518-533. <https://doi.org/10.1111/blar.13241>
- Hoffmann, V. E., Treviño, J. E., Mena, M. G. y Argeld, J. M. (2017). Leadership for school improvement in vulnerable schools: Leadership practices associated to goal achievement. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Huisman, J. y Stensaker, B. (2022). Performance governance and management in higher education revisited: International developments and perspectives. *Quality in Higher Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951457>
- Hydén, G., Court, J. y Mease, K. (2004). *Making sense of governance: Empirical evidence from sixteen developing countries*. Lynne Rienner Publishers.
- Kiesi, I. (2023). Co-operation of Edu-business and Public Schooling: Is the Governance of Education in Finland Shifting from the Public Sector to Networks? En M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko y S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (pp. 155-172). https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_10



- Kovalchuk, S. y Shchudlo, S. (2014). Reworking of School Principals' Roles in the Context of Educational Privatization. *European Education*, 46(2). <https://doi.org/10.2753/eue1056-4934460202>
- Ledesma, M. A. G. (2014). New modes of governance of Latin American higher education: Chile, Argentina and Mexico. *Bordon*, 66(1), 137-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66109>
- Liu, W. (2024). Centralised and decentralised systems: Which one is better for teaching quality assurance? *Journal of Further and Higher Education*, 48(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2299969>
- López-Alfaro, P., Gallegos-Araya, V. y Maureira-Cabrera, Ó. (2022). Distributed leadership and collective teacher efficacy, preventive factors of burnout syndrome: A study in teacher primary school in Chile. *Revista Complutense de Educacion*, 33(3), 531-541. <https://doi.org/10.5209/rced.74519>
- Long, C. (2001). *Participation of the Poor in Development Initiatives. Taking their Rightful Place*. Earthscan Publications Ltd.
- Longo, F. (2009). *Los desafíos de la gobernanza en los sistemas públicos iberoamericanos*. XIV Congreso internacional del CLAD, sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Salvador de Bahía. <https://clad.org/congresos-antiores/xiv-brasil-2009/conferencias-plenarias/>
- Magalhães, A. M., Veiga, A., Amaral, A., Sousa, S. y Ribeiro, F. M. (2013). Governance of Governance in Higher Education: Practices and lessons drawn from the Portuguese case. *Higher Education Quarterly*, 67(3). <https://doi.org/10.1111/hequ.12021>
- Magalhães, A. P. y Veiga, A. (2022). Models of Higher Education Governance in Europe: From 'Organised Anarchy' to Business-Corporate Organisations. *International Journal of Film and Media Arts*, 7(3). <https://doi.org/10.24140/ijfma.v7.n3.04>
- Manky, O. y Dolores, J. (2021). Negotiated Marketization: Public Universities and Higher Education Markets in Peru (1990–2014). *Comparative Education Review*, 65(2), 332-355.
- Manky, O. y Dolores, J. (2022). Subversive Entrepreneurs: Business Agency and Commodification of Peruvian Higher Education (1992–2012). *Latin American Perspectives*, 49.
- Murillo, J. F. y Carrasco, M. R. (2013). How latin-american primary school principals distribute their time and the effect on student performance. *Revista de Educacion*, 361, 141-170. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-138>
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M.J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- OEI (2022). *LIDEI 2022. Liderazgo directivo en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultural.
- OEI (2025). Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. Organización de Estados Iberoamericanos
- Parra, J. D. (2022). Decentralisation and school-based management in Colombia: An exploration (using systems thinking) of the Full-Day Schooling programme. *International Journal of Educational Development*, 91.
- Pham, T. L. P. (2012). The Renovation of Higher Education Governance in Vietnam and its Impact on the Teaching Quality at Universities. *Tertiary Education and Management*, 18.
- Pinto, V. R. R., Zouain, D. M., Duarte, A. L. F. y de Souza, L. A. V. (2019). Evaluating the influence of school principals' transformational leadership on student performance: Analysis of microdata from Prova Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in Education: Trends and Consequences*. Unesco.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, J. (2020). The influence of governance regimes on the quality of university degrees: An exploratory study from Chile. *Fronteiras*, 9(3), 182-196.
- Rongkun, H., Haiyan, Q. y Walker, A. (2013). Decentralisation, Marketisation, and Quality-Oriented. En S. Majhanovich y M. A. Geo-Jaja (Eds.). *Economics, Aid and Education: Implications for Development* (pp. 125-142). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-365-2_9



- Ruiz Salazar, J. M., Huaita Acha, D. M., Vásquez Tomás, M. R. y Holguín-Álvarez, J. (2022). Perception of distributed leadership in Peruvian education. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 248-265.
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Freiberg-Hoffmann, A. y Okinishi, M. (2023). Transformational Leadership and Collective Teacher Self-Efficacy. The Mediating Role of Satisfaction with Job Resources. *International Journal of Instruction*, 16(1), 801-820.
- Shin, J. C. y Kim, Y. (2018). Changing Patterns of Higher Education Governance Under Neoliberalism: Global and East Asian Perspectives. En J. Shin (Ed.). *Higher Education Governance in East Asia* (pp. 223-241). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2469-7_13
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Weinstein, J. (2024). Liderazgo educativo y confianza relacional. Punto de encuentro. En, J. Weinstein y J. Peña Fredes (Eds.). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos: resultados de estudios en Chile (2017-2023)* (págs. 34-45). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Orealc-Unesco.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: Why the dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools. *Journal of School Choice*, 4(4), 398-417. <https://doi.org/10.1080/15582159.2010.526845>
- Wilkins, A., Collet-Sabé, J., Gobby, B. y Hangartner, J. (2019). Translations of new public management: A decentred approach to school governance in four OECD countries. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>