

# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar



Nota Técnica N°4

## Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y Álvaro González, con Sergio Galdames  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red



## **Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares**

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y  
Álvaro González, con Sergio Galdames.  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Noviembre, 2016.

---

### **Para citar este documento:**

Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A.,  
Galdames, S. (2016). Experiencias Internacionales de  
Liderazgo Sistémico y Redes Escolares. Nota Técnica  
Nº4, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para  
la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de  
Valparaíso, Chile.

---

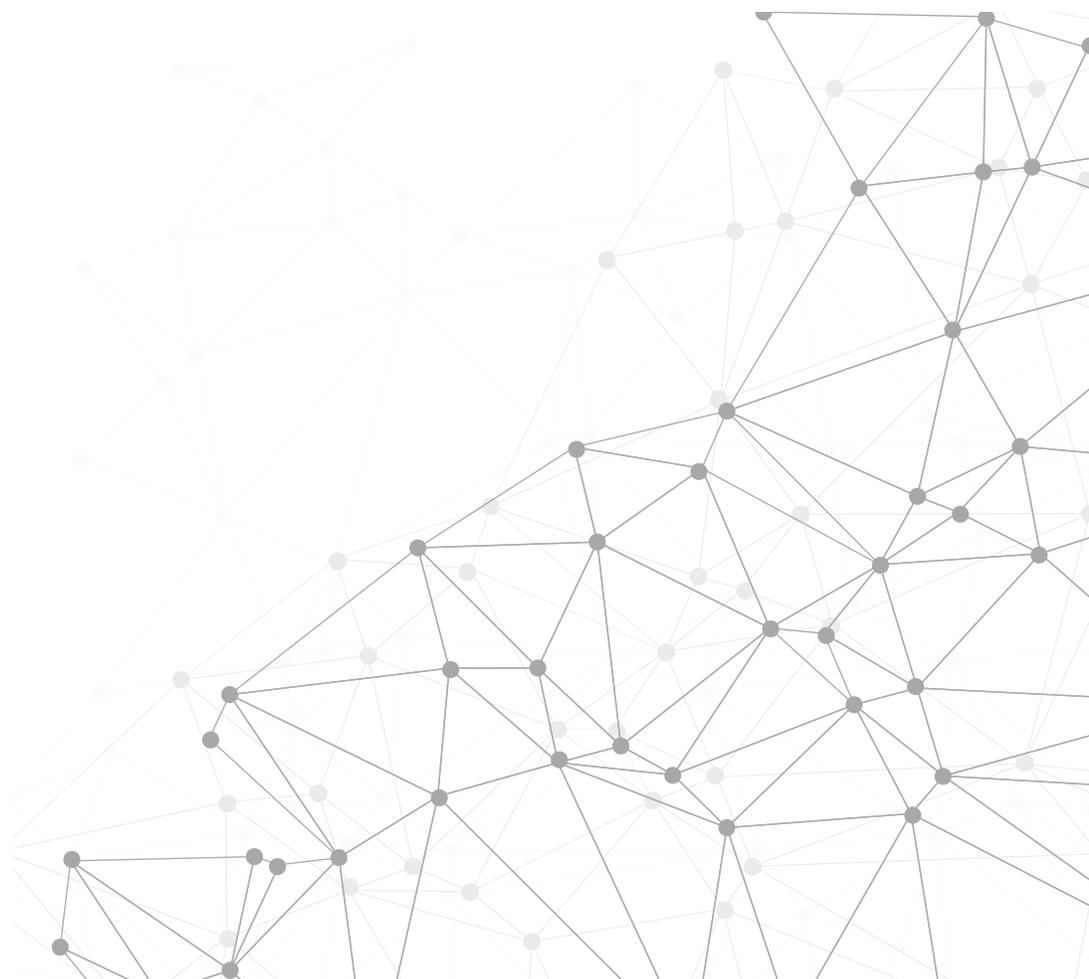
### **Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	5
Liderando la mejora a través de redes escolares	6
Experiencias internacionales de liderazgo sistémico y redes escolares	7
1. Bélgica (Comunidad Flamenca)	8
2. Escocia	10
3. Australia (Estado de Victoria)	12
4. Austria	14
5. Inglaterra	16
A modo de conclusión	18
Referencias	19



# Resumen

En esta nota técnica se presentan cinco experiencias de sistemas escolares que han desarrollado políticas e iniciativas de liderazgo sistémico y redes escolares: Bélgica (Comunidad Flamenca), Escocia, Australia (Estado de Victoria), Austria e Inglaterra. Al igual que en Chile, en algunos de estos casos la política de redes escolares es reciente y las estrategias de liderazgo sistémico se encuentran en su etapa inicial de implementación, enfatizando espacios de formación de directores. El desarrollo del liderazgo sistémico, en estos casos, es entendido como una capacidad que permite movilizar una reforma a gran escala.

# Introducción

La mayoría de los países en la actualidad se encuentran implementando reformas a sus sistemas escolares (Barber & Mourshed, 2007; Sahlberg, 2006; Scott, Posner, Martin, & Guzmán, 2015). Estas reformas tradicionalmente se han focalizado en el aula, tomando como agente clave al profesor. Sin embargo, en los últimos años las reformas han ampliado su mirada, integrando elementos organizacionales y macro organizacionales, en los esfuerzos de mejorar las condiciones para el trabajo de los docentes y, con ello, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que, en los últimos años, distintos sistemas educativos han relevado el trabajo colaborativo y en red como una estrategia central para el mejoramiento escolar (Muijs, 2010; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003).

