



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: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación

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

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



Índice

1.	Introducción	3
2.	Conceptualización del liderazgo directivo, roles y funciones de liderazgo presentes en la región	5
	2.1. Estructuras y organización del liderazgo y la gestión escolar	5
	2.2. El rol del director/a del centro escolar y la influencia del liderazgo distribuido	10
	2.3. Otros roles de gestión y liderazgo en el centro escolar	13
3.	Procesos de selección, formación y evaluación de directores/as en la región	15
	3.1. Procesos de reclutamiento y selección de directores/as	15
	3.2. Formación de directores/as en liderazgo o gestión directiva	17
	3.3. Procesos de evaluación directiva	18
4.	Estructura y procesos de participación dentro del centro escolar y entre directivos de centros escolares	22
	4.1. Instancia de coordinación o agrupación de docentes	22
	4.2. Instancia de participación de la comunidad educativa	23
	4.3. Instancias de colaboración entre directivos y/o centros escolares	25
5.	El proceso de toma de decisiones dentro de la escuela	26
	5.1. Toma de decisiones respecto a la gestión de personas	26
	5.2. Toma de decisiones respecto al desarrollo de capacidades	28
	5.3. Toma de decisiones respecto a políticas escolares	29
	5.4. Toma de decisiones respecto a currículo y pedagogía	30
	5.5. Toma de decisiones respecto a mejora escolar	31
	5.6. Transferencia de poder decisional según país	32
6.	Procesos de Evaluación	34
	6.1. <i>Evaluación de otros miembros del equipo directivo/de gestión</i>	35
	6.2. <i>Evaluación docente</i>	36
	6.3. <i>Aspectos por considerar sobre la evaluación financiera /rendición de gastos del centro escolar</i>	37
	6.4. <i>Evaluación de resultados /logros de los estudiantes</i>	38
7.	Pandemia	39
8.	Conclusiones y recomendaciones	42
9.	Referencias	49
	Anexo	50



1. Introducción

El liderazgo distribuido, como un enfoque del liderazgo basado en la colaboración, la participación y la distribución del poder de toma de decisión (Spillane, et al., 2001), ha cobrado creciente relevancia tanto a nivel académico como político-institucional a la hora de abordar la gestión y el liderazgo educativo en el contexto escolar. El despliegue de este liderazgo implica un empoderamiento de las comunidades docentes y educativas en tanto aporte al desarrollo de una educación de calidad para todos los y las estudiantes, y no conlleva una disminución de la responsabilidad del Estado por asegurar el derecho a la educación. El presente informe 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, Bolivia¹, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

En cada uno de los países se envió a un representante ministerial o su equivalente institucional, contactado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el *Cuestionario sobre Normativa y Política Referidas al Liderazgo en América Latina*, que contemplaba un conjunto de temáticas referidas al liderazgo distribuido. Con el fin de profundizar y aclarar aspectos y dudas relativos a las respuestas levantadas en los países, también se entrevistó a expertos nacionales de siete países: México, Guatemala, Perú, República Dominicana, Uruguay, El Salvador y Ecuador.

Si bien la literatura especializada en torno al tema (Harris, 2004; Gronn, 2002) distingue múltiples concepciones en torno a las implicancias y las prácticas que efectivamente enmarcan este tipo de liderazgo, en el marco de este estudio, se identificaron concordancias respecto a una serie de dimensiones centrales a la hora de explorar sobre el liderazgo distribuido que orientaron la construcción del instrumento referido.

Una primera dimensión se refirió a las conceptualizaciones, tanto normativas, como en la política educativa de cada país en torno a la gestión y el liderazgo directivo. Se puso especial foco en comprender el modo en que el rol directivo es entendido y los conceptos que se encuentran asociados al mismo, así como la presencia de otros términos vinculados tradicionalmente al liderazgo distribuido, tales como: liderazgo democrático, liderazgo participativo, comunidades de aprendizaje, entre otros. Así también, se indagó en las funciones y atribuciones asociadas al rol directivo y que determinan por tanto su ámbito de acción y se buscó comprender las estructuras formales de distribución de la gestión y el liderazgo directivo, indagando en la presencia de equipos de gestión y liderazgo y los distintos cargos, roles y funciones asociadas al mismo.

Una segunda dimensión, abordó algunos aspectos relevantes respecto a la gestión y el liderazgo directivo y su profesionalización, temáticas sobre las que existe escasa información y resulta relevante en la medida en que permite comprender el marco en que el liderazgo se desarrolla en la región. Específicamente, se abordaron los procesos de selección, de formación y de evaluación de directores.

En tercer lugar, se abordaron las estructuras de participación con que cuentan las comunidades educativas al interior de los centros escolares, poniendo especial énfasis en dos órganos o instancias de participación relevantes y directamente vinculadas con el liderazgo distribuido: la instancia que agrupa y refiere al trabajo colaborativo docente y la instancia que integra a la comunidad escolar. Asimismo, se indagó en algunos aspectos respecto a la conformación y grado de institucionalización de las redes de directores y/o directivos entre centros escolares.

Una cuarta dimensión abordada se refiere al modo en que se toman las decisiones en los centros escolares, un pilar esencial del liderazgo distribuido. En este marco, ha sido relevante entender cuánta autonomía poseen los centros escolares para tomar distinto tipo de decisiones sobre una serie de temas educativos relevantes en la gestión de los centros escolares (Talis, 2013; 2018).

¹ 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 el informe. Al final de este documento como Anexo se añade el cuestionario cumplimentado por Bolivia.



Por último, se indagó en los mecanismos y estructuras de evaluación y rendición de cuentas existentes en los países, poniendo especial énfasis en el modo en que en los países tiende a recaer en los centros escolares como conjunto o individualmente en un actor como los directores o sus equipos. Asimismo, se buscó dar cuenta de los actores involucrados en los tipos de evaluación identificados y las consecuencias o incentivos asociados.

Por último, el cuestionario también incorporó un apartado sobre el periodo de pandemia y su posible impacto en términos de introducir cambios en algunas de las dimensiones antes referidas.

Un objetivo del instrumento fue abordar posibles diferencias o concordancias entre los centros escolares públicos y particulares que reciben financiamiento público, respecto a parte importante de las dimensiones de liderazgo distribuido abordadas. Sin embargo, –tal como se abordará a lo largo del informe–, solo se pudo constatar diferencias generales y los países que las reportaban no profundizaron ni entregaron mayores detalles al respecto, por lo que no es posible extraer conclusiones respecto a cómo funciona este sector en torno a estos temas. Asimismo, en varios países, este sector tiende a ser minoritario dentro del sistema, con algunas excepciones como el caso de Chile. No obstante, es relevante, que futuras investigaciones puedan profundizar en relación a este tema.

El cuestionario se estructuró en torno a estos seis temas, además de estar compuesto tanto por preguntas cerradas como abiertas. Se solicitó a los informantes por país que refiriesen a la normativa o política que respaldaba sus respuestas. Igualmente se solicitó, cuando resultaba pertinente, precisar si existían diferencias entre los centros educativos de enseñanza básica o media. El formato de aplicación fue a través de un documento PDF. En un 90% de los casos, los cuestionarios no fueron contestados de forma completa, lo que implicó enviar nuevamente una consulta con preguntas específicas que permitiesen obtener la información requerida. La tasa de respuesta a este requerimiento fue menor o incompleto nuevamente. Cinco países no contestaron algunos apartados de la encuesta y otros reportaron algunas dificultades referidas al formato de aplicación. Pese a ello, y tal como se abordará a continuación, el cuestionario permitió arribar a información relevante y novedosa en torno al liderazgo distribuido en la región.



2. Conceptualización del liderazgo directivo, roles y funciones de liderazgo presentes en la región

Como se ha mencionado, dar cuenta de la presencia y/o influencia del liderazgo distribuido en los sistemas educacionales de los 17 países latinoamericanos analizados, requiere comprender, en primera instancia, el contexto en el que emergen dichos liderazgos. Por este motivo, este primer capítulo del informe describe las estructuras de gestión y liderazgo presentes en dichos países, identifica los roles, funciones y atribuciones que se asignan a dichas estructuras, su nivel de formalización, y en el concepto de liderazgo que les subyace, poniendo especial énfasis en aquellas disposiciones vinculadas directamente con el liderazgo distribuido o que pueden sugerir su presencia, o la de formas de liderazgo tradicionalmente vinculadas a él, tales como el liderazgo o gestión democrática, liderazgo participativo, comunidades de aprendizaje, entre otros.

2.1. Estructuras y organización del liderazgo y la gestión escolar

La Tabla 1 que se presenta a continuación, da cuenta de los cargos que forman parte de las estructuras de gestión y liderazgo en los 17 países evaluados, utilizando como base el listado de cargos y funciones propuesto por Adelman y Lemos (2021)².

Una primera mirada de esta información permite identificar diversos tamaños en las estructuras formales de gestión y/o liderazgo. Mientras El Salvador, Nicaragua y Panamá presentan las estructuras de menor tamaño (tres integrantes), las estructuras de Costa Rica, Ecuador y Perú resultan mucho más amplias. Destaca, en este sentido, el caso ecuatoriano, donde los equipos directivos se conforman por hasta 12 integrantes, 8 de los cuales se encuentran fuera de la clasificación de roles propuesta por Adelman y Lemos (2021): rector, vicerrector, inspector general, subinspector general, coordinador del DECE, coordinador UDAI, líderes educativos y equipos multidisciplinares, cuando la institución educativa es un servicio especializado.

Respecto a los cargos presentes dentro de las estructuras de gestión y liderazgo analizadas, se observa que el vice/subdirector del centro educativo está presente en 14 de los 17 sistemas educativos analizados, mientras que el coordinador pedagógico, instruccional o similar, y los docentes encargados por área, están presentes en 12 de los 17 sistemas educativos analizados.

Algo distinto ocurre con respecto a los directores asistentes y coordinadores tecnológicos, presentes solo en 2 de los 17 sistemas educativos analizados, mientras la presencia del coordinador administrativo (o similar,) y del coordinador de área de convivencia escolar y/o disciplina, alcanza los 9 y 7 casos, respectivamente.

² El instrumento de medición (Cuestionario sobre Normativa y Política Referidas al Liderazgo en América Latina), explora la presencia obligatoria de ocho cargos de gestión, además del director/a del centro educativo: vice o subdirector, director asistente, coordinador pedagógico/instruccional o similar, docentes encargados por área, coordinador administrativo /secretario docente, coordinador área convivencia escolar y/o disciplina, y coordinador tecnológico.



Tabla 1

Cargos de gestión y/o liderazgo en centros educativos de cada país

	AR	BR	CL	CO*	CR*	CU	EC	SV*	GU	HN*	MX	NI	PA	PY	PE*	DO	UY	Total
N° Cargos de gestión y/o liderazgo	4	6	4	5	9	6	12	3	4	7	6	3	3	7	9	5	5	--
Director	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Vice/subdirector/a	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x		x	14
Coordinador pedagógico /instruccional o similar		x	x		x	x			x	x	x			x	x	x		11
Docentes encargados por área	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x			12
Coordinador administrativo /secretario docente	x	x		x		x			x	x	x				x	x	x	10
Coordinador área convivencia escolar y/o disciplina		x	x	x		x			x						x	x	x	8
Director asistente					x						x							2
Coordinador tecnológico															x	x	x	3
Otros				1	4		8	1		3				3	2			19

Nota. Donde x = existencia del cargo. | x = existencia bajo condiciones específicas.

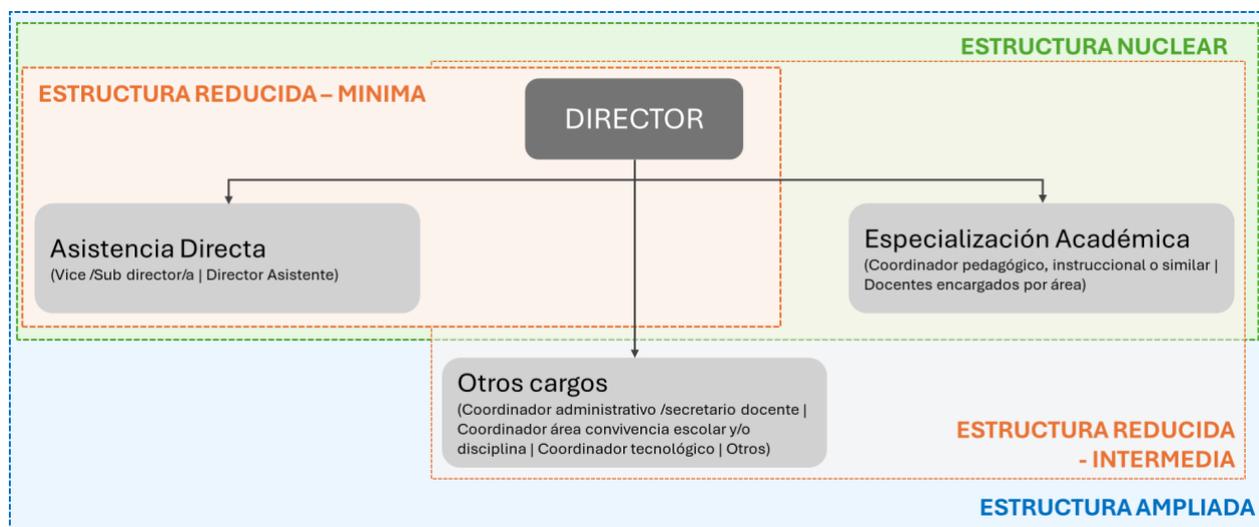
Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.3. Además del director/a, ¿qué otros cargos de gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos? Marque todos los que correspondan.

* CO (Colombia): coordinador, cuya función específica es definida por el rector o director del establecimiento | CR (Costa Rica): coordinador técnico, coordinador de empresa, juntas de educación, asistente de dirección | EC (Ecuador): rector, vicerrector, inspector general, subinspector general, coordinador del DECE, coordinador UDAI, líderes educativos, equipos multidisciplinarios (en instituciones educativas con servicio educativo especializado) | SV (El Salvador): presidente o representante del concejo de estudiantes | HN (Honduras): secretaria(o), orientador(a), jefe de laboratorio/talleres | PY (Paraguay): orientador educacional y vocacional; psicólogo educacional; trabajador social | PE (Perú): psicólogo, apoyo educativo.

En base a la clasificación de Alderman y Lemos (2021), y a los resultados observados, se realizó un agrupamiento de los cargos relevados. Esto permite visibilizar que las estructuras formales de gestión y liderazgo dentro de las escuelas públicas latinoamericanas muestran una característica en común: la emergencia de un núcleo gestor, presente en la mayoría de los sistemas evaluados y compuesto por el director/a del centro educativo, un cargo de colaboración directa del director (subdirector/a o asistente de director) y un cargo especializado en la función pedagógica (UTP o docente encargado). De acuerdo con la configuración del equipo directivo de cada país y a su vínculo con este núcleo gestor, es posible clasificarlos según los tres grupos que se expresan en la Figura 1.

Figura 1

Configuraciones de los equipos de gestión en la región



Nota. Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.3. Además del director/a, ¿qué otros cargos de gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos? Marque todos los que correspondan.

- **Países con estructuras nucleares:** caracterizados por incluir tanto un rol cuya función directa es complementaria a la del director/a del centro educativo, como una figura que se especializa en la cuestión académica. Como se señala en la Tabla 2, es lo observado en los casos de Nicaragua y Panamá, cuyas estructuras son poco numerosas, pero con funciones diferenciadas.
- **Países con estructuras reducidas:** caracterizados por la carencia de uno o más de los cargos nucleares (una figura complementaria a la del director/a del centro educativo u otra especializada en la cuestión académica), como ocurre en El Salvador, Guatemala, República Dominicana y Uruguay.