Consecuentemente, en la actualidad existe un creciente interés en el estudio de redes de colaboración dentro y fuera de la escuela (Katz & Earl, 2010; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010; Muijs, West, & Ainscow, 2010; Scanlan, Kim, Burns, & Vuilleumier, 2016). Las redes escolares contribuyen al mejoramiento escolar a través del fortalecimiento de la colaboración, el intercambio de prácticas y el desarrollo profesional docente y directivo (Ainscow, Muijs, & West, 2006; Chapman & Muijs, 2013), además de promover un proceso de cambio y reforma desde abajo (Boylan, 2016). De este modo, el trabajo en red puede ser considerado un imperativo para la mayoría de los sistemas educativos embarcados en el actual escenario de reformas (Feys & Devos, 2015).

El sistema escolar chileno ha hecho eco de esta tendencia de reforma educativa, buscando promover y potenciar la colaboración entre diferentes actores, especialmente líderes educativos. Esto implica un cambio cultural sumamente complejo, dado el contexto socioeducativo que ha primado en los últimos 30 años basado en el supuesto que la competencia por matrícula sería el motor de la mejora.

Una iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación para generar este cambio cultural ha sido el desarrollo de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar (MINEDUC, 2016). Esta estrategia busca fortalecer un trabajo colaborativo y de reflexión colectiva que permita, entre otras, generar y transferir buenas prácticas, y analizar procesos y trayectorias de mejoramiento escolar entre directivos escolares.

En este contexto, se reconoce la emergencia de un liderazgo escolar extendido, que va más allá de los límites de una organización escolar, y que en la literatura se conoce como Liderazgo Sistémico (Hopkins, 2009; Hopkins & Higham, 2007). El término liderazgo sistémico es uno de los conceptos más recientes de la literatura sobre liderazgo educativo, y usualmente se asocia a iniciativas de aprendizaje en red, la creación de espacios de colaboración, y la construcción de comunidades de aprendizaje (Boylan, 2016; Townsend, 2015).

Esta nota técnica sintetiza cinco experiencias internacionales donde se han desarrollado capacidades de liderazgo educativo, para y a través de redes escolares, con una orientación sistémica.

# Liderando la mejora a través de redes escolares

## Redes escolares:

La evidencia señala que el trabajo en las redes inter-escolares es especialmente provechoso cuando las escuelas que participan en ellas poseen estructuras horizontales y una alta distribución de poder (Scanlan et al., 2016). Usualmente en estas escuelas se observa una cultura de colaboración y toma de decisiones en conjunto. Por lo tanto, son más permeables a transferir estas capacidades en iniciativas inter-escolares.

Luego de una revisión extensiva de la literatura internacional sobre redes inter-escolares, Townsend (2015) identifica las principales características y beneficios de estas iniciativas:

1. Las redes permiten el intercambio de conocimientos, usualmente a través de la indagación.
2. Permite que los profesionales implementen su desarrollo profesional basado en sus necesidades.
3. Al liderar sus procesos de desarrollo profesional, los miembros de la red transforman las lógicas de poder con organizaciones externas (por ejemplo, las universidades).
4. El trabajo colaborativo tiende a tener un impacto mayor en la transformación de las propias prácticas pedagógicas y profesionales, como también a nivel organizacional.
5. Si bien el trabajo en redes es en general provechoso, la evidencia señala que es difícil de lograr, requiriendo esfuerzos importantes de sus miembros.
6. El mejoramiento escolar está estrechamente relacionado con la cantidad de recursos que se otorgue al trabajo en redes.

El trabajo en red, intenta romper con la tradición histórica de trabajo aislado a nivel 'profesional' (profesor aula) y a nivel organizacional (escuela). A pesar que existe una serie de variables interviniendo en el trabajo en red (por ejemplo, el rol de los profesores, recursos, políticas públicas, etc.), en los últimos años ha crecido el interés por el trabajo de los líderes de estos espacios. En específico, la investigación ha explorado como los directores y directoras son capaces de generar las condiciones para que estas redes inter-escolares se implementen y mantengan (Diaz-Gibson, Cívís Zaragoza, Daly, Longás Mayayo, & Riera Romani, 2016; Moolenaar et al., 2010; Scanlan et al., 2016).

## Liderazgo Sistémico:

La figura del Líder Sistémico es usada principalmente para identificar a la persona que lidera una comunidad más allá de la propia escuela, usualmente un director o directora que ejerce influencia en otros establecimientos (Hopkins, 2009; Hopkins & Higham, 2007). Simon (2015) define al líder sistémico como un director o directora que extiende sus atribuciones y trabaja por el éxito de otros estudiantes. Esta conceptualización es flexible y en muchos sistemas también se reconocen como líderes sistémicos a otros profesionales como subdirectores y docentes líderes.

Esta atención sobre el rol de los líderes sistémicos se ha reforzado a la luz de lo desafiante que resulta iniciar y mantener una red entre establecimientos (Diaz-Gibson et al., 2016). Los estudios son claros en señalar que el hecho de reunir personas en un lugar y en un tiempo determinado para ejecutar una tarea específica no es suficiente para desarrollar una red escolar (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Por ello, resulta fundamental desarrollar las capacidades de las personas encargadas de liderar la red para promover no sólo la instalación de trabajo colaborativo, sino también la sostenibilidad de trabajo colaborativo en el tiempo y la aplicación de los aprendizajes dentro de cada establecimiento (Chapman & Fullan, 2007; Hadfield, 2007; Hadfield & Chapman, 2009).

Si bien la investigación es rica y creciente en estudios y experiencias en liderazgo sistémico, no es fácil encontrar sistematizaciones claras sobre cuáles son las acciones claves que los líderes sistémicos realizan para la construcción, mantención y mejora de las redes escolares. Por ello resulta relevante desarrollar una revisión de experiencias internacionales de liderazgo sistémico que permita aprovechar las lecciones aprendidas en otros contextos para fortalecer el liderazgo de las Redes de Mejoramiento Escolar en nuestro país.