Entre los países mencionados es posible distinguir entre lo que ocurre en:

- El Salvador, donde la función de gestión y liderazgo se concentra específicamente en el director y en quien cumple una función de colaboración directa³, lo que da lugar a una estructura mínima en términos de tamaño.
 - Uruguay, donde existe un cargo de colaboración directa con el director y se admiten cargos y funciones complementarias, sin la presencia de un cargo de especialización académica.
 - Guatemala y República Dominicana, donde las estructuras de gestión y liderazgo carecen de la figura de colaboración directa con el director, pero permiten la presencia de otros cargos y funciones, configurando estructuras de tamaño intermedio.
- **Países con estructuras ampliadas:** caracterizadas por incluir las dos figuras nucleares antes mencionadas (una figura complementaria a la del director/a del centro educativo y otra especializada en la cuestión académica), y sumar otras figuras con responsabilidades de gestión y/o liderazgo: coordinador administrativo, coordinador de convivencia y/o disciplina, coordinador tecnológico, encargados de programas específicos, entre otros.

³ En este caso, la figura de liderazgo destacada es la de presidente o representante del consejo de estudiantes, cuya participación concreta se revisa en el Capítulo de Toma de Decisiones, del que se desprenden las limitaciones de la participación de este segmento en la gobernanza del centro educativo.



- Son ejemplos de este tipo de estructura las observadas en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Paraguay y Perú, a pesar de la dispersión observada en el tamaño final de las estructuras de gestión y liderazgo.

Finalmente, cabe destacar el caso colombiano, cuya estructura de liderazgo está fuertemente anclada en la autonomía de cada establecimiento. De esta forma, cada director tiene la posibilidad de contar o no con docentes encargados por área, de transformar al coordinador en su colaborador directo o no, etc. Esto daría lugar a distintos tipos de estructuras de liderazgo dentro del mismo país.

Tabla 2

Cargos de gestión y/o liderazgo en centros educativos de cada país-según tipo de cargo

	AR	BR	CL	CO	CR*	CU	EC*	SV*	GU	HN*	MX	NI	PA	PY	PE*	DO	UY
Estructura General	N+	N+	N+	s/c	N+	N+	N+	N--	N-	N+	N+	N	N	N	N+	N-	N--
Director	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Colaboración directa	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x
Especialización académica	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
Otros cargos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

Nota. Elaboración propia. Donde x = existencia del cargo. | x = existencia bajo condiciones específicas.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.3. Además del director/a, ¿qué otros cargos de gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos? Marque todos los que correspondan.

Es importante destacar que las estructuras de gestión y liderazgo tienden a modificarse en función del tamaño o matrícula del centro educativo y/o del nivel educativo que se imparte en el centro. Esto es válido para 16 de los 17 sistemas educativos evaluados, con exclusiva excepción del caso salvadoreño, donde la estructura de gestión y liderazgo previamente descrita se mantiene sin variación, cualesquiera sean las características del centro educacional donde intervienen. En la Tabla 3, se expresan las variaciones que pueden existir en cada uno de los países.

Tabla 3

Variaciones en las estructuras de gestión y liderazgo

	AR	BR	CL	CO	CR*	CU	EC*	SV*	GU	HN*	MX	NI	PA	PY	PE*	DO	UY
Variaciones en las estructuras de gestión y liderazgo	x		x														
Variaciones según tamaño	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Figura específica en contexto rural /menor matrícula</i>			x		x		x			s/i	x		s/i	s/i		x	
Variaciones según nivel educativo				x	x	x			x					x	x	x	x

Nota. Elaboración propia.

Donde x = sí | s/i= sin información.



Salvo por Guatemala –y los ya mencionados El Salvador y Uruguay–, el número de estudiantes es un factor determinante en la conformación de las estructuras de gestión y liderazgo en todos los países. Aunque una conclusión acabada sobre esta temática exigiría complementar la información disponible respecto al modo en que se decide el número final de integrantes en el equipo de gestión y liderazgo de las escuelas⁴, es posible identificar dos formas en que el tamaño de la matrícula incide en la conformación de los equipos de gestión y liderazgo:

- En Colombia, la presencia de uno o más coordinadores depende directamente del tamaño de la matrícula: el cargo aparece solo en centros educativos con matrícula superior a los 500 estudiantes y se suman coordinadores según crece la matrícula. En escuelas con 500 estudiantes, existe un coordinador administrativo, en escuelas con 900 estudiantes existen dos coordinadores administrativos, y así, hasta alcanzar un máximo de ocho coordinadores en instituciones educativas con 5.400 estudiantes o más.
- Por otra parte, en contextos rurales de Chile, Costa Rica, Ecuador y República Dominicana, las estructuras de gestión y liderazgo devienen en dispositivos mínimos, en el que los roles y funciones asociadas al cargo de director de escuela se suman a la labor de otro funcionario dentro de la misma, sea este un docente u otro cargo. En el caso dominicano, esta figura puede aparecer también en contextos no rurales, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

Cargos en contextos rurales

País	Responsabilidad de gestión y liderazgo
Chile	Se traslada a un docente (profesor encargado) que asume esta labor y la de docencia.
Costa Rica	Se traslada a un docente (profesor escuela unidocente) que asume esta labor y la de docencia.
Ecuador	Se traslada a un docente (profesor encargado) que asume esta labor y la de docencia.
República Dominicana	Se desarrollan dos modelos: a) En centros educativos multigrado, la responsabilidad se traslada al docente, que acciona como gestor y docente. b) En centros educativos unidocentes, la estructura de gestión y liderazgo está conformada por el director/a y el coordinador pedagógico, que es al mismo tiempo docente. El director/a ejerce físicamente su labor en otro centro educativo al que el centro unidocente está adscrito funcionalmente.

Nota. Elaboración propia.

Una segunda característica de los centros escolares que incide en la conformación de las estructuras de gestión y liderazgo, es el nivel educativo que se imparte en ellos. Como se observa en la Tabla 5, se trata de una variable relevante en Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala y Uruguay, donde existen cargos o funciones condicionados por el nivel educativo.

⁴ Argentina, Brasil, Cuba, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú no entregan información específica al respecto.



Tabla 5

Cargos según nivel educativo*

País	Cargos específicos según nivel educativo
Colombia	Escuelas con secundaria completa o que incluyen secundaria completa: coordinador área convivencia escolar y/o disciplina y Docentes encargados por área.
Costa Rica	Escuelas primarias o con secundaria baja: director asistente. Escuelas con secundaria alta: vice/subdirector. Escuelas con secundaria (baja o alta): coordinador pedagógico.
Cuba	Escuelas secundarias (baja o alta): coordinador área convivencia escolar y/o disciplina.
Guatemala	Escuelas primarias: coordinador pedagógico y coordinador administrativo. Escuelas con secundaria baja: docentes encargados por área. Escuelas con secundaria alta: coordinador área convivencia escolar y/o disciplina. Escuelas secundarias (baja o alta): coordinador pedagógico.
Uruguay	Escuelas de educación media técnicos profesionales (UTU): coordinador tecnológico /encargados de laboratorio. Escuelas de educación media: encargados de convivencia /adscritos.

Nota. Elaboración propia.

* Paraguay, Perú y Bolivia no entregan detalles sobre este ítem.

2.2. El rol del director/a del centro escolar y la influencia del liderazgo distribuido

Para abordar la definición del rol directivo, se utilizaron dos indicadores: por una parte, se buscó relevar la descripción del rol, las funciones y/o atribuciones de gestión o liderazgo del cargo, presentes en la normativa (leyes y decretos) y políticas (orientaciones, Marcos de Actuación, Estándares de Desempeño Profesional, entre otros) que orientan el desempeño del cargo; y, por otra parte, se solicitó a los informantes indicar las tareas o funciones que se encuentran vinculadas a la labor directiva, utilizando como base las distinciones llevadas a cabo por la OECD en 2013 y 2018 (Talis 2013; Talis, 2018). El objetivo de utilizar ambos indicadores es reflejar tanto las expectativas que se tienen frente a la función directiva, como su nivel de formalización, además de rastrear la presencia del liderazgo directivo en este contexto.

La Tabla 6 da cuenta de las tareas o funciones que los informantes vinculan al rol de director/a de un establecimiento educacional en cada uno de los países observados, lo que permite visibilizar la amplitud de las expectativas que se tienen frente al cargo: en 10 de los 17 sistemas educativos evaluados (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay y República Dominicana), se reconoce que todas las tareas y funciones enumeradas son ámbito de acción directa del líder del centro educacional, mientras el máximo de exclusión para un país es de dos tareas o funciones, en el caso ecuatoriano.

Se sugiere, en este sentido, una definición amplia del rol directivo, que abarca tareas administrativas, pedagógicas y de convivencia, y que sostiene el vínculo con los actores dentro del centro educacional y con el resto de la comunidad y del sistema educativo. Dicho de otro modo: todos los países optan por una definición extendida del rol directivo, que combina la visión tradicional del mismo (responsable de la gestión de procesos y recursos, y de la implementación políticas educativas), con una visión más contemporánea, enfocada en el liderazgo del proyecto educativo y el mejoramiento escolar.



Esta definición ampliada podría abrir la posibilidad de ejercer el liderazgo distribuido, en la medida en que incorpora responsabilidades que exigen el compromiso con otros actores dentro del centro educacional. Sin embargo, no lo garantiza, toda vez que no entrega información respecto a las responsabilidades que les caben a las posiciones de liderazgo medias o a los docentes.

Tabla 6

Tareas o funciones vinculadas al director/a de un establecimiento educacional

	AR	BR	CL	CO	CR*	CU	EC*	SV*	GU	HN*	MX	NI	PY	PA	PE*	DO	UY
Labores administrativas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Vinculación con autoridades e instituciones del sistema educacional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Labores de liderazgo pedagógico o instruccional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Labores respecto a la mejora escolar	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Labores de gestión/liderazgo de la convivencia escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Labores de resguardo bienestar socioemocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Labores de vinculación con la comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Vinculación con directivos de otros centros educativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mantenimiento y actualización tecnológica del centro educativo		x	x	x	x	x		x		x	x		x	x	x	x	
Otras						x			x	x					x		

Nota. Elaboración propia.

Donde x = tarea vinculada al cargo.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.6 ¿Las siguientes tareas o funciones se vinculan al director/a de un establecimiento educacional dentro del país? (SI /NO)

Las expectativas que se tienen frente al rol directivo interactúan, entre otros elementos⁵, con el nivel de formalización que alcanzan dentro de la normativa y políticas vigentes para el desempeño del cargo. Se trata de un elemento relevante, toda vez que genera una línea base para el ejercicio efectivo del cargo, tanto a nivel de entrega de recursos de distinto tipo, como a nivel de rendición de cuentas.

En relación con lo anterior, es posible reconocer distintos niveles de ajuste, que pueden resumirse en los siguientes escenarios⁶:

- **Países donde la normativa o la política educativa no definen el rol directivo**, a pesar de considerar que todas las tareas y funciones antes revisadas están vinculadas a su quehacer. Es el caso de Argentina, Brasil y Uruguay, si bien en los dos primeros casos, la ausencia de una normativa está vinculada a la vigencia provincial /estadual de las mismas. En el caso brasileño, además, se establecen requisitos mínimos de acceso a la función directiva y se promueve la participación de la comunidad escolar en la administración

⁵ Se revisa en los siguientes capítulos cómo esta definición maximalista del rol directivo interactúa con la formación que se entrega a quienes ejercen el cargo, con el proceso de rendición de cuentas y con el ejercicio concreto de la gobernanza en el centro educacional, entre otros.

⁶ El presente análisis se genera excluyendo a Honduras, Nicaragua, Panamá y Perú, debido a la falta de información relevada mediante el instrumento de medición.



de las escuelas (se prioriza la transferencia de recursos hacia los Estados que promueven dicha participación)⁷.

- **Países donde la normativa o la política educativa definen un rol directivo más restringido que el definido en base a las tareas y funciones asociadas al cargo**, y enfocado tanto en la administración de recursos (materiales y humanos), y en la cristalización de los lineamientos establecidos en un nivel central. Costa Rica y Ecuador son dos ejemplos de una definición normativa restringida del rol directivo. En ambos casos, la normativa que define el rol fue actualizada en los últimos tres años, si bien las normativas originales tienen tiempos de vigencia muy distintos entre sí. En el caso costarricense, la función del director/a queda establecida en la Ley de Carrera Docente, sancionada en 1954 y actualizada mediante manuales descriptivos en 2021. Establece que el trabajo exige “la aplicación de principios y técnicas correspondientes para planear, coordinar, dirigir y ejecutar las actividades curriculares y administrativas”. En el caso ecuatoriano, por otra parte, la labor directiva queda establecida en el artículo 258 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), sancionada en 2014 y actualizada por última vez en 2023. En ella se posiciona al director/a de escuela como quien “vela por el cumplimiento de las políticas educativas establecidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”.
- **Países donde la normativa o la política educativa definen un rol directivo similar o más amplio que el definido en base a las tareas y funciones asociadas al cargo**, como ocurre en Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. En todos ellos, liderar el proyecto educativo del centro escolar y velar por la mejora en base a metas establecidas por ese mismo proyecto, se transforman en una tarea adicional a las labores administrativa y de cristalización de políticas definidas a nivel central, que caracterizaban a Costa Rica y Ecuador.

La revisión de las normativas vinculadas a la definición del rol de director/a de escuela, permite identificar elementos que podrían abrir espacio a la incorporación de un enfoque de distribución del liderazgo y que vale la pena mencionar.

En primer término, en Brasil, Chile, Cuba, Guatemala y Paraguay incorporan como una de sus tareas específicas el promover distintas formas de participación de otros actores de la comunidad escolar. Como ya se mencionó, en Brasil, la participación de dicha comunidad se premia con el traspaso de recursos desde el nivel central al estadual. En Chile, por otra parte, se define que una de las tareas del director/a es “velar por la participación de la comunidad escolar”, lo que ocurre de forma similar en Guatemala y Cuba, cuyas normativas establecen que el director/a debe “propiciar y apoyar la organización de asociaciones estudiantiles en su centro educativo”, e “incentivar en los demás cuadros subordinados un estilo de dirección ágil y creativo en la toma de decisiones, que se corresponda con sus funciones y atribuciones”, además de “garantizar la activa participación de los trabajadores en la dirección de la entidad y la formación de los jóvenes”⁸, respectivamente.

El caso mexicano, por su parte, muestra una particularidad mayor: la propia definición de la función directiva – según el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, vigente desde 2021–, define funciones para las “autoridades educativas” y no exclusivamente para director/a de la escuela. Si bien el director/a tiene un rol específico de liderazgo, la transversalidad de los objetivos planteados –y una potencial organización de recursos y rendición de cuentas–, podría facilitar la distribución del liderazgo en el espacio escolar.

Es importante subrayar, que la presencia de estos elementos que pueden favorecer la incorporación de un enfoque de liderazgo distribuido en la gestión educacional, no se vincula necesariamente con el uso o la incorporación del concepto o de conceptos vinculados. En total, el uso de estos conceptos aparece en 10 de los 17 países evaluados; sin embargo, y como se observa en la Tabla 7, solo en cinco de esos países (Brasil, Cuba, México, Nicaragua y Paraguay), coinciden la existencia de mecanismos que favorecen la participación de actores de la comunidad escolar con la mención de conceptos vinculados al liderazgo distribuido dentro de la normativa o políticas vigentes. En contraste, en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras y República

⁷ Plan Nacional de Educación 2014-2024. Meta 19. Estrategia 19.1 (ver en [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](#))

⁸ En el caso cubano, las tareas y funciones asociadas al cargo de director/a de un centro educativo, así como aquellas asociadas al resto de los equipos de gestión, están definidas en el Reglamento del Sistema de trabajo con los cuadros del Estado del Gobierno y sus Reservas. Se trata de un reglamento general, aplicable a funcionarios públicos de todo tipo y no exclusivamente a aquellos que ejercen funciones en el sistema educativo. Ver documentación en [Gaceta Oficial No. 30 Ordinaria de 2021 | Gaceta Oficial \(gob.cu\)](#).



Dominicana, las normativas y políticas mencionan dichos conceptos, pero no se identifican elementos que favorezcan particularmente la distribución del liderazgo.

Finalmente, si bien en Chile y Guatemala se identifica la aparición de los elementos mencionados, la normativa y políticas no hacen mención directa a los conceptos de liderazgo distribuido u otros relacionados.