# Experiencias internacionales de liderazgo sistémico y redes escolares

A continuación, se presenta un resumen de la revisión de experiencias internacionales de sistemas escolares que han desarrollado capacidades de liderazgo sistémico en contextos de aprendizaje en red. Esta revisión considera dos fuentes: literatura especializada (libros, artículos y reportes) sobre liderazgo y líderes sistémicos; y documentos oficiales y reportes de sistemas escolares que versan sobre liderazgo educativo en general, y liderazgo sistémico en particular.

La revisión consideró 10 experiencias internacionales de sistemas escolares. La selección de sistemas escolares fue influenciada por el reporte publicado por la OCDE sobre estudios de caso de liderazgo de sistema (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008). Este reporte identifica países y regiones con experiencias relevantes en liderazgo educativo con una orientación sistémica.

Por los límites de extensión de esta nota técnica, hemos seleccionado cinco experiencias que ofrecen ejemplos relevantes sobre liderazgo inter-escolar o sistémico, en el contexto de la instalación de redes escolares:

## Ejemplos de liderazgo sistémico en esta nota

1. Bélgica (Comunidad Flamenca)
2. Escocia
3. Australia (Estado de Victoria)
4. Austria
5. Inglaterra

## 1. Bélgica (Comunidad Flamenca)

*La Comunidad Flamenca presenta un sistema educativo de provisión mixta, que enfatiza la autonomía y la competencia entre establecimientos. En las últimas dos décadas han instalado políticas masivas de trabajo en redes, aunque éstas se han enfocado en mejorar la eficiencia en el uso de recursos más que en procesos de enseñanza y aprendizaje. Recientemente, se ha designado a un director como el coordinador de estas redes, sin embargo, uno de los desafíos principales es la falta de preparación de estos líderes para asumir dicho rol.*

Bélgica es un país al oeste de Europa, con una población cercana a los 11 millones. Es un país multi-cultural y multi-lingüístico, con alta influencia holandesa, francesa y alemana, a consecuencia de sus límites territoriales con estos países. Está organizado en tres grandes regiones, asociadas generalmente a tres comunidades y tres lenguas: Flanders (Flamenca – Holandesa), Wallon (Francesa- Alemana) y Capital (Francesa). Dentro de cada región hay subdivisiones en provincias y dentro de cada provincia están las municipalidades, que actúan como la autoridad local (sostenedor) de educación.

La Comunidad Flamenca (Flanders), es la región al norte de Bélgica, su lengua común es la holandesa y tiene una población aproximada de 6.5 millones, con aproximadamente 3.600 escuelas. Administrativamente, su educación pública tiene una provisión mixta, organizada en 3 tipos de establecimientos, que en todos los casos presentan una amplia autonomía para la toma de decisiones:

- Escuelas particulares subvencionadas: 69% de los estudiantes y vinculadas generalmente con la Iglesia Católica.
- Escuelas comunitarias: 14% de los estudiantes, gobernadas por juntas escolares.
- Escuelas públicas subvencionadas: 17% de los estudiantes, gobernadas por las autoridades locales.

Similar a lo que ocurre en Chile, la subvención se paga al estudiante, independiente de la escuela en la que esté, por lo que los distintos tipos de establecimientos compiten entre sí para aumentar su matrícula. Esta subvención, sin embargo, se paga sólo por matrícula y no incide la asistencia como el caso chileno. Así, tal como lo señalan Feys y Devos (2015), el sistema flamenco se caracteriza por autonomía, elección y competencia.

Respecto al rol de los líderes escolares, Day, Møller, Nusche y Pont (2007) indican que uno de los temas críticos del sistema flamenco es la falta de rigurosidad y formalidad en el reclutamiento y selección de directores. Al parecer el rol no es atractivo considerando las recompensas y responsabilidades, a pesar de ser reconocido por poseer un gran nivel de autonomía y flexibilidad. Además, el trabajo de los directores es controlado por las juntas escolares o autoridades locales, incluyendo su contratación, responsabilidad y tareas.

Es en este contexto que, desde el año 1999 para la educación media y 2004 para la educación básica, al Ministerio de Educación dictaminó el trabajo en redes escolares. Si bien la participación es voluntaria, ser parte de la red significa acceso a recursos extras por parte del gobierno, lo cual fue un aliciente importante en este proceso (Feys & Devos, 2015). Al año 2007 casi la totalidad de las escuelas flamencas eran participes de alguna de las 585 redes, con un promedio de 8 escuelas en cada red.

El objetivo principal del trabajo en redes es que las escuelas puedan intercambiar recursos y conocimientos, buscando el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. De este modo, la estrategia de trabajo colaborativo en redes intenta romper con la dinámica de competencia y aislamiento entre establecimientos.

Si bien cada red disfruta de cierto nivel de autonomía, el gobierno requiere que los establecimientos que participen de ella aborden ciertos temas. Por ejemplo, se solicita que lleguen a acuerdos sobre la provisión de educación en el territorio, orientación y apoyo a los estudiantes, contratación de personal, uso de recursos materiales, financieros y tecnológicos, mejoramiento de la infraestructura, y el desarrollo de alianzas con establecimientos fuera de la red.

Feys y Devos (2015) estudiaron la influencia de los incentivos del gobierno en la conformación de las redes en la región flamenca. Sus hallazgos ilustran como cambiaron las motivaciones de las redes luego de seis años de trabajo. A continuación se presentan como éstos fueron jerárquicamente ordenados por la mayoría de los participantes:

Motivaciones para trabajar en red al primer año	Motivaciones para trabajar en red al sexto año
1. Evitar aislamiento	1. Apoyar y ser apoyado por otros directores
2. Recibir incentivos	2. Crear una visión estratégica para toda la región
3. Presión por la junta escolar	3.- Beneficiar a todos los miembros
4. Lograr seguridad laboral	4. Aumentar las perspectivas escolares
5. Integrar innovaciones	5. Poseer un sentimiento de obligatoriedad
	6. Recibir incentivos

Los autores señalan que, si bien existe un fortalecimiento de las redes con el tiempo, el incentivo por los recursos (como una motivación principal) dificulta la construcción de sentido en la comunidad. Por ejemplo, muchos establecimientos participan para no perderse las oportunidades que otros están accediendo, más que para buscar el mejoramiento local o territorial. Uno de los obstáculos más frecuentes es la falta de metas comunes.