Tabla 7

Existencia de elementos que favorecen participación vs presencia de conceptos vinculados al liderazgo distribuido presentes en la normativa/políticas vigentes

	AR	BR	CL	CO	CR*	CU	EC*	SV*	GU	HN*	MX	NI	PA	PY	PE*	DO	UY
Favorece participación		x	x			x			x		x			x			
Mención de conceptos vinculados al liderazgo distribuido:																	
Liderazgo distribuido				X							x	x					
Liderazgo compartido		x									x			x		x	x
Liderazgo delegado					x						x						
Liderazgo en equipo				X	x	x					x						
Liderazgo democrático		x		X							x						
Liderazgo participativo				X	x	x	x			x	x			x		x	
Comunidades de aprendizaje							x				x					x	
Liderazgo docente					x	x	x				x	x					
Gestión democrática		x		X		x	x				x						

Nota. Elaboración propia.

Donde x = característica aparece en el país.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.6A ¿Cuál/cuales de estos conceptos se mencionan en la normativa/políticas educativas vigentes, aplicables a la gestión/liderazgo de los directores de centros educativos? Mencione todos los que correspondan.

2.3. Otros roles de gestión y liderazgo en el centro escolar

Además de indagar sobre el rol directivo, el *Cuestionario sobre Normativa y Política Referidas al Liderazgo en América Latina* buscó relevar información sobre cómo se definen el resto de los roles de gestión y liderazgo presentes en las escuelas.

Respecto a lo anterior, una primera observación es que la información disponible es visiblemente menor a la que se pudo recopilar en relación al director/a de la escuela. Así, si bien todos los países dieron cuenta de los cargos de gestión y liderazgo existentes, solo Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Paraguay aportan las definiciones de dichos cargos, mientras Chile, Cuba, Ecuador y México mencionan que las definiciones existen, mas no indican una fuente válida de información para profundizar en ellas.

Respecto a los roles de gestión y liderazgo que sí son definidos, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua coinciden en otorgar al vicedirector o subdirector tareas de colaboración directa con el director/a y, con excepción de El Salvador, (en que el rol no existe), en ubicar al docente encargado por área en un rol de responsabilidad académica.

- **Respecto al cargo de vicedirector:**

- En Costa Rica, “colabora en la dirección, coordinación y supervisión de las actividades curriculares y administrativas que se realizan para la dirección de un centro educativo, a cargo del director del colegio”.



- En El Salvador, tiene por responsabilidad “asumir las funciones y atribuciones del director en su ausencia eventual, dar seguimiento a las disposiciones que emanen del director o deriven de acuerdos del Consejo de Profesores, así como proponer iniciativas al director para mejorar la prestación de los servicios educativos, entre otras”.
 - En Paraguay, tiene por responsabilidad “asistir y apoyar al director en las tareas de planificación, organización, dirección y evaluación de las actividades técnico-pedagógicas y administrativas [...], con el fin de cumplir las metas y los objetivos de la educación paraguaya, fomentando e incentivando la participación de la comunidad educativas”.
 - En Nicaragua, en cambio, la función se muestra más orientada al vínculo entre el director y los docentes, contándose entre las tareas “asumir carga de algún docente, coordinar actividades curriculares y extracurriculares, asesorar a docentes, dar acompañamiento en aula y supervisar el sistema de evaluación”.
- **Respecto al cargo de docente encargado por área:**
 - En Costa Rica, se los define como funcionarios docentes (pueden ser exclusivamente docentes, técnico-docentes o administrativo-docentes), cuya responsabilidad es dar seguimiento al proceso pedagógico en el área asignada.
 - En Nicaragua, se les asigna la misma función de seguimiento pedagógico, pero se suma la necesidad de garantizar el buen uso del material y los equipos disponibles en la escuela.



3. Procesos de selección, formación y evaluación de directores/as en la región

Tres aspectos son relevantes a la hora de analizar y profundizar en el liderazgo directivo y distribuido dentro de la región: los procesos de selección y reclutamiento de directores, los procesos de formación en los que ellos participan antes o durante el ejercicio de su rol y los mecanismos de evaluación en los que participan. Se trata de momentos clave para el ejercicio del liderazgo y, en ese sentido, momentos capaces de reflejar el modo en el que éste se ejerce en términos concretos.

A continuación, se describe el modo en que los sistemas educativos de la región abordan cada uno de estos procesos, haciendo especial énfasis en aquellas características que reflejan concreta o potencialmente la distribución del liderazgo dentro de la escuela.

3.1. Procesos de reclutamiento y selección de directores/as

Diversos autores y experiencias internacionales han dado cuenta de la necesidad de contar con procesos de selección que permitan asegurar que el rol directivo sea ejercido por líderes escolares que cuenten con las habilidades y competencias requeridas para ello. La introducción del paradigma del liderazgo distribuido requiere, por tanto, de directivos y líderes escolares abiertos a incorporar premisas relevantes respecto a la distribución del poder y liderazgo que ejercen, empoderando a otros y generando las condiciones para el ejercicio de procesos no centralizados. Se ha indicado que cuando existe disposición a invertir fondos en planear y desarrollar la sucesión de liderazgos, es más probable que candidatos bien calificados arriben y se mantengan en estas posiciones (Leithwood et al., 1992; Normore, 2004). Entre los países de América Latina, se ha llamado la atención respecto a avances en los últimos 15 años en torno al establecimiento de procesos de mayor transparencia y estandarización en la contratación de los directores escolares, alejándose con ello de una tradición de nombramientos discrecionales, basados en vínculos clientelares, por sobre la evaluación de competencias y habilidades de los candidatos (Oplatka, 2016; Flessa et al., 2018). De este modo, un ámbito relevante sobre el que se recabó información es sobre el mecanismo de reclutamiento y selección, el modelo de contratación imperante y las posibles variaciones según contexto, nivel, modalidad y régimen público o privado. Asimismo, se consultó por la exigencia de habilidades en el uso de las TIC asociadas al cargo.

Una característica en la región es la presencia de procesos de selección de directores que en la mayoría de los países (13 de 17), contemplan la realización de concursos públicos. Tal como se expone en la Tabla 8, entre estos, en el caso de Brasil, Chile, Ecuador, Honduras y Perú conviven con otros mecanismos como el concurso cerrado y la designación por invitación o nominación personal. De los cuatro países restantes que no cuentan con el concurso público como mecanismo, se reporta en el caso de Cuba que la selección de directores se realiza a través de un proceso de selección y preparación de cuadros y reservas. En el caso de Guatemala, el mecanismo es la designación personal por invitación o nominación y en Uruguay el concurso cerrado.

Tabla 8

Proceso de reclutamiento y selección de directores/as

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Por concurso público	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x	X	
Por concurso cerrado			x							x							x



Tabla 9

Habilidades y conocimientos en las TIC exigidos para el ejercicio del rol de director/a

Habilidades/conocimientos exigidos para el ejercicio del cargo de director/a	CR	CU	EC	MX	PY	PE	DO
Capacidad de identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.	x	x	x	x		x	
Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.		x	x	x	x	x	X
Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.			x	x		x	
Conocer los mecanismos de protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.	x	x	x	x		x	
Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.	x	x	x	x	x	x	X

Nota. Elaboración propia.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PIII.4b ¿Se exigen las siguientes habilidades/conocimientos a los nuevos directores/as contratados dentro del sistema?

Marque todos los que correspondan.

3.2. Formación de directores/as en liderazgo o gestión directiva

Tradicionalmente, en muchos países, los directores de centros escolares han realizado sus carreras profesionales como profesores, progresando posteriormente a puestos de dirección. Sin embargo, en las últimas décadas, a raíz del cambio de paradigma respecto al liderazgo escolar, ha existido un creciente consenso entre los actores escolares, los académicos e investigadores y los responsables de la política educativa, en torno a que la dirección de un centro escolar es una labor especializada que requiere, por tanto, de preparación específica (Bush, 2008; Bush, et al., 2011; Mitgang, 2012; Pont et al., 2009). Igualmente, dadas las exigencias asociadas al cargo, contar con formación especializada para el desempeño de la función directiva ha sido una demanda emanada desde los propios directores, como da cuenta Schleicher (2012) respecto a líderes escolares de los países de la OECD. De este modo, la formación constituye uno de los ejes clave en la profesionalización de la práctica del liderazgo. Siguiendo a Pont et al. (2009), el desarrollo del liderazgo idealmente comenzaría con los profesores, continuando con los aspirantes y/o candidatos a directores/as, para seguir con programas de inducción para directores durante sus primeros meses o su primer año de servicio. Posteriormente, debiesen existir programas de formación continua para los directores/as, que profundicen y se estructuren a partir de la experiencia ya obtenida por los mismos. Se consultó a los países por cada una de estas fases de la formación de directores/as, y por la presencia o ausencia de enfoques de liderazgo distribuido o similares presentes en estos procesos.



En catorce de los países consultados, se señala contar con uno o más procesos formativos obligatorios para directores/as. Colombia, Cuba, Ecuador y México declaran contar con formación preservicio y de inducción, además de formación de posgrado en el caso de Cuba, y capacitación profesional en los últimos dos. El Salvador, Paraguay y Perú no seleccionaron ningún tipo de formación como obligatoria.

Ahora bien, tal como expone la Tabla 10, en cinco de los países consultados, se señala contar con formación en preservicio obligatorio para los directores/as, que corresponde a formación y/o capacitación específica antes de asumir el cargo. En nueve de los países, se cuenta con procesos de inducción obligatorios, que implica formación o apoyo a los directores/as al momento de asumir la función directiva. Asimismo, en nueve países existe capacitación profesional para directores/as en el cargo. Por último, Chile y Cuba, cuentan con formación de posgrado obligatorio para directores/as, ya sea diplomados, postítulos, magísteres o doctorados.

Tabla 10

Instancias de formación/capacitación de directores/as obligatorias

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Formación preservicio				x		x	x				x		x				
Inducción	x			x	x	x	x		x		x	x					x
Capacitación profesional		x	x				x		x	x	x	x				X	x
Formación de posgrado			x			x											

Nota. Elaboración propia.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario III.6 ¿En cuáles de estas instancias participan los directores/as de forma obligatoria? Marque todos los que correspondan.

Respecto a la inclusión en la formación obligatoria de un enfoque de liderazgo distribuido o similar, nueve de los países señalan que esto depende de cada formación y no es un enfoque propiciado por la normativa o política educativa. Esta es la situación de Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, República Dominicana, Uruguay. Por su parte, Chile, Colombia y Nicaragua reconocen que el enfoque o ámbitos vinculados están presente en los procesos formativos.

En el caso de Chile, se señala que parte de las prácticas asociadas al cargo directivo y que orientan los procesos formativos es liderar “la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa”. En Colombia, se establece la integración en el proceso de inducción a directores/as de términos afines, específicamente liderazgo colaborativo y democrático. Por último, en Nicaragua, se menciona que los elementos del liderazgo distribuido incorporados en la formación y/o capacitación de directores/as incluyen: trabajo colaborativo, desarrollo personal, creatividad, innovación y participación.

3.3. Procesos de evaluación directiva

Como se ha mencionado anteriormente, un tercer aspecto relevante a la hora de profundizar en el liderazgo directivo y distribuido en la región, son los procesos de evaluación y rendición de cuentas en los que participa el director/a. En relación con esto, interesaba indagar tanto en la existencia de estándares de desempeño que puedan utilizarse como referencia a la hora de reconocer y premiar la labor de un director/a de escuela, como en los indicios de distribución del liderazgo presentes en dichos estándares.

Respecto a esto, cabe destacar, que poco más de la mitad de los sistemas analizados –en concreto, 10 de los 17–, cuentan con un proceso estandarizado de evaluación directiva. Concretamente, es lo que se reporta en la



Tabla 11, en los casos chileno, colombiano, costarricense, cubano, ecuatoriano, guatemalteco, mexicano, nicaragüense, paraguayo y uruguayo.

Tabla 11

Presencia de evaluación directiva según país

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Existe evaluación directiva			x	x	x	x	x		x		x	x		x			x

Nota. Elaboración propia.

Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PV. I ¿Qué mecanismos de evaluación o rendición de cuentas existen en la normativa y/o política vigente?

(Mencionan evaluación directiva).

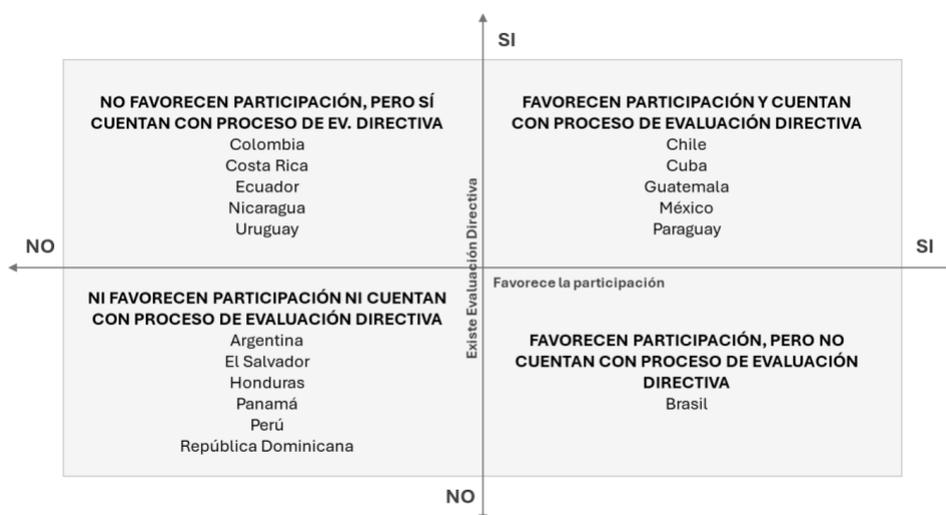
La información precedente, debe ponderarse con la consideración de que solo seis países de la región asignan la promoción de la participación como tarea propia del director/a (ver apartado 2.2 del presente documento), lo cual podría limitar la potencialidad de la evaluación directiva como mecanismo de ampliación de responsabilidad hacia otros estamentos dentro de la escuela. Esto, especialmente considerando que los países que poseen estándares establecidos para la evaluación directiva no siempre coinciden con aquellos donde el director/a tiene como responsabilidad el promover la participación de los diversos actores de la comunidad escolar.

La Figura 2 ordena los 17 países de la región considerando si integran o no la participación de la comunidad escolar como una de las funciones del director/a del centro educativo (eje X), y si existe un proceso formal de evaluación directiva (eje Y). Esto permite un ordenamiento de los países en relación con condiciones que podrían favorecer el ejercicio del liderazgo distribuido desde el punto de vista de la evaluación. Es importante advertir, sin embargo, que una conclusión acabada sobre qué países favorecen la distribución del liderazgo desde el punto de vista de la evaluación, requiere profundizar en cuáles son los indicadores de evaluación efectivamente utilizados, lo que no hizo parte de la presente investigación. Se considera, por lo tanto, que Chile, Cuba, Guatemala, México y Paraguay presentan las condiciones básicas para la inserción del liderazgo distribuido.



Figura 2

Promover la participación es una de las funciones del director/a vs existencia de procesos formales de evaluación directiva



Nota. Elaboración propia. Donde Eje X = Favorece la participación | Eje Y = Existencia de evaluación directiva.