En el año 2005, el gobierno realizó una evaluación sobre el trabajo de estas iniciativas. Entre los principales beneficios se señalan: la posibilidad de cooperar con otros, crear una visión común, crear una política de cuidado común y una mejor distribución de tareas dentro de las escuelas. Entre las deficiencias los participantes señalan que el trabajo en la red no ha tenido impacto en el personal de las escuelas, y más importante aún, ningún impacto evidente en los estudiantes. Además, los directores indican que el trabajo en la red ha significado una sobrecarga de trabajo administrativo.

Luego de esta evaluación el gobierno realizó modificaciones a la iniciativa, integrando más recursos y posicionando a un director como coordinador formal de la red (sacándolo de la escuela). Sin embargo, una de las falencias de esta iniciativa es la falta de formación en liderazgo, no solo a nivel de redes, sino también en el desarrollo profesional en general de líderes escolares (Day et al., 2007). Adicionalmente, Feys and Devos (2015) argumentan que la posición de coordinador de la red es muy poco atractiva; los mismos coordinadores se sienten subvalorados y mal pagados. Los autores identificaron que sólo en algunos casos el coordinador tiene autoridad y responsabilidades reales, ya que en muchas ocasiones es un título simbólico.

La necesidad de mejorar las capacidades de liderazgo en directores, especialmente sobre quienes asumen como coordinadores de red, resulta fundamental para las políticas que fomentan e incentivan la colaboración entre establecimientos.

## 2. Escocia

*Escocia presenta un énfasis reciente por desarrollar líderes sistémicos que colaboren desde una mirada amplia al mejoramiento del sistema. El programa líderes sistémicos es implementado por el "The Scottish Center for Educational Leadership" (SCEL) en colaboración con universidades y el Ministerio de Educación de Escocia con el objetivo de preparar directores con experiencia para que puedan tener un impacto en el sistema educativo.*

Escocia es uno de los 4 países miembros del Reino Unido, y tiene una población de aproximadamente 5 millones, las cuales están concentradas en las grandes ciudades del país, especialmente en Glasgow (1.2 millones) y Edimburgo (500.000). La mayoría de su población es blanca, con una pequeña pero creciente migración asiática (pakistaní e India). Su sistema educativo es regulado por las autoridades escocesas y no es parte de las políticas educativas del Reino Unido. Tiene un Currículo nacional (Curriculum for Excellence) que regula la educación pre-básica, básica y media. Tiene una provisión mixta, representada por una mayoría de escuelas públicas y una participación menor de escuelas privadas.

El sistema educativo está dirigido por el 'General Teaching Council' o GTC, quienes además de definir el currículo, definen los estándares de actuación y desempeño de docentes y directivos. Los estándares de liderazgo o 'Estándares para el Liderazgo y la Administración' (ELA) fueron creados el año 2005 (construyendo sobre la previa versión de los 'Standards for Headship in Scotland' creados en el año 1998) e integran los principios y prácticas claves para sustentabilidad del liderazgo efectivo en las escuelas escocesas y son al mismo tiempo una herramienta de desarrollo de carrera, desarrollo profesional y marcos orientadores de actuación (GTC Scotland, 2012).

Los ELA están organizados en 5 dimensiones interrelacionadas:

1	2	3	4	5
Valores profesionales y compromiso personal (Justicia social, Integridad, Confianza y respeto, Compromiso profesional)	Conocimiento profesional y comprensión	Habilidades y capacidades profesionales	Acciones Profesionales	Visión Estratégica

Desde el año 2006, el gobierno escocés ha presentado señales sobre la relevancia del trabajo colaborativo entre escuelas. Si bien, el espíritu de estas iniciativas estuvo puesto en la identificación y desarrollo de profesores para que pudieran convertirse en futuros directores, las autoridades locales (sostenedores) incentivaron los espacios de colaboración inter-escolar, influenciando una transformación del sistema.

En este contexto el año 2014 fue formada el 'The Scottish Center for Educational Leadership' (SCEL) con la misión de fortalecer el liderazgo escolar en coherencia con los marcos orientadores del sistema educativo escocés. Es así como, SCEL tiene su propio marco de acción llamado 'Framework for Educational Leadership', el cual se construye sobre los principios de los ELA. Una de las contribuciones más relevante del SCEL es el diseño de los marcos orientadores para la certificación de directores que son la base de las certificaciones de directores en Escocia desde el 2015 y contiene 6 focos:

1	2	3	4	5	6
Liderazgo docente	Liderazgo medio	Liderazgo escolar	Liderazgo sistémico	Respaldo	Investigación

Los primeros 4 focos siguen una lógica incremental de responsabilidades que va desde el rol del profesor hasta el director. El cuarto foco se centra en la tarea del director que va más allá de su propia escuela, incluyendo otros directores y líderes de diversas organizaciones. Algunas de las características del líder sistémico de acuerdo a SCEL son las siguientes:

1. Les importa el éxito de otras organizaciones más allá de su propia escuela.
2. Entienden el vínculo entre la calidad de la educación y el futuro bienestar del mundo.
3. Tienen un rol importante en apoyar el desarrollo profesional de otros líderes y asesorar el análisis institucional en otras escuelas.
4. Están acostumbrados a la autoevaluación personal.
5. Trabajan en cercanía con otros líderes para analizar sus prácticas y evaluar su impacto.
6. Usan referencias nacionales e internacionales, como datos e información para analizar y enriquecer sus prácticas.
7. Son capaces de identificar los elementos clave que hacen a un sistema exitoso y las prácticas (intervenciones) que pueden realizar para mejorarlo.

La formación de los líderes sistémicos es el máximo nivel de preparación que un líder educativo puede alcanzar en Escocia. El programa nace en base a las recomendaciones del reporte 'Teaching Scotland Future' (Donaldson, 2011) que señalo la necesidad de contar con más posibilidades de contribución al sistema educativo escocés para directores con experiencia.

Como lo señala el reporte 'Logrando los estándares para la dirección' (Executive, 2006), los profesores que desean convertirse en directores, tienen que mostrar evidencia de que han desarrollado sus capacidades de liderazgo en articulación con los ELA. Para esto deben diseñar e implementar un plan de acción que demuestre sus capacidades de liderar. Muchas de estas acciones están vinculadas al trabajo en redes locales, liderando a grupos de profesores en alguna tarea en particular (por ejemplo, mejoramiento en matemáticas). Por lo tanto, el liderazgo sistémico se aleja de un rol solo del director,

caracterizándose como una práctica compartida por los líderes de la comunidad educativa.

Esto se realiza a través de una iniciativa llamada 'Fellowship Programme'. Al terminar la preparación, los líderes son reconocidos como 'SCEL Fellows' y pueden colaborar en la implementación de estrategias de fortalecimiento de liderazgo sistémico en Escocia. El SCEL busca candidatos que tenga al menos 5 años de experiencia en el sistema como directores u otros puestos de liderazgo, y que hayan demostrado participación en iniciativas de mejoramiento más allá de su propia escuela. Se espera que los 'SCEL Fellows' se conviertan en un referente del mejoramiento escolar en Escocia, y que con su experticia puedan identificar como movilizar las transformaciones del sistema educativo.

El programa se articula en un currículo con principios de liderazgo sistémico:

1. Cualidades, disposiciones y atributos de los líderes altamente efectivos.
2. Creando escuelas innovadoras.
3. Rediseño estratégico/transformacional escolar.
4. Liderazgo para el aprendizaje y enseñanza, centrado en aumentar logro y cerrar las brechas.
5. Liderazgo para redes colaborativas.
6. Prácticas de liderazgo para la equidad en escuelas escocesas.

El programa se organiza en distintas actividades que se realizan durante 11 meses, la cohorte numero 3 comenzó su preparación a mediados de abril del 2016. Este programa tiene un financiamiento mixto entre el participante y SCEL. Además, la autoridad local (sostenedor) debe contribuir con el tiempo que el director invertirá en actividades académicas.

### 3. Australia (Estado de Victoria)

*El contexto del Estado de Victoria es de gran descentralización, por un alto protagonismo de las escuelas, donde el rol de las autoridades regionales es secundario. Aquí los esfuerzos han estado puestos en el fortalecimiento de la figura del director, especialmente a través de iniciativas de desarrollo profesional. Todos los directores están organizados en redes donde abordan temas específicos, teniendo grandes atribuciones y responsabilidades.*

Australia es uno de los países más grandes del mundo con una superficie de 7,692,024 km<sup>2</sup> y una población de aproximadamente de 24 millones. Actualmente lidera los principales rankings del mundo en calidad de vida, salud, educación y derechos civiles, y presenta una gran diversidad cultural, con una población integrada principalmente por migrantes.

El país está organizado como una monarquía parlamentaria federal constituyente, reconociendo el rol soberano de la Reina Elizabeth II, pero con un gobierno local liderado por un primer ministro. Además, Australia está compuesta por seis estados, cada uno con un parlamento local, y un organismo encargado de administrar la educación a nivel estatal.

Victoria es el Estado más pequeño del país, pero también es el que presenta mayor densidad poblacional. La educación en Victoria es administrada por el Departamento de Educación y Entrenamiento (DET) para los niveles de educación básica, media y superior. La educación escolar es mayoritariamente pública, aunque hay una presencia relevante (35%) de escuelas privadas usualmente vinculadas a la Iglesia Católica. Adicionalmente, existe un currículo único que debe implementarse en escuelas públicas y privadas.

Al 2007, existían 1594 escuelas públicas y 701 privadas en Victoria, que entregaban educación a cerca de 850.000 estudiantes, divididas en 9 regiones administrativas. El sistema escolar está bajo continua evaluación a través de pruebas estandarizadas (NAPLAN), además de evaluación internacionales como PISA.

Victoria presenta un sistema altamente descentralizado, donde muchas de las decisiones son tomadas a nivel local por los directores y sus equipos directivos. Como lo señala Matthews, Moorman, y Nusche (2008), en los últimos años se ha potenciado el trabajo entre escuelas como estrategia estatal, la cual recae principalmente en el trabajo de directores y subdirectores, quienes gozan de los altos niveles de autonomía.

Con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en 2003 se lanzó una reforma estatal llamada 'Modelo para Gobernar las Escuelas', el cual puso un énfasis importante en liderazgo educativo y en el rol de los directores. Algunas de las

estrategias focalizadas en el liderazgo de los directores fueron las siguientes:

1. Mejorar la selección de directores.
2. Establecer programas de mentorías para directores nóveles.
3. Desarrollar un sistema de evaluación de directores.
4. Instalar un programa para acelerar la formación de futuros directores.
5. Instalar un programa para directores de alto desempeño.
6. Crear oficinas que apoyen el trabajo de redes de escuelas pequeñas.

Adicionalmente, y en concordancia con el Marco para Gobernar las Escuelas, se desarrolló un marco de acción para el liderazgo educativo llamado 'Marco para el Desarrollo del Aprendizaje para Líderes Escolares'. Este marco de acción se fundamenta en los principios del liderazgo educativo identificados por Sergiovanni (1984) y es el ancla conceptual de las iniciativas en liderazgo educativo del estado. En éste se indican las capacidades que un líder educativo debe poseer, identificando distintas etapas de desarrollo que van desde el nivel 1 (principiante) al nivel 5 (experto). Es en este marco donde el trabajo colaborativo entre escuelas y con otras organizaciones tiene su sustento, señalando que una de las capacidades claves del liderazgo educativo es sostener alianzas y redes de trabajo.