Aunque 10 países de la región reportan la presencia de procesos de evaluación directiva, ellos presentan diferencias en relación con las consecuencias que ella trae sobre quienes son evaluados. Se distinguen dos tipos de consecuencias: el uso de los resultados por parte de las instituciones centrales (formación–control de procesos o clasificación y focalización de políticas) y la generación de estímulos directos sobre los directores/as que son evaluados. En este sentido, y como se observa en la Tabla 12, es posible identificar diversas situaciones:

- En Chile y Nicaragua, el proceso de evaluación directiva tiene como único objetivo la formación y el control de procesos y no aparece asociado a ningún estímulo concreto sobre su desarrollo laboral. Cabe mencionar, sin embargo, que en el caso de Chile el sistema cuenta con un mecanismo de incentivo colectivo, denominado ADECO (Asignación de Desempeño Colectivo), en que los equipos directivos y establecimientos pueden postular voluntariamente para ser evaluados en su desempeño conforme a un conjunto de metas y recibir una asignación financiera de acuerdo a sus resultados.
- En Uruguay, las consecuencias del proceso de evaluación directiva apuntan exclusivamente a la generación de estímulos para los directores/as; habilita la continuidad del director/a y permite el aumento de su salario.
- En Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y México, la evaluación directiva está vinculada tanto al uso de los resultados por parte de las instituciones centrales, como con la generación de algún tipo de incentivo. Tiene como objetivo la formación y el control de procesos, además de habilitar la continuidad del cargo en Costa Rica, Cuba y Ecuador, mientras en Colombia y México tiene los mismos objetivos, pero además permite el aumento de salarios, puede impedir la continuidad del cargo y, en el caso mexicano, permite la clasificación y focalización de políticas.

Tabla 12

Consecuencias de los procesos de evaluación directiva*

	CL	CO	CR	CU	EC	MX	NI	UY	Total
Tiene como objetivo la formación–control de procesos	x	X	x	x	x	x	x		7
Permite la continuidad en el cargo /función		X	x	x	x	x		x	6



Permite el aumento de salarios /presupuesto para la entidad evaluada		X				x		x	2
Impide la continuidad en el cargo /función		X				x			2
Permite clasificar y focalizar políticas						x			1

Nota. Elaboración propia.

* Guatemala y Paraguay reportan la existencia de procesos de evaluación directiva, pero no dan cuenta de las consecuencias que ellos tienen.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PV.4 ¿Qué tipo de consecuencias puede traer el proceso de evaluación /rendición de cuentas? Marque todas las que correspondan.

4. Estructura y procesos de participación dentro del centro escolar y entre directivos de centros escolares

Un tercer ámbito refiere a las estructuras de participación con que cuentan las comunidades educativas al interior de los centros escolares. Concretamente, el objetivo fue indagar en dos órganos o instancias de participación relevantes y directamente vinculadas con el liderazgo distribuido. La primera de ellas corresponde a las estructuras de participación de los docentes, profundizando en los espacios con que formalmente cuentan los docentes para organizarse entre sí, los tiempos y espacios destinados para ello y los ámbitos de acción, decisión y opinión en los que pueden incidir.

Asimismo, se consultó por un tipo de órgano o estructura tendiente a promover y permitir la participación de las comunidades educativas y que ha cobrado relevancia en la última década en algunos países de la región. Se hace referencia, específicamente a los órganos, instancias o estructuras que aglutinan a diversos actores escolares para cumplir diversas funciones, que varían por país, pero que inciden y se encuentran en coordinación con el liderazgo directivo. El objetivo fue indagar en su presencia, los alcances y ámbitos en que opera, el modo en que son electos y la incidencia que tienen en diversos ámbitos de la política y gestión escolar.

Por último, se indagó en aspectos referidos al impulso dado por la normativa y/o las políticas de los países a la conformación e institucionalización de redes de directores y/o directivos de diferentes centros escolares y las temáticas o ámbitos por la que son convocados.

4.1. Instancia de coordinación o agrupación de docentes

Todos los países cuentan a nivel de centro escolar con instancias de coordinación que agrupan y vinculan a los docentes entre sí. En más de la mitad de los países, la existencia de esta instancia y la frecuencia con que se reúne depende de cada centro escolar. Esto es lo que ocurre en Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y Panamá. En los otros casos, son instancias que, por normativa, cuentan con espacios y tiempos protegidos para reunirse y la frecuencia en el caso de Ecuador, México, Costa Rica, Cuba es de una vez al mes y en Brasil, Chile, Uruguay, Honduras y Nicaragua, depende de lo que cada centro estipule como tal. En el caso de Perú, los establecimientos cuentan con una semana de gestión que se lleva a cabo tres veces al año y reuniones de trabajo colegiado semanales.

Respecto a los temas que se abordan prioritariamente, existe cierta concordancia entre los países. Tal como se observa en la Tabla 13, estos tienden a tener entre las tres principales temáticas tratadas en estas instancias, temas pedagógicos, que incluyen el desarrollo del plan de estudios, la enseñanza, las observaciones en clase, evaluación de alumnos, tutoría de profesores, desarrollo profesional docente; temas administrativos, que incluye cuestiones de reglamentos, informes, presupuesto escolar, preparación de horarios y composición de las clases, planificación estratégica, respuesta a peticiones de funcionarios de educación del distrito, regionales, estatales o nacionales; y temas de convivencia escolar, que incluye tareas de promoción de una buena convivencia escolar y manejo y gestión de conflictos o asuntos disciplinarios que atañen a estudiantes, docentes, funcionarios y padres y familias. En nueve países, además se incorporan entre los tres temas principales, lo relativo a la mejora escolar, que incluye la definición de metas de mejora escolar y estrategias/acciones para alcanzarlas, elaboración de proyectos o planes de mejoramiento y revisión de indicadores a nivel de centro escolar.

Sobre otros ámbitos abordados en esta instancia, es interesante lo que ocurre en Nicaragua, en donde se señala como segunda prioridad el bienestar socioemocional, que incluye tareas de promoción de bienestar



socioemocional en las comunidades y detección de problemáticas y necesidades socioemocionales entre estudiantes, docentes y funcionarios del centro educativo. Un caso diferente, corresponde a República Dominicana, donde los temas abordados serían según orden de prelación: temas gremiales/sindicales, que incluyen la organización sindical de los docentes, la organización de actividades o acciones con este fin, abordar temáticas respecto a sus condiciones laborales, etc.; temas de convivencia escolar ya mencionados; y temas de vinculación con el medio, que incluyen tareas de vinculación con actores sociales y políticos locales de la comunidad, empresas y negocios locales.

Tabla 13

Principales tres temas tratados por la instancia de coordinación de docentes

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Temas pedagógicos	3	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2		2
Temas administrativos	2	2	3	3	3	3		1	1	1			1		1		
Temas de convivencia escolar	1	3	1		2		3	3		3	1	3		3		2	1
Temas de mejora escolar				1		2	2		3		3		3	2	3		3
Temas de bienestar socioemocional												2					
Temas gremiales/sindicales																1	
Temas de vinculación con el medio																3	

Nota. Elaboración propia.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PII.4b ¿Cuál es el tema o ámbito más importante de los que se tratan en las instancias de coordinación entre docentes?, ¿y en segundo lugar?, ¿Y en tercer lugar?

4.2. Instancia de participación de la comunidad educativa

Todos los países, con excepción de Uruguay, cuentan con una instancia de participación de la comunidad educativa, instaurada por normativa y obligatoria para las escuelas. La periodicidad varía, identificándose países en que la instancia se reúne cada tres meses, y otros en que lo hacen con mayor frecuencia, una o dos veces al mes. La excepción es México, ya que la instancia se reúne dos veces al año.

En una parte importante de los países son instancias creadas en el siglo XXI, con excepción de El Salvador. En el caso de Guatemala, –si bien existieron experiencias previas–, actualmente se señala que existen las organizaciones de padres de familia desde 2008, ocupados principalmente de temáticas de alimentación escolar. No cumplen sin embargo las características de instancias de participación de la comunidad educativa.

Tabla 14

Descripción de instancias de participación de la comunidad educativa-según el país

	Nombre	Carácter	Fecha	Periodicidad
AR	Reciben distintos nombres según la provincia. En CABA: Cooperadores Escolares	Obligatorio	2012	Depende de cada jurisdicción
BR	Conselho Escolar	Obligatorio	s/i	Cada 3 meses
CL	Consejo Escolar	Obligatorio	2004	Cada 3 meses
CO	Consejos Directivos	Obligatorio	1995	2 veces al año
CR	Junta de Educación (primaria) Junta Administrativa (secundaria)	Obligatorio	2009	1 o dos veces al mes
CU	Consejos de Escuela y Círculos	Obligatorio	2008	1 vez al mes
EC	Gobierno Escolar	Obligatorio	2023 (última reforma)	Cada 3 meses
SV	Consejo Directivo Escolar	Obligatorio	1996	1 vez al mes
HN	Concejo Educativo Escolar	Obligatorio	2012	3 veces al año
MX	Consejos de Participación Social en la Educación	Obligatorio	2013	2 veces al año
NI	Consejo Educativo de Centro	obligatorio	2016	2 veces al mes
	Consejería de las Comunidades Educativas		2015	1 vez por semana
	Comité de Alimentación Escolar CAE		2007	1 vez al mes
PA	Comunidad Educativa	Obligatorio	s/i	1 vez al mes
PY	Equipo de Gestión de Instituciones Educativas Equipo de gestión de Comunidad Indígena	Obligatorio	2015	1 vez al mes
PER	Consejo Educativo Institucional	Obligatorio	2005	Cada 3 meses
DO	Junta Descentralizada	Obligatorio	2000	1 vez al mes

Nota. Elaboración propia.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PII.7 ¿Cuál es el nombre exacto de esta instancia u órgano de participación de la comunidad educativa? | PII.8 ¿Desde cuándo opera en los centros escolares? | PII.14 ¿Con qué periodicidad se reúne este órgano o instancia de participación de la comunidad educativa?

Respecto a la composición de esta instancia de participación, se observan dos tipos de modelos:

- **Modelo de participación inclusivo de la comunidad escolar** en que participan una mayor variedad de actores, pero internos de las escuelas como directivos, docentes, familias y estudiantes, como ocurre en Ecuador, El Salvador, y Chile, donde además se incluye a funcionarios no docentes.
- **Modelo de participación extendido** en que participan tanto actores internos como también externos que puede ser la comunidad y/o autoridades locales. En algunos casos, se incluye a nivel interno a funcionarios no docentes (Brasil, México) y a estudiantes (Perú, Panamá, Paraguay, República Dominicana). Un caso especial es Costa Rica, en donde participan director/a, familia, estudiantes y comunidad, pero no docentes ni otros funcionarios no docentes. Por otro lado, México y Honduras incorporan a representantes sindicales y Argentina y Colombia a representantes de exestudiantes. Colombia además incorpora a representantes del sector productivo. En el caso de Nicaragua, se reporta que en el Consejo Educativo participan todos los docentes y en el caso de la Consejería de las Comunidades Educativa y el Comité de Alimentación Escolar (CAE) la participación es voluntaria y pueden ser integrados por representantes de la familia, estudiantes y comunidad.



4.3. Instancias de colaboración entre directivos y/o centros escolares

En más de la mitad de los países analizados, se señala la existencia de instancias de colaboración entre escuelas y/o directivos. Estos países son: Cuba, El Salvador, República Dominicana, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay y Perú. En general, con excepción de Chile, en que estarían abocadas exclusivamente a temas de mejora escolar, en el resto de los países se abordan múltiples temáticas que van desde temas pedagógicos al uso de tecnología en los centros educativos. La Tabla 15 da cuenta de las temáticas abordadas por esta instancia por país.

Tabla 15

Temáticas abordadas en la instancia de colaboración entre directivos y/o centros escolares

	CL	CR	CU	EC	SV	HN	MX	NI	PY	PE	DO
Temas administrativos								x			
Temas pedagógicos		x	x	x	x		x	x	x	x	x
Temas de mejora escolar	x	x	x		x		x	x	x	x	x
Temas de convivencia escolar y disciplina		x			x		x	x	x	x	x
Temas de bienestar socioemocional		x	x		x			x	x	x	x
El uso de tecnología dentro del centro escolar		x	x				x	x			x
Temas de vinculación con la Comunidad		x	x	x	x			x	x		x
Temas gremiales/sindicales								x			
Otros temas						x					

Nota. Elaboración propia.

5. El proceso de toma de decisiones dentro de la escuela⁹

El liderazgo distribuido tiene una prueba de realidad en la forma en la que se toman las decisiones y en su desarrollo no es compatible con una estructura decisonal declaradamente impositiva hacia el centro educativo o, bien, que promueva una rígida jerarquía unipersonal en su interior. Por ello, el liderazgo distribuido conlleva una doble transferencia de poder decisonal: primero, desde instancias educativas nacionales, subnacionales o locales hacia el centro escolar; y segundo, desde el director/a del centro hacia distintos actores de su comunidad educativa. Siguiendo este precepto, se procedió a analizar cómo se toman las decisiones en los países latinoamericanos estudiados, distinguiéndolas en base a las categorías utilizadas por la OECD en el estudio TALIS (2013; 2018): gestión de personas, desarrollo de capacidades, políticas escolares, currículo y pedagogía, y mejora escolar.

La situación de los países en las distintas categorías se analizó considerando cinco alternativas posibles:

- **No transferencia:** la decisión radica en una instancia educativa nacional, subnacional o local externa al centro escolar.
- **Transferencia jerárquica unipersonal:** la decisión se delega en el director/a del centro educativo.
- **Transferencia jerárquica colegiada:** la decisión se transfiere hacia la instancia colegiada, equipo directivo o de gestión que conduce el centro.
- **Transferencia ampliada hacia docentes:** la decisión incorpora la opinión colectiva de los docentes que trabajan en el centro.
- **Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa¹⁰:** la decisión incorpora la opinión de otros actores de la comunidad escolar, como los apoderados o los estudiantes, o incluso de organizaciones de la vecindad.

A continuación, se aborda en detalle la forma en que se toman las decisiones respecto a un conjunto de temáticas. Es relevante señalar que tal como se ha indicado previamente al momento de referir a la instancia de participación de la comunidad escolar, es importante considerar que la composición de la misma difiere por países y, en el caso de Uruguay y Guatemala, se hace referencia solo a la organización o instancia de participación de las familias.

5.1. Toma de decisiones respecto a la gestión de personas

En cuanto a la gestión de personas, resulta claro que es la dimensión en que hay una mayor centralización de las decisiones en manos del Ministerio de Educación, o de otros organismos externos al centro educativo. Es así como las decisiones referidas a la contratación y desvinculación de docentes (sean regulares o temporales) y directivos distintos del director/a, suelen realizarse por procedimientos centralizados, como concursos públicos. La “no transferencia” es, entonces, la situación predominante en esta dimensión.

⁹ Para el análisis de este capítulo se utilizaron las preguntas incluidas en el Capítulo IV del *Cuestionario sobre Normativa y Política Referidas al Liderazgo en América Latina*. Al respecto, cabe considerar que las preguntas 1, 7, 12, 17 y 22 (¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas a [...] del centro educativo...?) fueron tratadas como variables dicotómicas independientes, de modo que reflejan si las decisiones cuentan con la participación de actores fuera del Centro Educativo (Si/No) y si las decisiones cuentan con la participación de actores dentro del Centro Educativo (Si/No).

¹⁰ Respecto a las categorías del cuestionario, se agrupan las respuestas “Órgano de participación de la comunidad educativa (Consejo escolar, gobierno escolar, consejo de escuela, etc.)” y “Padres, madres y apoderados (de forma autónoma)”.



Tabla 16

Toma de decisión en ámbito gestión de personas

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Contratación de docentes para cargos regulares /fijos	n/a	1	1	1	1	3	1	1	1	s/i	1	1	1	1	1	1	1
Contratación de docentes para una función de reemplazo temporal o transitorio	n/a	1	1	1	1	3	1	1	1	s/i	1	1	1	4	1	1	1
Contratación de funcionarios no docentes (auxiliares, encargados de cocina, etc.)	n/a	1	1	1	1	3	6	1	s/i	s/i	1	1	1	5	1	1	1
Contratación de un directivo distinto del director/a del establecimiento	n/a	1	1	1	1	3	6	1	1	s/i	1	1	1	1	1	1	1
El despido de un docente del centro escolar	n/a	1	1	1	1	n/a	1	1	5	s/i	1	1	1	1	1	1	1
El despido de un asistente de la educación	n/a	1	1	1	1	n/a	6	n/a	5	s/i	1	n/a	1	6	1	1	n/a

Nota. Elaboración propia.