Complementariamente a estos marcos, se desplegó una extensa estrategia general de mejoramiento escolar basada en principios de efectividad escolar y acompañada de cambios estructurales que potenciaron la comunicación y discusión continua entre directores sobre temas pedagógicos. En este contexto, se lanzó una iniciativa que creó 64 redes escolares (aproximadamente 25 establecimientos por red) agrupando al director, subdirector y un docente líder de cada establecimiento.

Cada red es dirigida por un director (usualmente por dos años), quien trabaja en contacto directo con equipos regionales. El rol de los equipos regionales está vinculado principalmente al monitoreo del logro de los objetivos propuestos por cada red. Con la consolidación del trabajo de las redes, los temas se han ido movilizandoy focalizando en las estrategias pedagógicas del aula. Asimismo, las redes son las responsables de identificar e implementar los programas de desarrollo profesional para los docentes, cuidando la coherencia de éstos con sus necesidades particulares.

Otra característica relevante de estas redes, es que facilita el contacto y las alianzas entre los directores, los cuales han usado esta plataforma para la creación de otras estructuras sistémicas particulares llamadas 'racimos' o 'clúster', que abordan temas más específicos y focalizados en el aprendizaje entre directores pares. En un estudio que analizó el trabajo de directores en establecimientos de alto desempeño en Victoria indica que los principales espacios de desarrollo profesional identificados por los directores son el trabajo directo en las redes (Jacobson et al., 2005).

Aunque la estrategia en Victoria se centra en el fortalecimiento de las capacidades de los directores, se hace un reconocimiento explícito por la relevancia del liderazgo en todos los niveles, especialmente en los docentes. Este reconocimiento se traduce concretamente en preparar a docentes para que sean futuros directores, más que en potenciar liderazgo docente. De este modo, las redes han contribuido a promover iniciativas de desarrollo profesional de futuros y actuales líderes.

Un eje central en estas iniciativas fue la creación en el año 2009, del 'Instituto Bastow' para el liderazgo Educativo. Este instituto se concentra en las iniciativas de formación de líderes en distintos niveles del sistema escolar, entregando una extensa oferta de programas de desarrollo profesional (más de 30), tanto a docentes como directivos. Uno de sus focos está puesto en líderes sistémicos definiéndolos como 'directores que están dispuestos y son capaces de trabajar en todo el sistema, apoyando el desarrollo no sólo de su escuela sino también de otras'. De acuerdo con el instituto, estos directores actúan con una alta responsabilidad por el bienestar de todos los estudiantes. Uno de los programas centrado específicamente en este grupo de directores se denomina 'WISE'. Este programa se centra en 'directores de redes y expertos en educación', se implementa durante 8 meses a través de sesiones y talleres, y construye su currículo bajo las siguientes ideas:

1. Comprender qué es y por qué es importante el liderazgo sistémico.
2. Desarrollar la capacidad profesional para dirigir redes basados en evidencias.
3. Desarrollar la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar iniciativas de mejoramiento escolar.
4. Desarrollar las capacidades para identificar espacios de desarrollo profesional en docentes y directivos.
5. Desarrollar la capacidad para trabajar en situaciones inusuales y poco estructuradas.

Si bien este programa profundiza en estrategias para fortalecer las capacidades de los líderes escolares en el contexto del trabajo en redes de colaborativas aún no existen estudios sobre el impacto de su implementación.

## 4. Austria

*Austria ha mostrado resultados educativos de alto nivel históricamente, por lo que su desafío se sostiene en el paso de lo bueno a lo excelente. Los esfuerzos por desarrollar liderazgo sistémico apuntan principalmente en la necesidad de mejorar el liderazgo de los directores, en un contexto de reformas educativas y de creciente autonomía escolar. Esto se realiza principalmente con la creación de un centro de liderazgo llamado la Academia, que implementa programas de desarrollo profesional para directores que incentivan el trabajo en redes de colaboración entre ellos.*

Austria es un país ubicado en Europa Central que colinda con múltiples países incluyendo Alemania, Italia, República Checa y Suiza. Tiene una población de 8.6 millones de habitantes en una superficie de no más 83 km<sup>2</sup>. Actualmente, Austria está organizada bajo un parlamento federal, compuesta por nueve estados autónomos, los cuales están subdivididos en distritos, y éstos a su vez agrupan un número variable de municipalidades. Además, existen ciudades autónomas que cuentan con poderes administrativos de distrito y municipales.

La educación pública es administrada por los estados, siendo gratuita y obligatoria a nivel de enseñanza básica (seis años) y media (tres años). El sistema escolar atiende a aproximadamente 800.000 estudiantes que asisten principalmente a escuelas y liceos estatales. Existe una participación menor en el sistema escolar del sector privado (10%), usualmente vinculado a la Iglesia Católica. En el paso de la educación básica a la educación media los estudiantes se dividen en establecimientos de orientación académica y técnica, decidiendo así su ruta a la educación superior.

De acuerdo a lo señalado por Stoll, Moorman, y Rahm (2008) el sistema educativo es altamente consultivo. Si bien las decisiones finales sobre la organización del sistema son tomadas a nivel estatal, es usual que se discutan no solo a nivel distrital y municipal, sino también con las escuelas, directivos, docentes, apoderados y estudiantes. En muchas decisiones, también es consultado el gobierno federal.

Respecto del rol de los directores, éste ha sido poco explorado y la formación o certificación previa al cargo no es necesaria. Sin embargo, una vez en el cargo, es obligatorio tomar un programa de administración educativa dentro de los cuatro primeros años de su contrato, si es que el director desea renovar por otro periodo. El currículo y las metodologías de estos programas son diversos dependiendo del distrito. Paralelamente, el marco de actuación de los directores se ha modificado en los últimos años, de tal forma que se reconozca el rol pedagógico del director, mientras que sus atribuciones respecto de su presupuesto y personal han disminuido.

En vista a las demandas que presenta este contexto, es que el Ministerio de Educación federal crea la Academia de Liderazgo, con el objetivo de preparar a líderes escolares para liderar y mantener cambios sistémicos en sus establecimientos. La creación de la Academia responde a la necesidad de desarrollar las capacidades en los directores para navegar dentro de las reformas del sistema educativo austriaco. Considerando esto, las primeras iniciativas de la Academia no solo integraron a directores, sino también supervisores de múltiples niveles, autoridades locales y otros líderes relevantes del sistema escolar. La academia presenta dos objetivos principales. Por un lado, prepara a los líderes escolares para que puedan comprender y utilizar las herramientas del sistema público con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, su objetivo más ambicioso pasa por formar suficientes líderes (masa crítica), que pueden dirigir transformaciones estructurales al sistema educativo. Cada año la Academia forma alrededor de 300 personas. El costo del programa es de aproximadamente 1.400.000 pesos por participante, lo cual es cancelado por el Ministerio de Educación e implementado por diversas universidades.

El currículo de formación de líderes está inspirado en principios como la construcción de visión, trabajo en equipo, y foco en lo pedagógico, entre otros. Así, la propuesta de formación está organizada en cuatro 'Foros' o módulos.

1er foro	2do foro	3er foro	4to foro
Centrado en la estructura, organización y filosofía de la Academia	Centrado en la definición de los proyectos de mejoramiento y en la práctica de coaching	Centrado en la discusión de los desafíos en la implementación de los proyectos de mejoramiento y en el trabajo en talleres de desarrollo de habilidades	Centrado en la presentación de los resultados de los proyectos y el análisis del desarrollo personal/profesional

La metodología del programa se construye basada en los siguientes principios:

1. Introducción secuenciada de nuevas ideas.
2. Usar el conocimiento y experiencia de los participantes.
3. Demostración y modelaje.
4. Oportunidades para la discusión y aplicación.
5. Actividades basadas en los problemas propios de los participantes.
6. Metodologías diversas que calcen con la diversidad de estilos de aprendizaje.
7. Entrega de apoyo intelectual y emocional.
8. Establecimiento de una comunidad de práctica comprensiva para la implementación de estrategias de aprendizaje y cambio.

La Academia promueve la conformación de redes, al establecer grupos de trabajo, quienes realizan actividades colaborativamente dentro del programa, pero se pretende que las alianzas se mantengan en el tiempo. Por lo mismo, los grupos son organizados de acuerdo a características geográficas, privilegiando su cercanía.

De acuerdo con Stoll et al. (2008) los participantes valoran estas oportunidades para integrar nuevas perspectivas en su trabajo, reconociendo la relevancia de ser parte de un equipo que tiene diversas voces. Los grupos de trabajo mantienen el contacto para abordar temas relacionados directamente con los requerimientos de la Academia, como otros relevantes para su rol personal y para sus establecimientos. Así, el trabajo se centra en el desarrollo profesional de los directores y transformaciones estructurales en sus establecimientos.

La evaluación formal del programa lo realiza un panel de expertos, que evalúa el avance individual y el progreso del grupo de trabajo. Finalmente, los participantes se autoevalúan en base a una escala de competencias de liderazgo generada en la Academia. Al aprobar el programa, los participantes quedan certificados por la Academia, y sus graduados mantienen un rol activo en su comunidad y apoyan a los grupos de trabajo de nuevas generaciones.

## 5. Inglaterra

*Inglaterra ha realizado una gran inversión con un énfasis particular en la formación de líderes y la reestructuración del sistema escolar. En los últimos años, se ha demandado a los establecimientos agruparse en estructuras mayores, lo que ha significado una modificación importante en la forma de liderar y gestionar. Asimismo, el sistema ha visto la emergencia de nuevos liderazgos, los que han sido acompañados a través de nuevos espacios de formación y certificación.*

Inglaterra es un país del Reino Unido, y su población es de aproximadamente 55 millones de habitantes. Presenta una gran diversidad cultural y lingüística, por lo que, para un gran porcentaje de la población, inglés es su segundo idioma. Su gobierno está organizado en una monarquía parlamentaria, bajo el reinado de la Reina Elizabeth II, liderada por un primer ministro y gobernada por el parlamento del Reino Unido.

El país está organizado en nueve regiones, siendo Londres la capital, la que cuenta con un Alcalde y una Asamblea que reúne a 32 distritos. El resto de las regiones tiene un gobierno local, divididas en distritos y ayuntamientos.

La educación en Inglaterra está bajo la supervisión del gobierno central a través del Departamento de Educación (DfE) y el Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades. El sistema escolar atiende a 8.2 millones de estudiantes en cerca de 24.000 establecimientos y con 450.000 profesores.

A nivel local, la educación escolar puede ser administrada por los distritos, y dentro de los distritos la principal estructura son las Autoridades Locales de Educación (LEA). Además, existen la posibilidad de que establecimientos independientes puedan crear sus propios gobiernos escolares compuesto por el líder de la escuela, representantes de los padres, profesores, personal de apoyo, y representantes de las autoridades locales.