Donde: 1=No transferencia | 2=Transferencia jerárquica unipersonal | 3=Transferencia jerárquica colegiada | 4=Transferencia ampliada hacia docentes | 5=Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa | 6=Transferencia (sin especificar) | n/a=no aplica | s/i=sin información.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PIV.1 ¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas a la gestión de personas dentro del centro educativo...? Y PIV.2 Específicamente, ¿Quién o quiénes participan de la decisión...?

Como se observa en la Tabla 16, esta “no transferencia” de las decisiones es predominante en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. Solo Cuba presenta una situación diferente, ya que los equipos directivos de los establecimientos participan en la contratación y desvinculación de docentes¹¹. Debe consignarse que, en algunos países, existe cierta participación del centro educativo en lo referido a la contratación y despido de funcionarios no docentes (por ejemplo, en Guatemala, Paraguay o Ecuador esta decisión se toma en la instancia de participación de la comunidad educativa, órgano que canaliza la participación de la comunidad escolar).

Además, se observa una tendencia dentro la región a establecer mecanismos con altos niveles de rigidez a la hora de remover directores/as de centros educativos, que en algunos casos incluye la presencia de sumarios administrativos y/o denuncias penales. En la Tabla 17 es posible observar en detalle las condiciones establecidas en cada país para la remoción de directores/as de centros educativos.

¹¹ Cabe precisar que en el caso de Cuba no existe el despido. Se utiliza la figura de separación del centro, que ocurre cuando el docente o directivo ha cometido una indisciplina grave.



Tabla 17

Razones para desvincular al director/a de un centro educacional*

AR	Sumario administrativo. Lo abre el supervisor/inspector escolar a partir de una denuncia de los padres o los docentes. Solo es removido si ha cometido una falta grave que atenta al Reglamento Escolar y/o Normativas Disciplinarias.
BR	Incumplimiento de las tareas asociadas al rol (desobediencia grave a las rutinas del servicio público, mal uso de los recursos públicos, abandono del puesto de trabajo, desempeño negligente, delitos contra la Administración Pública, corrupción pasiva y activa, divulgación de información confidencial, daño a los recursos públicos y deterioro del patrimonio público, implicación en actividades comerciales incompatibles con el cargo público, improbidad administrativa, aceptar sobornos, comisiones, regalos o ventajas de cualquier tipo, practicar la usura, acumulación irregular de cargos, comportamiento inadecuado, agredir físicamente a otro funcionario o a un tercero, entre otros).
CL	Incumplimiento del convenio de desempeño.
CO	Proceso disciplinario. Puede derivarse de diversas causas: evaluación de desempeño (dos negativas) o denuncia penal.
CR	Violación de prohibiciones, faltas graves reiteradas o incumplimiento de deberes, previa investigación y comprobación de hechos por parte del Departamento de Asuntos Disciplinarios del Ministerio de Educación Pública u otra instancia correspondiente. Comprobación de delitos penales.
CU	Pérdida de requisitos establecidos como condición del cargo (se le sustituye y se le reubica). Incumplimiento reiterado de las obligaciones, incurrir en hechos que lo hagan desmerecer de buen concepto público, y manifestar una conducta incompatible con el cargo. Indisciplinas graves.
EC	Infracciones graves y muy graves, previo sumario administrativo.
SV	Cometer falta grave por segunda vez, siempre que exista sentencia condenatoria definitiva; haber sido condenado por cometer un delito; inasistencia a sus labores sin causa justificada.
GU	Mediante proceso disciplinario.
HN	Faltas graves tipificadas en el Estatuto del Docente.
MX	Incumplimiento de sus responsabilidades, falta de liderazgo, conducta inapropiada (abuso de poder, discriminación, acoso o comportamiento poco ético), resultados insatisfactorios, o problemas de gestión (manejo ineficientemente los recursos de la escuela).
NI	Incumplimiento a sus obligaciones laborales. Falta al Código de Conducta de las y los Servidores Públicos del MINED.
PA	Faltas establecidas en la ley orgánica de educación.
DO	Faltas graves en el ejercicio de sus funciones, previa investigación sumaria.
UY	Incumplimiento del Estatuto del funcionario Docente.

Nota. Elaboración propia.

*Perú y Paraguay no entregan información sobre la dimensión.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PV.6 ¿Por qué motivos un director puede ser removido de su cargo?

5.2. Toma de decisiones respecto al desarrollo de capacidades

En materia de desarrollo de capacidades la situación es más matizada, existiendo algunas decisiones que se mantienen concentradas en instancias y organismos externos al establecimiento escolar, mientras que en otras se produce una mayor participación interna. En este sentido, la fijación de los salarios de inicio de docentes o de funcionarios no docentes, así como la posibilidad de aumentar dichos salarios, es una situación



de “no transferencia” en los mismos once países señalados en la decisión referida a contratación de docentes, debiendo, en este caso, adicionarse a Cuba, Ecuador, Argentina y Honduras. Se repite que en México hay una apertura a que el equipo directivo incida en este ámbito.

En cambio, la decisión respecto de la participación de docentes en su capacitación o en desarrollo profesional está claramente más distribuida. En Guatemala y Uruguay los propios docentes participan en la definición de su formación, en Chile se agrega la instancia de participación de la comunidad educativa, y en otros países, como Costa Rica, Chile, Argentina o Perú son los directores o los equipos directivos quienes toman esta decisión.

La otra decisión en que también se presenta una mayor transferencia de poder es respecto del uso de los recursos destinados al centro escolar. Así, en la definición de su uso, participa la comunidad educativa en Colombia y Paraguay, de los equipos directivos en Argentina, Nicaragua y Panamá, y de los directores en Brasil, Costa Rica y Uruguay. La Tabla 18 que sigue sintetiza una visión general de las modalidades de toma de decisión en estas materias.

Tabla 18

Toma de decisión en ámbitos de desarrollo de capacidades

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
La decisión de que los docentes participen en cursos de capacitación o formación profesional (no magísteres ni postítulo)	3	1	5	1	2	6	6	1	4	1	6	1	1	1	2	1	4
Uso/inversión de los recursos materiales destinados al centro escolar	3	2	1	3	2	6	1	1	1	1	6	3	3	5	1	1	2
Salario inicial de los docentes	1	1	s/i	1	3	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1
Aumento de salarios de los docentes	3	1	s/i	1	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1
Salario inicial de funcionarios no docentes (auxiliares, encargados de cocina, etc.)	1	1	s/i	1	1	1	1	1	1	1	6	1	1	6	1	1	1

Nota. Elaboración propia.

Donde: 1=No transferencia | 2=Transferencia jerárquica unipersonal | 3=Transferencia jerárquica colegiada | 4=Transferencia ampliada hacia docentes | 5=Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa | 6=Transferencia (sin especificar) | n/a=no aplica | s/i=sin información.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PIV.7 ¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas al desarrollo de capacidades, formación, y uso de recursos materiales del centro escolar...?; PIV.8 Específicamente, ¿quién o quiénes participan de la decisión...?

5.3. Toma de decisiones respecto a políticas escolares

En cuanto a las decisiones referidas a políticas escolares, nuevamente la distribución es variable y pueden establecerse diferencias de acuerdo con decisiones específicas. Es así como la decisión referida a la admisión de estudiantes es tomada mayoritariamente fuera del centro escolar, como acontece en Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá y Perú, mientras que es tomada por el director/a en Uruguay, el equipo directivo en Argentina, Chile, Honduras y Paraguay, o considerando a los docentes en Guatemala.

En contrapartida, la decisión sobre cuáles deben ser las normas y reglas de conducta que deben seguir los estudiantes, se toma principalmente al interior de los centros escolares, con la incidencia de los equipos directivos en Argentina, la participación de los docentes en México, Costa Rica, Chile, Honduras y Uruguay, y de



manera aún más amplia, en la instancia de participación de la comunidad educativa, en Ecuador, Brasil, Cuba, Perú, Paraguay y Colombia.

Los mecanismos de integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son definidos fuera de la escuela en algunos casos, como Argentina, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana, pero dentro en otros, como en Chile (decisión radicada en equipo directivo), en Ecuador, u Honduras (decisión en que participan docentes), o bien en Cuba, Colombia y Uruguay (en que interviene un órgano comunitario).

Finalmente, en lo que respecta a cómo son evaluados académicamente los estudiantes, esta es una decisión tomada fuera del centro escolar en Nicaragua, Guatemala, Costa Rica, Brasil, República Dominicana, Honduras, Argentina, Paraguay y Panamá, mientras que cuenta con participación interna del equipo directivo en Chile y Colombia, de los docentes en Ecuador, Honduras, México, y Uruguay, y de la instancia de participación de la comunidad educativa en Cuba y Perú. Una imagen general de las modalidades de toma de decisión en esta dimensión puede encontrarse en la Tabla 19.

Tabla 19

Toma de decisión en ámbitos de políticas escolares

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Las normas y procedimientos que fijan la conducta que deben mantener los estudiantes dentro del establecimiento	3	5	4	5	4	5	5	5	1	4	4	1	1	5	5	1	4
La admisión de los estudiantes en el establecimiento*	3	5	3	n/a	1	n/a	1	n/a	4	3	6	1	1	3	1	6	2
El desarrollo de mecanismos de inclusión para estudiantes con discapacidad o con alguna NEE	1	5	3	5	1	5	4	1	1	4	6	1	1	6	1	1	5
La fijación de las normas referidas a la evaluación académica de los estudiantes	1	1	3	3	1	5	4	1	1	4	4	1	1	1	5	1	4

Nota. Elaboración propia.

* En este caso, la indicación “n/a” implica que la normativa impide la no admisión de estudiantes en el establecimiento, por lo que se homologa a la definición de “no transferencia”.

Donde: 1=No transferencia | 2=Transferencia jerárquica unipersonal | 3=Transferencia jerárquica colegiada | 4=Transferencia ampliada hacia docentes | 5=Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa | 6=Transferencia (sin especificar) | n/a=no aplica | s/i=sin información.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PIV.12 ¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas con las políticas escolares...?; PIV.13 Específicamente, ¿Quién o quiénes participan de la decisión...?

5.4. Toma de decisiones respecto a currículo y pedagogía

En lo referente a currículo y pedagogía, nuevamente la realidad está matizada de acuerdo con las decisiones específicas en juego. En este sentido, las decisiones referidas a los cursos que se ofrecen por parte del centro escolar y los contenidos que dichos cursos conllevan, son tomadas fuera del centro educativo en varios países. Ello acontece en Brasil, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Uruguay. En Honduras, los contenidos de los cursos son definidos por la Secretaría de Educación, pero en la selección de los cursos participa la instancia de participación de la comunidad educativa. En otros países esta decisión involucra a distintos actores del centro escolar: al equipo directivo en México, Argentina y Chile, a los docentes en Costa Rica y Perú (solo en lo referido



a los contenidos en los últimos dos casos), y a la instancia de participación de la comunidad educativa en Ecuador, Cuba y Colombia. Existe una clara mayor distribución en la decisión referida a la selección de recursos educativos, incluyendo a los textos escolares. Así esta decisión considera la opinión del equipo directivo en el caso de Chile, Colombia y México, pero se amplía a los docentes en Brasil, Costa Rica, Honduras y Uruguay, e incluso depende de la instancia de participación de la comunidad educativa en Cuba y Ecuador. La situación general de las modalidades de toma de decisiones se puede sintetizar en la Tabla 20.

Tabla 20

*Toma de decisión en ámbitos de currículo y pedagogía**

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
La selección de los recursos educativos, como los libros de texto que se utilizan	1	4	3	3	4	5	5	6	1	4	3	1	1	6	1	1	4
Los cursos que les son ofrecidos a los estudiantes	3	1	3	5	2	5	5	6	1	5	3	1	1	6	1	1	1
Los contenidos de los cursos que son dictados en el centro escolar	3	1	3	5	4	5	5	6	1	1	3	1	1	6	4	6	1

Nota. Elaboración propia.

* En este caso, la indicación “n/a” implica que la normativa impide la no admisión de estudiantes en el establecimiento, por lo que se homologa a la definición de “no transferencia”.

Donde: 1=No transferencia | 2=Transferencia jerárquica unipersonal | 3=Transferencia jerárquica colegiada | 4=Transferencia ampliada hacia docentes | 5=Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa | 6=Transferencia (sin especificar) | n/a=no aplica | s/i=sin información.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PIV.17 ¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas con currículo y pedagogía...?; PIV.18 Específicamente, ¿quién o quiénes participan de la decisión...?

5.5. Toma de decisiones respecto a mejora escolar

Por último, la dimensión de mejora escolar es aquella en la que hay una mayor autonomía de los centros escolares en las decisiones, así como una mayor distribución interna del poder decisorio. Es así, como en la fijación de las metas de mejoramiento, el director/a del centro participa solo en los casos de Brasil y Uruguay, y se amplía al equipo directivo en Argentina y Panamá. Cuenta con la participación de docentes en Costa Rica, Guatemala y México, y se extiende a la instancia de participación de la comunidad educativa en Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú. La misma distribución se produce respecto de la definición de las estrategias para alcanzar las metas fijadas, con la excepción de Costa Rica (que excluye a los docentes de esta decisión), Perú (donde alcanza solo a docentes, excluyendo a la comunidad escolar) y Uruguay (donde se extiende a toda la comunidad escolar).

Otra decisión vinculada, es la referida al modo de utilización de los recursos asignados al mejoramiento, en que, si bien la mayoría de los países mantienen su modo ya descrito de gestionar la mejora, algunos países restringen la participación.

Así en Guatemala, Perú y Honduras es una decisión que se toma fuera del centro escolar, en Brasil, Costa Rica y Uruguay es una atribución del director o en Colombia involucra hasta los docentes.

Finalmente, se incluyen dos posibles decisiones complementarias al mejoramiento: la búsqueda de recursos adicionales y la búsqueda de apoyos más allá del sector educativo. Esta tarea suele quedar delegada en el director/a en varios países, tales como Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador o El Salvador, mientras que incluye al equipo directivo en Argentina, Nicaragua, Perú y Panamá, e incorpora a la instancia de participación



de la comunidad educativa en casos de Uruguay, Honduras, Guatemala, y Cuba. La tabla que sigue ilustra la visión general en relación con este ámbito de toma de decisiones:

Tabla 21

Toma de decisión en ámbito de mejora escolar

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Definición de metas y objetivos de mejora del centro escolar	3	2	s/i	5	4	5	5	5	4	5	4	1	3	6	5	6	2
Definición de las estrategias y acciones a desarrollar por el centro escolar para alcanzar las metas de mejora escolar	3	2	s/i	5	3	5	5	5	4	4	4	1	3	6	4	6	5
Definición del uso de recursos destinados al centro escolar desde políticas o programas de mejora	3	2	s/i	4	2	5	4	5	1	1	4	1	3	6	1	6	2
Búsqueda y gestión de recursos materiales adicionales	3	2	s/i	2	2	5	2	2	5	5	4	3	3	6	3	6	5
Búsqueda y gestión de otro tipo de apoyos de instituciones públicas o privadas, fuera del ámbito educativo	3	2	s/i	2	2	5	2	2	1	5	4	3	s/i	6	3	6	5

Nota. Elaboración propia.

Donde: 1=No transferencia | 2=Transferencia jerárquica unipersonal | 3=Transferencia jerárquica colegiada | 4=Transferencia ampliada hacia docentes | 5=Transferencia ampliada hacia la comunidad educativa | 6=Transferencia (sin especificar) | n/a=no aplica | s/i=sin información.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PIV.17 ¿Dónde se toman las siguientes decisiones vinculadas con la mejora escolar...?; PIV.18 Específicamente, ¿quién o quiénes participan de la decisión...?

En definitiva, los modelos de toma de decisiones coherentes con el liderazgo distribuido, se dan principalmente en el ámbito de la mejora escolar; en decisiones específicas en lo referido a desarrollo de capacidades, políticas educativas y currículo y pedagogía; y es casi inexistente en materia de gestión de personas.

5.6. Transferencia de poder decisional según país

Otra forma de analizar los datos es mediante la comparación entre países respecto de su diversa instalación de modalidades de toma de decisiones más distribuidas. En este sentido, existe un grupo de países (Nicaragua, Guatemala, República Dominicana, Perú y Panamá) que dan una escasa autonomía a los centros, mientras que aquellos que les han otorgado una mayor autonomía, lo han hecho empoderando a diferentes actores: a los directores/as (Costa Rica, Brasil), a los equipos directivos (Chile, Argentina), a los docentes (México), o a los gobiernos escolares ampliados (Colombia, Cuba y Ecuador). La Tabla 22 muestra cómo se distribuye la modalidad de toma de decisiones, considerando al conjunto de decisiones informadas de acuerdo con los diferentes países.



Tabla 22

Toma de decisiones según modalidad - por país

	No transferencia	Transferencia						n/a
		Total	Jerárquica unipersonal	Jerárquica colegiada	Ampliada a docentes	Ampliada a comunidad educativa	Sin especificar	
AR	22%	52%	0%	52%	0%	0%	0%	26%
BR	57%	43%	26%	0%	4%	13%	0%	0%
CL	47%	53%	0%	40%	7%	7%	0%	0%
CO	39%	61%	13%	9%	4%	35%	0%	0%
CR	48%	52%	26%	9%	17%	0%	0%	0%
CU	19%	81%	0%	19%	0%	52%	10%	10%
EC	35%	65%	9%	0%	13%	26%	17%	0%
SV	59%	41%	9%	0%	0%	18%	14%	5%
GU	68%	32%	0%	0%	18%	14%	0%	0%
HN	41%	59%	0%	6%	29%	24%	0%	0%
MX	0%	100%	0%	13%	30%	0%	57%	0%
NI	86%	14%	0%	14%	0%	0%	0%	5%
PA	77%	23%	0%	23%	0%	0%	0%	0%
PY	30%	70%	0%	4%	4%	13%	48%	0%
PE	65%	35%	4%	9%	9%	13%	0%	0%
DO	70%	30%	0%	0%	0%	0%	30%	0%
UY	45%	55%	18%	0%	18%	18%	0%	5%

Nota. Elaboración propia.

6. Procesos de Evaluación

Además de los mecanismos de evaluación directiva examinados en el apartado 3.3 del documento, analizar y profundizar en el liderazgo distribuido en la región supone indagar en los procesos de evaluación que son exigidos al resto de la comunidad escolar (otros miembros del equipo directivo, docentes), aparte de la evaluación financiera y de resultados /logros estudiantiles. Esto, bajo la premisa de que el liderazgo distribuido resulta dificultoso sino inviable cuando no está alineado con procesos de evaluación que hagan responsables junto a los directores/ as a los equipos de gestión y al resto de la comunidad escolar, por el buen desempeño del centro educativo.

Respecto a esta dimensión, cabe destacar que todos los países, con excepción de Guatemala, contemplan mecanismos de evaluación adicionales a la evaluación directiva. Colombia, Cuba, Ecuador y México destacan como los países con mayor presencia de evaluaciones, incluyendo todas las evaluadas en el marco de la investigación (evaluación de otros miembros del equipo directivo/de gestión, evaluación docente, evaluación de resultados/logros de los estudiantes y evaluación financiera/rendición de gastos del centro escolar), mientras el panorama en el resto de los países se muestra diferenciado. Argentina, Brasil y El Salvador realizan solo evaluación de resultados/logros de los estudiantes; Perú y Uruguay contemplan solo evaluación docente; Panamá realiza ambos tipos de evaluación, del mismo modo que Chile, Costa Rica y República Dominicana, quienes suman una evaluación financiera o rendición de gastos del centro. Finalmente, Nicaragua y Panamá incluyen evaluaciones de resultados/logros de los estudiantes, evaluación docente y evaluación de otros miembros del equipo directivo o de gestión.

Tabla 23

Existencia de mecanismos de evaluación

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
Existe evaluación directiva			x	x	x	x	x		x		x	x		x			x
Evaluación de otros miembros del equipo directivo/de gestión				x		x	x				x	x		x			
Evaluación docente			x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Evaluación financiera/rendición de gastos del centro escolar			x	x	x	x	x				x					x	
Evaluación de resultados /logros de los estudiantes	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	
Otra*				x			x			x							

Nota. Elaboración propia.

* Colombia: Autoevaluación Institucional, Plan de Mejoramiento Institucional, informes de los órganos de las instancias de participación de la comunidad educativa e informe de rendición de cuentas | Ecuador: Evaluación de desempeño de otros profesionales de la educación (profesionales DECE, UDAI, bibliotecario/as) | Honduras: Evaluación de Planes y Programas de Estudio.

Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PV. I ¿Qué mecanismos de evaluación o rendición de cuentas existen en la normativa y/o política vigente? (Mencionan cada mecanismo).

6.1. Evaluación de otros miembros del equipo directivo/de gestión

Los reportes respecto a la evaluación que realizan los otros miembros del equipo directivo, dan cuenta que se trata de procesos substancialmente distintos en cada país, si bien ello no impide que se identifiquen ciertas similitudes.

En primera instancia, –tanto en el caso cubano como en el mexicano–, la evaluación involucra a más de un estamento del centro educativo (en ambos casos, a docentes y a directores/as). En Cuba, estos otros estamentos son también evaluadores dentro del proceso, en conjunto con actores externos al centro; en el caso mexicano, en cambio, se describe una evaluación interna al centro educativo, donde los actores son evaluadores y evaluados. La evaluación descrita para el caso ecuatoriano parece más simple; el director y actores fuera del centro escolar evalúan a otros miembros del equipo directivo.

Respecto a las consecuencias asociadas al proceso de evaluación, los tres países reportan consecuencias vinculadas al uso de resultados por parte de instituciones centrales como la generación de estímulos directos sobre quienes son evaluados. Concretamente, todos mencionan tanto la formación y control de procesos, como la habilitación de la continuidad en el cargo; en el caso ecuatoriano se suma como consecuencia la posibilidad de permitir la clasificación y focalización de políticas, mientras en el caso mexicano se suman –adicionalmente– la posibilidad de aumentar salarios e impedir la continuidad del cargo.

Tabla 24

*Descripción de evaluación del equipo directivo/de gestión**

		Cuba	Ecuador	México
¿A quién se evalúa?	Docentes	x		X
	Director/a	x		X
	Otros miembros del equipo directivo	x	x	X
	Consejo Escolar			
	Otro			
¿Quiénes evalúan?	Actores externos al centro escolar	x	x	
	Docentes	x		X
	Director/a	x	x	X
	Otros miembros del equipo directivo			X
	Consejo Escolar			
	Otro			
¿Cuáles son las consecuencias?	Tiene como objetivo la formación – control de procesos	x	x	X
	Permite la continuidad en el cargo /función	x	x	X
	Permite el aumento de salarios / presupuesto para la entidad evaluada			X
	Impide la continuidad en el cargo /función			X
	Permite clasificar y focalizar políticas		x	X
	Otra			

Nota. Elaboración propia.

* Nicaragua y Paraguay no reportan información sobre el set de preguntas.

Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PV.2 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación o rendición de cuentas en el papel de “evaluados” o auditados?; PV.3 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación o rendición de cuentas en el papel de “evaluadores” o auditores?; PV.4 ¿Qué tipo de consecuencias puede traer el proceso de evaluación / rendición de cuentas?

6.2. Evaluación docente

Presente en 13 de los 17 países evaluados, la evaluación docente aparece como uno de los procesos de evaluación más transversales de la región. Si bien resulta evidente el objeto principal de evaluación –los docentes–, llama la atención que en cuatro de los nueve sistemas que reportan información para el análisis, la evaluación involucra también a otros actores dentro del centro educativo; al director en los casos cubano, mexicano, peruano y uruguayo, y a otros miembros del equipo directivo en los tres primeros casos.

Respecto a quienes son los evaluadores, es posible diferenciar entre los sistemas educativos donde la evaluación transcurre dentro del centro escolar (Colombia, Costa Rica, Cuba, México y Perú), y aquellos que involucran al director y a actores fuera del mismo. El segundo grupo está compuesto por Chile, Ecuador y Uruguay, mientras dentro del primer grupo puede generarse una nueva distinción: en Colombia y Costa Rica, los docentes son evaluados exclusivamente por el director, mientras en Cuba, México y Perú participa también el Consejo Escolar.

Finalmente, en lo relacionado con las consecuencias del proceso de evaluación docente, se observa una combinación entre el uso de resultados para formación, control, clasificación y focalización de políticas y la generación de estímulos directos sobre los docentes. Es lo que ocurre en todos los países, con excepción de Uruguay, donde los resultados de esta evaluación permiten tanto el aumento de los salarios como la inhabilitación para el cargo. Respecto a la generación de estímulos directos sobre los docentes, resulta predominante la incidencia sobre la continuidad o inhibición del cargo (presentes en Colombia, Costa Rica, Ecuador y México), por sobre la recompensa salarial, presente solo en Chile, México y –como ya se ha mencionado– Uruguay.

Tabla 25

*Descripción de la evaluación docente**

		CL	CO	GR	CU	EC	MX	PA	PE	UY
¿A quién se evalúa?	Docentes	x	x	x	x	x	X	x	x	x
	Director/a				x		X		x	x
	Otros miembros del equipo directivo				x		X		x	
	Consejo Escolar									
	Otro									x
¿Quiénes evalúan?*	Actores externos al centro escolar	x				x				x
	Docentes				x					
	Director/a	x	x	x	x	x	X		x	x
	Otros miembros del equipo directivo									
	Consejo Escolar				x		X		x	
Otro										
¿Cuáles son las consecuencias?***	Tiene como objetivo la formación – control de procesos	x	x	x	x	x	X	x		
	Permite la continuidad en el cargo /función		x	x		x	X			
	Permite el aumento de salarios / presupuesto para la entidad evaluada	x					X			x
	Impide la continuidad en el cargo /función		x				X			x
	Permite clasificar y focalizar políticas	x	x		x	x	X			

Nota. Elaboración propia.

* Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana no reportan información sobre el set de preguntas.

** Panamá no aporta información en esta pregunta.

*** Panamá no aporta información en esta pregunta.

Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PV.2 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación o rendición de cuentas en el papel de “evaluados” o auditados?; PV.3 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación

o rendición de cuentas en el papel de “evaluadores” o auditores?; PV.4 ¿Qué tipo de consecuencias puede traer el proceso de evaluación/rendición de cuentas?

6.3. Aspectos por considerar sobre la evaluación financiera /rendición de gastos del centro escolar

En el caso de la evaluación financiera o de rendición de gastos, se observan modelos de evaluación distintos por país. En primer término, los tres países que definen un objetivo de evaluación al mismo tiempo definen objetivos distintos: en Cuba son todos los actores quienes son evaluados, en Colombia se evalúa al consejo escolar, en Ecuador se evalúa a otros miembros del equipo directivo y, en México, se incluye también a los docentes.

Respecto a quienes son los evaluadores en este proceso, la participación de actores fuera del centro escolar permite distinguir entre dos grupos de países: por una parte, Chile y Ecuador incluyen a este tipo de actores en la evaluación financiera, mientras Colombia, Costa Rica, Cuba y México no lo hacen. En Costa Rica, los evaluadores son el equipo directivo en su totalidad (esto es, director/a u otros miembros del equipo), en Cuba se suman los docentes y en México es una actividad ejecutada por docentes y otros miembros del equipo directivo. En Colombia, por su parte, se trata de un proceso realizado por el mismo consejo escolar.

En lo relacionado con las consecuencias que trae este mecanismo de evaluación, lo predominante es el control de procesos y la clasificación y focalización de políticas. Solo en el caso mexicano se trata de un proceso que puede incidir en el aumento de salarios o de presupuesto.

Tabla 26

*Descripción de la evaluación financiera/rendición de gastos del centro escolar**

		CL	CO	CR	CU	EC	MX
¿A quién se evalúa? **	Docentes				x		x
	Director/a				x		
	Otros miembros del equipo directivo				x	x	x
	Consejo Escolar		x		x		
	Otro						
¿Quiénes evalúan? **	Actores externos al centro escolar	x				x	
	Docentes				x		x
	Director/a	x		x	x	x	
	Otros miembros del equipo directivo			x	x		x
	Consejo Escolar		x				
Otro							
¿Cuáles son las consecuencias? ***	Tiene como objetivo la formación – control de procesos		x	x	x	x	
	Permite la continuidad en el cargo /función						
	Permite el aumento de salarios / presupuesto para la entidad evaluada					x	
	Impide la continuidad en el cargo /función						
	Permite clasificar y focalizar políticas		x			x	
	Otra						x

Nota. Elaboración propia.

* República Dominicana no reporta información sobre el set de preguntas.

** Chile y Costa Rica no reportan información en esta pregunta.

*** Chile no reporta información en esta pregunta.

6.4. Evaluación de resultados /logros de los estudiantes

En cuatro de los diez sistemas educativos que reportan información sobre la evaluación de resultados de estudiantes, indican un proceso que evalúa no solo a estos últimos, sino también a otros actores dentro del sistema educativo. En Brasil y Colombia, la evaluación sirve para evaluar a docentes, mientras en Cuba incorpora a docentes y otros miembros del equipo directivo y, en México, incorpora a docentes y al equipo directivo en su conjunto (director/a y otros miembros).

Más de la mitad de los países que reportan información respecto a quienes son los evaluadores, dan cuenta de una evaluación que involucra a actores que se encuentran fuera del centro escolar (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y El Salvador), mientras el resto reporta una forma de evaluación que compromete exclusivamente a actores dentro del centro. Entre ellos, la mayor participación se da de parte de los docentes, si bien los directores/as son evaluadores en Argentina, Ecuador y México, y el resto de los miembros del equipo directivo son evaluadores en estos dos últimos países y Cuba.

A diferencia de lo observado en otros tipos de evaluación, la evaluación de resultados y logros estudiantiles está enfocada en el uso de los resultados por parte de las instituciones centrales (formación – control de procesos o clasificación y focalización de políticas).

Tabla 27

*Descripción de resultados/logros de los estudiantes**

		AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	MX	NI
¿A quién se evalúa?	Docentes		x		x		x			x	
	Director/a									x	
	Otros miembros del equipo directivo						x			x	
	Consejo Escolar										
	Otro (estudiantes)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
¿Quiénes evalúan? **	Actores externos al centro escolar	x	x	x	x				x		
	Docentes	x	x	x	x		x			x	
	Director/a	x						x		x	
	Otros miembros del equipo directivo						x	x		x	
	Consejo Escolar										
	Otro										
¿Cuáles son las consecuencias? ***	Tiene como objetivo la formación – control de procesos		x	x	x		x	x	x		x
	Permite la continuidad en el cargo /función										
	Permite el aumento de salarios / presupuesto para la entidad evaluada										
	Impide la continuidad en el cargo /función										
	Permite clasificar y focalizar políticas	x	x	x	x		x	x	x		x
	Otra							x		x	

Nota. Elaboración propia.

* Panamá, Paraguay, República Dominicana no reportan información sobre el set de preguntas.

** Costa Rica y Nicaragua no reportan información en esta pregunta.

*** Costa Rica no reporta información en esta pregunta.

Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PV.2 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación o rendición de cuentas en el papel de “evaluados” o auditados?; PV.3 ¿Quién o quiénes participan de la evaluación o rendición de cuentas en el papel de “evaluadores” o auditores?; PV.4 ¿Qué tipo de consecuencias puede traer el proceso de evaluación / rendición de cuentas?



7. Pandemia

Un último tema abordado fue la pandemia y el impacto que pudo tener en cambios normativos y/o políticos en aspectos referidos al liderazgo educativo. El objetivo específico de esta sección fue comprender de qué forma se produjeron modificaciones en el funcionamiento cotidiano de los centros educativos y la distribución del liderazgo. Es importante señalar, que en general esta sección del cuestionario, tendió a ser comprendida de forma distinta por los países; mientras algunos hacen referencia específica a lo consultado, otros reportaron aspectos más generales sobre el funcionamiento durante el periodo de pandemia. Esta situación dificulta establecer comparaciones o un panorama general sobre este periodo y fundamentalmente su impacto en el liderazgo distribuido. Asimismo, menos de la mitad de los países proporcionaron datos que permiten evidenciar y profundizar en los distintos temas consultados y tres países no contestaron esta sección del cuestionario.

Respecto a la definición de las funciones del director, un 57% de los países que respondieron este apartado del cuestionario reportan modificaciones a nivel normativo o promoción de políticas públicas específicas a causa del COVID-19. Ahora bien, solo El Salvador, proporciona más información al respecto, señalando que en el *“Plan la Alegría de Regresar a la Escuela se generaron atribuciones del director referidas a las medidas de bioseguridad con personas en el establecimiento, manejo de alimentos, uso de dispositivos electrónicos, tamizaje y medidas de contingencia”*. Cinco países reportan cambios en la definición de las funciones y roles de otros cargos directivos. Guatemala y México proporcionan información al respecto. En el primer país, se señala que estos cargos *“se constituyeron coordinadores y promotores de vigilancia epidemiológica”* junto con la creación del perfil de “monitor de salud escolar”. En el caso de México, se señala que *“se han redefinido las funciones y atribuciones de los cargos directivos distintos al director/a del establecimiento, enfocándose en la coordinación de medidas sanitarias, la comunicación con las familias y la adaptación de los planes de estudio”*. En relación con el número o tipo de cargos de gestión y/o liderazgo, cuatro países reportaron cambios, sin embargo, solo México precisa que se optó *“por reducir el número de cargos directivos en los centros educativos para simplificar la toma de decisiones y agilizar la gestión en situaciones de crisis”*.

Respecto al órgano de participación de la comunidad educativa, cuatro países reportaron que su composición varió durante la crisis y en siete países se generaron cambios en torno a su funcionamiento. Cuatro países proporcionaron más información respecto a estos cambios. En Guatemala, se señala que se conformó el sistema de vigilancia y control sanitario en los centros educativos. En el caso de México se menciona que *“se ha promovido la inclusión de representantes de diferentes sectores de la comunidad educativa en los órganos de participación, asegurando una mayor diversidad de opiniones y perspectivas a la hora de tomar decisiones importantes en momentos de crisis como el actual”*. En El Salvador, se indica que *“el Consejo Directivo Escolar debió hacer una caracterización de las condiciones del centro educativo para el retorno seguro a las instalaciones y jornada educativa”*. Por último, en Cuba, se señala se modificó *“la forma a partir de la no presencialidad en la institución, adoptándose variantes desde lo virtual”*.

Uno de los temas que concitó en más de la mitad de los países (10) un reporte de cambios durante el período de pandemia, fue la forma en que se tomaron decisiones vinculadas a la gestión de personas. Colombia reporta que el cambio fue la flexibilización en la gestión de personas dentro de los centros educativos. Sin embargo, no se proporcionan más detalles al respecto.

Asimismo, entre un 71% y 100% de los países que respondieron el apartado sobre la pandemia, reportan cambios respecto a la forma en que se tomaron decisiones en torno a tres cuestiones: El desarrollo de capacidades y formación y el uso de recursos materiales dentro del centro escolar; las políticas escolares dentro del centro escolar; y el currículo y pedagogía dentro del centro escolar. Ahora bien, solo algunos países profundizan en los cambios realizados. De este modo Colombia señala que durante la pandemia *“se orientó a los establecimientos educativos para la destinación de recursos dirigidos a la elaboración y entrega de guías pedagógicas y otros materiales”* y se les orientó *“para la flexibilización de las políticas curriculares y de evaluación dirigidas a los estudiantes”*. En Guatemala, se indica que *“todos los centros educativos debían realizar una capacitación mensual que abarcaba a todos los miembros de la comunidad educativa y abordaba la temática de salud, prevención, higiene, desinfección, uso correcto de mascarillas”*. En Perú, se señala que el *“Decreto Supremo N°006-2020-MINEDU aprobó los criterios para la focalización de las personas beneficiadas”*.



en el marco del Decreto Legislativo N°1465, que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del Gobierno ante el riesgo de propagación del COVID-19”. Asimismo, a través de la Resolución Viceministerial N°097-2020-MINEDU, se aprobó la norma técnica de “disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. En el caso de República Dominicana, se reporta que se “decidió capacitar a los docentes en el uso efectivo de las TIC y se creó un programa de dotación de dispositivos para la educación a distancia, tanto a los docentes como los estudiantes” y “se desarrolló un proceso de adecuación curricular para priorizar los contenidos mediadores para el logro de las competencias establecidas para cada grado y área curricular”. Esto último, también fue reportado por Ecuador, que señala que el ministerio durante este período “expide el currículo priorizado con énfasis”. En El Salvador, “se tomaron medidas para el distanciamiento físico, uso de mascarillas, sanitización de las instalaciones y manipulación de alimentos en crudo del refrigerio escolar y se pasó al uso de guías de aprendizaje, objetivos e indicadores de logros acorde a las necesidades y características de los estudiantes”. En República Dominicana, “se creó un protocolo de bioseguridad para los centros educativos, que incluyó el uso de mascarillas, lavado de manos, etc.” Por último, Nicaragua enfatiza que “durante la pandemia no se cerraron los centros educativos en el país y se continuó de manera presencial, para esto se trabajaron la macrounidad pedagógica con la intención de valorar los indicadores de logro y el alcance de los mismo durante la atención educativa en pandemia”.

Un poco más de la mitad de los países, reportan cambios respecto a los mecanismos de evaluación o rendición de cuentas incluidos dentro de la normativa o políticas específicas y los instrumentos de medición o monitoreo de las características o el funcionamiento de los centros educacionales. Respecto a lo primero, solo Costa Rica reporta que “hubo actividades que se debieron obviar en la evaluación por la virtualidad”. Asimismo, en torno a lo segundo, El Salvador señala que “se modificó incorporando rendiciones de cuenta virtuales, aceptando como evidencia capturas de pantalla de la participación de padres”.

En términos generales, los principales cambios en los países durante el periodo de pandemia se llevaron a cabo respecto a la forma en que se tomaron ciertas decisiones, lo que se caracterizó por otorgar mayor flexibilización a los centros escolares y por incorporar aspectos ligados directamente con este periodo de excepcionalidad, como la instauración de clases virtuales y/o adecuaciones curriculares y evaluativas.

Tabla 28

Cambios en la normativa/políticas públicas durante la pandemia

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY
La definición del rol, las funciones y/o atribuciones de gestión o liderazgo del director/a del centro educativo	X	X			x			x	x	S/I	x		S/I	S/I	x		x
El número o tipo de cargos vinculados a la gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos	X	X			x					S/I	x		S/I	S/I			
La definición del rol, las funciones y/o atribuciones específicas de los cargos directivos distintos al director/a del establecimiento	X	X			x				x	S/I	x		S/I	S/I			
La composición del órgano de participación de la comunidad educativa (Consejo escolar, gobierno escolar, consejo de escuela, etc.)	X				x				x	S/I	x		S/I	S/I			
El funcionamiento del órgano de participación	X	X			x	x		x	x	S/I	x		S/I	S/I			



de la comunidad educativa (Consejo escolar, gobierno escolar, consejo de escuela, etc.)																		
La forma en que se toman decisiones vinculadas a la gestión de personas dentro del centro educativo	X	X	x	x	x	x		x	x	s/i	x		s/i	s/i				X
La forma en que se toman decisiones vinculadas desarrollo de capacidades y formación, y al uso de recursos materiales dentro del centro escolar	X	X	x	x	x	x		x	x	s/i	x		s/i	s/i	x	x	x	
La forma en que se toman decisiones vinculadas con las políticas escolares dentro del centro escolar	x	X		x	x	x	x	x	x	s/i	x		s/i	s/i		X		
La forma en que se toman decisiones vinculadas al currículo y pedagogía dentro del centro escolar	X	X	x	x	x	x	x	x	x	s/i	x	x	s/i	s/i	x	x	X	
Los mecanismos de evaluación o rendición de cuentas incluidos dentro de la normativa o políticas específicas	X	X	x	x	x	x		x	x	s/i	x		s/i	s/i				
Los instrumentos de medición o monitoreo de las características o el funcionamiento de los centros educacionales	X	X	x		x	x			x	s/i	x		s/i	s/i				X

Nota. Elaboración propia.

s/i: sin información. Los países no respondieron el apartado sobre pandemia en el cuestionario.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PVI.1 Durante el periodo de pandemia, ¿se modificaron normativas o se promovieron políticas públicas vinculadas a...?



8. Conclusiones y recomendaciones

A partir del reporte de la información proporcionada por los Ministerios de Educación de los 17 países de la región respecto a la normativa y políticas educativas en temáticas vinculadas al liderazgo distribuido, surgen un conjunto de conclusiones y recomendaciones, que exponemos a continuación.

Conclusión 1

Escasa penetración del concepto de liderazgo distribuido en la normativa y política educativa existente en la región latinoamericana, pero preexistencia y vigencia de contenidos vinculados a la temática y a su orientación como modalidad de liderazgo en varios países.

El análisis realizado constata que solo en tres de los diecisiete países estudiados, Colombia, México y Nicaragua, hay una referencia explícita al concepto de liderazgo distribuido en la legislación, la normativa o las políticas educativas referidas a la gestión escolar y/o el liderazgo educativo. Se trata, en consecuencia, de un concepto que, a pesar de su creciente y vasta influencia global tanto en la discusión académica como en las políticas educativas, es escasamente utilizado por parte de las autoridades nacionales.

Sin embargo, hay otros conceptos que expresan contenidos afines al liderazgo distribuido y que provienen de otras fuentes teórico-culturales, así como de la historia educacional latinoamericana, que si alcanzan un mayor arraigo. Es así como la noción de liderazgo participativo, en que se insta a que los directivos promuevan la activación y cierto protagonismo de distintos actores de la comunidad educativa, está presente en siete de los diecisiete países. Asimismo, en seis países se menciona al liderazgo docente como un bien a resguardar, incorporando una perspectiva sobre el profesorado como protagonista activo de la vida escolar, dentro y fuera del aula. Un número equivalente de países va un paso más allá y plantea que se debe impulsar una gestión democrática en la gobernanza de los tradicionalmente jerárquicos centros escolares.

Es notorio que los países de la región varían en torno a la inclusión en su normativa de contenidos vinculados al liderazgo distribuido como los señalados. En este sentido, se distinguen tres grupos de países. Por una parte, los que incluyen con cierta frecuencia contenidos relacionados al liderazgo distribuido y que son, en orden decreciente, los siguientes: México, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, República Dominicana, Brasil y Nicaragua. Por otra parte, los que no los incluyen en su legislación y normativa son: Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, Panamá, Perú y Uruguay. Y, por último, existe un grupo de países que hace referencia a dichos contenidos solo ocasionalmente: Honduras y Paraguay.

Recomendación (1)

Socializar entre las autoridades educacionales de los países de la región el concepto de liderazgo distribuido, mostrando su riqueza conceptual y la evidencia empírica que respalda su significación para la transformación educativa, así como, en los casos nacionales que corresponda, su conexión con conceptos similares ya establecidos en orientaciones y normativas existentes.

Conclusión 2

La labor de dirección de los centros escolares en los países de la región está habitualmente focalizada en la figura de director/a, a quien se asignan amplias y variadas funciones que difícilmente pueden ser desempeñadas adecuada y eficazmente por una sola persona.

Los directores/as de centros escolares son entendidos en la región como figuras unipersonales de autoridad que deben cumplir con un vasto listado de funciones, de muy distinto tipo. En este sentido, tienen múltiples tareas hacia el interior del centro escolar: así se les asignan funciones administrativas (¡y hasta de mantenimiento tecnológico de los centros!), al mismo tiempo que deben encargarse de resguardar el bienestar socioemocional y la convivencia escolar, todo aquello sin descuidar el desarrollar un liderazgo instruccional y la gestión de la mejora educativa. Pero también deben cumplir labores hacia el exterior del centro: son quienes deben conducir la vinculación con autoridades e instituciones del sistema educacional, deben relacionarse con directivos de otros centros escolares y deben promover la relación con la comunidad. En este sentido, pareciera que la legislación y la normativa han ido adicionando más y más funciones a la máxima figura directiva de los centros escolares a medida que se han ido complejizando las temáticas educacionales.

Esta asignación amplia de funciones no siempre va de la mano de una definición institucional acorde del rol que se les asigna a los directores/as. Si bien hay un grupo de países (Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana) en que se presenta cierta equivalencia entre las funciones y el rol asignado, otro grupo (Costa Rica y Ecuador) manifiesta una situación en que el rol es más restringido que las funciones, e incluso hay países (Argentina, Brasil, Uruguay) en los que no existe una normativa de carácter nacional que defina explícitamente el rol del director/a. Este alineamiento es, entonces, una tarea pendiente para muchos sistemas escolares de la región, lo que a veces pasa por la actualización de la normativa (a modo ilustrativo, la legislación sobre esta materia de Costa Rica data del año 1954 y en Panamá de 1957).

Dentro del conjunto amplio de funciones que los directores/as deben atender, hay una presente en algunos países y que se vincula directamente con el liderazgo distribuido: la promoción de distintas formas de participación de los actores de la comunidad educativa. Es así como Brasil, Chile, Cuba, Guatemala y Paraguay explicitan que esta labor es parte de las tareas que el director/a debe cumplir, aunque no siempre se prioricen las mismas formas de participación ni identifiquen los mismos actores como estamentos a ser movilizados (la conclusión referida específicamente a las estructuras de participación en los centros escolares agregará elementos a este respecto).

Los antecedentes recabados en torno a la selección y formación de los directores/as de centros escolares en la región no entregan información específica respecto de la incorporación de orientaciones y/o contenidos vinculados al liderazgo distribuido. En este sentido, es posible consignar que la selección de directores/as se realiza en trece países de diecisiete en base a concursos públicos, siendo minoritarios los casos que mantienen sistemas basados en “invitaciones personales” o concursos cerrados. Sin embargo, no se clarifica si esta mayor profesionalización (o no discrecionalidad) en la selección considera competencias de los directivos/as en materia de liderazgo distribuido y participación de la comunidad educativa. Lo mismo acontece respecto de la formación que los directores/as realizan durante su trayectoria profesional. Así puede apreciarse, por ejemplo, que nueve de diecisiete países cuentan con formación en las etapas de inducción y de desarrollo profesional de los directores/as. Sin embargo, los contenidos de esta creciente formación, que podrían incluir (o no) lo referido al liderazgo distribuido, no son posibles de identificar con claridad y dependerían, según la información disponible, de cada formación específica y de las distintas instituciones que la ofrecen.

Recomendación (2)

Instar a las autoridades educacionales de los países a definir con mayor precisión las funciones asignadas a los directores/as de centros escolares, buscando que exista una priorización en aquellas que son esenciales para la transformación educativa y que, debido a su posición jerárquica, ellos pueden atender eficazmente.

**Recomendación (3)**

Buscar que la normativa educacional sobre la dirección de los centros escolares sea actualizada en los países, de manera que defina explícitamente el rol del director/a de una manera que esté alineada con las funciones prioritarias que se le asignan, las atribuciones que efectivamente le son traspasadas y los objetivos que las políticas privilegian.

Recomendación (4)

Impulsar que la función de promover la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa sea parte integrante de las funciones y del rol asignado al director/a del centro escolar, así como que esté incorporada en los procesos de selección para el cargo y de formación establecidos para desarrollar la conducción institucional.

Conclusión 3

Si bien en todos los países de la región la figura del director/a del centro escolar está claramente establecida, no ocurre lo mismo en lo referente a las otras posiciones que participan del equipo directivo, existiendo una variedad de situaciones institucionales en las que suele estar presente la posición de vice (o sub) director/a y, secundariamente, la de coordinador pedagógico.

Los países de la región tienen diversas maneras de conformar los equipos directivos, los que son diferenciables, en primer lugar, por el número variable de posiciones que son consideradas en su seno. Así, mientras Ecuador incluye en su normativa a once directivos aparte del director/a, El Salvador o Nicaragua consignan la existencia de dos directivos.

El directivo que más frecuentemente está presente es el vice (o sub) director: catorce de los diecisiete países lo incorporan en su legislación. Aunque la definición precisa de sus responsabilidades en la normativa tiende a ser escasa, suele considerarse que este directivo cumple una función de colaboración directa con el director/a, apoyándolo de una manera flexible, y, por ende, difícilmente estandarizable en el cumplimiento de las acciones y responsabilidades de gestión del centro escolar. Además, suele cumplir labores de reemplazo en la dirección del centro cuando el director/a no está presente.

Le sigue, en cuanto a presencia, otra figura directiva que si considera una mayor especialización: el coordinador pedagógico (o instruccional). Doce países de diecisiete cuentan con esta posición que debe encargarse particularmente de los procesos relativos a lo técnico-pedagógico dentro de los centros escolares. Dada la importancia de esta figura directiva para la materialización de un liderazgo directivo con foco en lo pedagógico, hemos considerado, en nuestro análisis comparado, que los países que cuentan con aquella disponen de una “estructura nuclear” en materia de conducción institucional.

Este ámbito pedagógico es reforzado por la existencia de docentes encargados por áreas disciplinarias, en lo que se ha denominado en la literatura especializada *líderes medios*, los que combinan el ser directivos y líderes docentes en forma simultánea. Esta figura existe en la misma cantidad de países, doce, que los coordinadores pedagógicos recién mencionados.

Los otros directivos que pueden conformar los equipos directivos están presentes de manera menos regular en los países. Así, en algunos casos, existe la figura del coordinador administrativo y, en otros, la del coordinador de la convivencia escolar, e incluso en tres países, Perú, República Dominicana y Uruguay se cuenta con un coordinador tecnológico.

Esta caracterización general de los equipos directivos en los países debe consignar dos importantes factores diferenciadores entre los centros escolares. El primero es la ruralidad, con la existencia de pequeños centros que poseen una escasa matrícula estudiantil y que muchas veces se organizan en aulas multigrado (con un



docente atendiendo a estudiantes de distintas edades). En estos pequeños centros rurales no suele existir propiamente un director/a en tanto cargo ejercido en exclusividad, siendo frecuentemente conducidos por un docente (llamado profesor encargado) que, adicionalmente a sus labores de aula, realiza tareas de dirección. El segundo es el nivel de enseñanza, con la tendencia que los centros de secundaria incorporen figuras directivas que no están presentes en las escuelas básicas. Es así como, por ejemplo, en Colombia, Cuba y Guatemala se considera la existencia de coordinadores del área de convivencia escolar solo para los establecimientos secundarios.

Recomendación (5)

Instar a que los países cuenten, al menos para sus centros escolares de mayor tamaño y complejidad institucional, con equipos directivos articulados y competentes que faciliten que el director/a pueda desarrollar una conducción colegiada de la organización.

Recomendación (6)

Propender a que los países formen y consideren dentro de los equipos directivos de los centros escolares, al menos para aquellos de mayor tamaño y complejidad institucional, a profesionales especializados en tres dimensiones claves de la gestión organizacional: lo técnico-pedagógico, lo relacional (convivencia), y lo administrativo.

Conclusión 4

La estructura de participación de los centros escolares de los países de la región considera, al menos, una instancia colectiva de reunión de los docentes, que aborda temáticas pedagógicas, de convivencia y administrativas, y otra instancia que agrupa a la comunidad educativa, la que varía en cuanto a la representación de distintos actores tanto internos como externos.

Todos los países han incorporado en su normativa la existencia de una instancia para que los docentes se reúnan y participen colectivamente de la vida escolar. Esta instancia varía en cuanto a la mayor o menor flexibilidad y autonomía que posee respecto de su funcionamiento en cada centro educativo. Así la periodicidad en que debe desarrollar sus reuniones está prescrita con precisión en Ecuador, México, Costa Rica o Cuba, mientras que depende de los propios centros escolares en otros nueve países, entre los que se cuentan Argentina, Brasil y Colombia. Las temáticas que se tratan en esta instancia colectiva docente suelen estar concentradas en tres ámbitos: lo pedagógico (desarrollo plan de estudios, evaluación de estudiantes, desarrollo profesional de docentes, etc.); lo administrativo (reglamentos, preparación de horarios, respuesta a peticiones del ministerio de educación, etc.); y la convivencia escolar (conflictos entre estudiantes, problemas de disciplina y conducta estudiantil, etc.). Al solicitar a los informantes de los Ministerios de Educación de los países que estimaran la importancia relativa que tenían los distintos temas, la respuesta fue bastante pareja entre tres temáticas: en seis de ellos lo más relevante sería lo pedagógico, en cinco lo administrativo y en cuatro la convivencia escolar. Adicionalmente esta instancia colectiva docente trata en nueve países temas referidos a la mejora escolar (metas de progreso en aprendizaje, estrategias para alcanzarlas, etc.), mostrando como se ha vuelto frecuente la involucración de los propios centros escolares y sus actores en las dinámicas de transformación educativa. En contrapartida, los temas gremiales y de vinculación con el medio solo están mencionados como prioritarios en un país, República Dominicana.

Por otra parte, todos los países, con excepción de Guatemala y Uruguay, cuentan con una instancia de participación de distintos actores de la comunidad educativa, instaurada en la normativa y obligatoria para los centros escolares. Estas instancias reciben diferentes denominaciones: Consejo Escolar, Consejo Educativo, Junta Descentralizada, Gobierno Escolar, Consejos de Participación Social, Comunidad Educativa, pero todas revisten un carácter mandatorio. Su puesta en marcha ha sido reciente, de las últimas dos décadas, existiendo



solo dos países que las instauraron en el siglo pasado: Colombia con sus Consejos Directivos (1995) y El Salvador con sus Consejos Directivos Escolares (1996). El funcionamiento de estas instancias participativas de la comunidad escolar suele estar normado con mayor precisión en la legislación educativa que aquel de la instancia referida a los docentes, con menor autonomía de los centros para fijar, por ejemplo, la periodicidad de reuniones. De hecho, la normativa mandata explícitamente que esta instancia comunitaria se reúna cada cierto tiempo. La frecuencia misma para que esta reunión se realice varía, con siete países en que se prescribe una reunión periódica mensual, o en el caso de Nicaragua dos veces al mes, mientras que cinco países lo hacen tres veces durante el año, y dos países establecen que debe sesionar dos veces al año. Los actores de la comunidad escolar que participan de esta instancia varían según los países. Mientras algunos como Ecuador, El Salvador y Chile incluyen la representación de directivos, docentes, familias y estudiantes del centro escolar respectivo, otros países incorporan también a actores externos. Así en México y Honduras se tiene también una representación sindical, en Argentina a representantes de antiguos estudiantes (egresados) y en Colombia se agregan representantes del sector productivo. Hay también casos especiales como Costa Rica, en que se incluye a director, familia, estudiantes, y comunidad, pero no se incorpora a los docentes. Otro aspecto en que las instancias de participación entre los países difieren es su capacidad resolutoria en distintas materias, siendo en ciertos casos, como Chile, solo consultivos, mientras que, en otros, como México o Ecuador, tienen capacidad de decisión en diferentes materias. En la próxima sección se abordará justamente dicha temática.

Recomendación (7)

Alentar a que las autoridades educativas de los países de la región creen las condiciones requeridas, incluyendo la orientación y formación pertinente de los directivos escolares, para que las instancias de reunión colectiva de docentes existentes se conviertan en comunidades de aprendizaje profesional, que promuevan el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica con foco en la mejora de la calidad de los aprendizajes académico y socio-emocional de los estudiantes, y que simultáneamente sirvan como espacios de desarrollo profesional y de ejercicio del liderazgo docente.

Recomendación (8)

Valorar la existencia creciente de instancias de participación de la comunidad escolar en los países latinoamericanos, las que permiten que distintos actores estén cuando menos informados sobre el acontecer educativo en cada centro escolar, e instar a las autoridades educacionales a profundizar sus alcances, buscando que en aquellas se pueda desarrollar una reflexión colectiva sobre el proyecto educativo institucional e incidir en su materialización, constituyendo un espacio potencialmente relevante para el desarrollo del liderazgo distribuido.

Conclusión 5

Los modelos de toma de decisiones que permiten la participación de actores de los centros escolares, y que por ende son coherentes con un tipo de liderazgo distribuido, suelen estar referidos en los países de la región al ámbito de la mejora escolar, y a ciertas decisiones específicas en materia de desarrollo de capacidades, políticas educativas y currículo y pedagogía.

El liderazgo distribuido se expresa y materializa en el modo en que se toman las decisiones y cuánto participan de ellas los distintos actores de los centros escolares. Como es sabido, no es compatible con el liderazgo distribuido una estructura de toma de decisiones declaradamente impositiva hacia el centro escolar, en que son instancias externas nacionales, subnacionales o locales las que las deciden sobre las diferentes materias, ni una que promueva una rígida jerarquía unipersonal en su interior, en que todo el poder decisonal esté concentrado en el director/a.



La mejora escolar es el ámbito en que existe una mayor participación de los actores del centro escolar en las decisiones que se adoptan. Así, la fijación de las metas de mejoramiento del centro es una definición que se adopta con la participación de la instancia que reúne a la comunidad educativa en Ecuador, Chile, Cuba, Honduras, Perú, Paraguay y Colombia, mientras que depende de directivos y/o docentes en los casos de México, Guatemala, Costa Rica, Argentina, República Dominicana y Panamá. De la misma manera, la fijación de las estrategias para alcanzar las mencionadas metas o la determinación de en qué utilizar los recursos asignados para los planes de mejoramiento, suele delegarse en instancias colectivas al interior de los centros escolares en la mayoría de los países.

Existen tres ámbitos de la vida escolar en que los modos de tomar las decisiones dependen principalmente de la decisión específica de la que se trate, existiendo algunas en las que si se promueve una participación ampliada de actores del centro escolar. Es así como en lo referido al desarrollo de capacidades, la decisión relativa a la participación de los docentes en cursos de capacitación o formación suele ser, en varios países, interna al centro y participativa. En México, Guatemala, Uruguay, Ecuador y Cuba los propios docentes inciden en esta decisión, en Argentina ella depende del equipo directivo y en Colombia incluso participa la instancia de la comunidad educativa. En lo atinente a las políticas escolares, la decisión que más frecuentemente se distribuye es la definición de las normas de conducta y disciplina que los estudiantes deben mantener, así como las sanciones a las que se enfrentan en caso de infringirlas. En esta decisión participa la instancia de la comunidad educativa en Ecuador, Brasil, Cuba, Paraguay, Perú y Colombia, los docentes en México, Costa Rica, Chile, Honduras y Uruguay, y los equipos directivos en el caso de Argentina. Finalmente, en lo referido a decisiones en materia de currículo y evaluación, aquella que se toma de modo más participativo es la selección de recursos educativos, incluyendo a los textos escolares. Esta definición se toma con participación de los docentes en Costa Rica, Chile, Brasil, Uruguay, Honduras y Cuba, de los equipos directivos en México, Paraguay y Colombia, y se amplía hasta la instancia representativa de la comunidad educativa en Ecuador.

En contrapartida, el ámbito referido a la gestión de personas es aquel que prácticamente no permite ningún nivel de participación de los actores del centro escolar en la toma de decisiones. En la gran mayoría de los países, la contratación y despido de los docentes, así como la de los directivos e incluso de los funcionarios no docentes, es una decisión que se toma fuera del centro escolar, por parte de autoridades educativas de distinto nivel (nacionales, subnacionales, locales). Situación excepcional es la de Cuba, que posibilita que los equipos directivos de los centros participen de la contratación de docentes.

Un análisis agregado de los modelos de toma de decisiones que se han adoptado por parte de los países muestra importantes diferencias entre ellos en cuanto a la distribución del poder decisional. En este sentido, hay un grupo de países, tales como, en orden decreciente, Nicaragua, República Dominicana, Panamá, Guatemala, Perú y Brasil, en los que la mayoría de las decisiones se toman fuera de los centros escolares. En el otro extremo, hay países, como Cuba, Colombia, Paraguay, y Ecuador, en orden decreciente, que han dado un importante espacio de toma de decisiones a la instancia representativa de la comunidad educativa. Adicionalmente, hay países en que el poder decisional se concentra en un actor dentro del centro escolar, como ocurre con los equipos directivos en Argentina y con los docentes en México.

Recomendación (9)

Respetando la historia y cultura institucional propia de los países, impulsar una mayor participación de los distintos actores de los centros escolares en la toma de decisiones, especialmente en materias pedagógicas y de convivencia escolar, para favorecer las medidas que sean pertinentes a las diferentes realidades locales, así como que cuenten con una amplia comprensión y legitimidad en la comunidad educativa, en coherencia con una perspectiva del liderazgo distribuido.

Recomendación (10)

Innovar en la toma de decisiones referida a la dimensión de gestión de personas, particularmente en la estratégica materia de la contratación de docentes y directivos, de manera que los actores de las propias comunidades escolares, en particular, los equipos directivos, puedan contar con mecanismos, incorporados en los procesos de gestión institucional, para relevar las competencias profesionales específicas que se requieren dada la realidad particular del centro educativo.

Conclusión 6

Todos los países cuentan con uno o más mecanismos de evaluación a las escuelas, que en general, tienen como objetivo la formación, control de procesos, y la clasificación en función de la focalización de políticas. Más de la mitad de los países reportan contar con un mecanismo de evaluación a los directivos y en la mitad de ellos al equipo de gestión, lo que evidencia grados de avances en términos de la profesionalización de la función directiva y en cinco países una mirada más amplia respecto a la responsabilización de la gestión. No se cuenta, sin embargo, con antecedentes suficientes para vincular el contenido de las evaluaciones con aspectos vinculados al liderazgo distribuido.

Todos los sistemas que han mejorado sus resultados en los últimos 25 años, –en algún momento de su tránsito hacia la mejora–, necesitaron introducir sistemas de evaluación robustos capaces de producir datos de alta calidad, y a su vez, necesitaron generar estándares para asegurar la profesionalización del liderazgo y la enseñanza. De ahí que la evaluación, no solo de los aprendizajes de los estudiantes, sino también de las interacciones pedagógicas de los docentes y las prácticas efectivas de liderazgo, hayan adquirido tanta importancia en este período (OECD, 2013a). Específicamente, respecto a mecanismos de evaluación sobre el liderazgo, los países que reportan contar con los mismos son Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Asimismo, en cinco de ellos, se reporta contar con mecanismos de evaluación de otros miembros del equipo directivo y/o de gestión: Cuba, Ecuador, México, Nicaragua y Paraguay.

Recomendación (11)

Valorar la existencia de mecanismos de evaluación a la gestión directiva en los países de la región, lo que permite una mayor profesionalización del rol y liderazgo directivo, así como también las experiencias de evaluación que se extienden a otros miembros del equipo de gestión y que detentan liderazgo, en la medida en que contribuye a superar la mirada individual del liderazgo recayendo solo en un cargo. Es relevante instar a las autoridades educacionales a incorporar consistentemente en las distintas evaluaciones aspectos relevantes como la participación y distribución de responsabilidades y toma de decisiones, lo que contribuirá a fomentar el liderazgo distribuido.



9. Referencias

- Adelman, M., & Lemos, R. (2021). *Managing for learning: Measuring and strengthening education management in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework*.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational management administration & leadership*, 32(1), 11-24.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1992). Improving the problem-solving expertise of school administrators: Theory and practice. *Education and Urban Society*, 24(3), 317-345.
- Mitgang, L. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training*. Perspective. Wallace Foundation.
- Moorosi, P., & Bush, T. (2011). School leadership development in Commonwealth countries: Learning across the boundaries. *International studies in educational administration*, 39(3).
- Normore, A. H. (2004). Leadership Success in Schools: Planning, Recruitment, and Socialization. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(10), n10.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education*, 19(3), 352-369.
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1, p. 578). Paris. OECD.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework*. Final. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.



Anexo

Cuestionario de Bolivia

En el caso de Bolivia, las respuestas al cuestionario se recibieron posteriormente al análisis de los datos, por lo que no pudieron ser incorporadas en este informe. Por ello, a continuación se muestra el cuestionario cumplimentado por Bolivia.