Existen seis tipos de establecimientos públicos (state schools):

1. **Academias:** creadas en 1997 para apoyar sectores vulnerables, incentivando la asociación entre escuelas. Son lideradas usualmente por privados, reciben fondos del Estado, pero no están regidos por las autoridades locales.
2. **Escuelas Comunitarias:** dirigidas en su totalidad por las autoridades locales.
3. **Escuelas Libres:** creadas en 2010, para construir escuelas en zonas de alta densidad. Son usualmente dirigidas por padres, profesores, o negocios, reciben fondos estatales y no están reguladas por las autoridades locales.
4. **Escuelas Fundacionales:** organizadas por el gobierno escolar o por organizaciones sin fines de lucro, donde usualmente la infraestructura es privada, pero reciben fondos del estado para su funcionamiento.
5. **Escuelas de Apoyo Voluntario:** dirigidas por organizaciones de caridad o

la iglesia. Son financiadas parcialmente por el Estado y la organización que la dirige, donde esta última nombra al gobierno escolar que las administra.

6. **Escuelas de Apoyo Voluntario Controlado:** también conocidas como faith schools, usualmente asociadas a algún credo religioso donde la infraestructura es de la iglesia, pero es financiada y administrada por las autoridades locales.

El sistema educativo Inglés, es caracterizado por poner énfasis en la descentralización y la rendición de cuentas (Howland, 2015). Los establecimientos son inspeccionados dependiendo su administración por la oficina de estándares en educación (OFSTED) o por los inspectores de escuelas independientes. Los resultados de estas evaluaciones pueden tener severas consecuencias para los establecimientos y sus profesionales, incluyendo sanciones que pueden llegar a su cierre.

En las últimas décadas, se ha buscado instalar procesos de reforma a nivel nacional con una inversión prioritaria en liderazgo educativo, especialmente en el rol de los directores (Huber, Moorman, & Pont, 2009). Esta inversión se ha enfocado en desarrollar las capacidades profesionales necesarias y contar con suficientes candidatos para asumir roles de liderazgo (Tunnadine, 2011). Actualmente estas iniciativas están a cargo de la Colegio Nacional de Enseñanza y Liderazgo (NCTL), que sucedió en este rol al Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL).

El marco regulador del trabajo de los directores son los 'Estándares Nacionales para la Excelencia de los Directores' (Department for Education, 2015). Este marco presenta 4 dominios o áreas que guían el trabajo de los directores:

1	2	3	4
Cualidades y Conocimientos	Estudiantes y Personal	Sistema y Procesos	Sistema Escolar de Auto-Mejora

El dominio "Sistema Escolar y de Auto-Mejora" pone énfasis en el liderazgo sistémico y en el rol de los directores más allá de los muros de sus propias escuelas. Entre sus descriptores más relevantes encontramos:

Crear escuelas que miran hacia afuera, que trabajan con otras escuelas y organizaciones por el bienestar de todos los estudiantes
Desarrolla relaciones con profesionales fuera de la escuela. Desafía las políticas educativas, nutriéndose de la evidencia de investigaciones educativas
Mejora la enseñanza a través de estrategias de desarrollo profesional para sus profesores
Modela acercamientos innovadores al mejoramiento escolar, liderazgo y al gobierno escolar
Inspira a otros, dentro y fuera de la escuela, sobre la relevancia y el valor de la educación para la vida de las personas

Se entiende por líderes sistémicos como aquellos directores que están dispuestos a asumir roles de liderazgo dentro del sistema, que se preocupan por el éxito de otras escuelas, distintas a las suyas (Huber et al., 2009). De acuerdo con Rea, Hill, and Dunford (2013) el rol de los líderes sistémicos ha ido creciendo en relevancia en el contexto inglés, considerando la introducción de políticas que incentivan el trabajo colaborativo, entre escuelas y docentes. Similarmente, un reporte reciente del NCTL, describe al líder sistémico como 'directores destacados que usan sus habilidades y experiencia para apoyar a escuelas en circunstancias desafiantes' (NCTL, 2013, p. 2).

El fundamento para desarrollar líderes sistémicos se basa en el reconocimiento sobre las ventajas que esta estrategia posee para el mejoramiento escolar de todo el sistema. Esto se produce al focalizar y diseminar prácticas que han sido exitosas en otros establecimientos, entregando un apoyo real a establecimientos de bajo desempeño, las que usualmente no logran atraer buenos líderes. Además, el promover liderazgo sistémico también es una estrategia para desarrollar la carrera de los directores, y a la vez para hacer más atractiva la profesión para nuevos candidatos. Como lo señala Tunnadine (2011) hay un reconocimiento en la dificultad de mantener a los directores exitosos dentro del sistema. De acuerdo a su información, directores con experticia buscan nuevos desafíos que van más allá de las rutinas del establecimiento.

De acuerdo con Huber et al. (2009) existen una serie de espacios e iniciativas para que los directores trabajen a nivel de sistema, sostenidos en la estructura del NCTL:

1. Asesorar a una escuela con bajos resultados bajo la figura de director ejecutivo o director par.
2. Asociaciones educativas como agrupaciones de diversas escuelas, focalizadas en temas específicos (pedagógicos, organizacionales, etc.). Estas asociaciones son definidas como 'soft' o informales o 'hard' vinculadas al establecimiento formal de relaciones en federaciones.
3. Apoyo directo a una escuela con bajo desempeño asumiendo la dirección temporal.
4. Actuar como líderes comunitarios, estableciendo y fortaleciendo redes entre organizaciones escolares y otras organizaciones.
5. Actuar como un agente de cambio o líder experto, en la identificación de las mejores prácticas de enseñanza y en la transferencia de estas prácticas en otros contextos.

Rea et al. (2013) exploraron el trabajo en redes bajo la estructura de los líderes nacionales de educación en apoyo a escuelas que presentaban desafíos de acortar la brecha entre los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Por una parte, su estudio mostró que principalmente el trabajo se estableció de tres formas: un líder sistémico trabajando como líder ejecutivo para otras escuelas, un líder sistémico trabajando en colaboración con una escuela que había una alianza, y un líder sistémico trabajando con una red de escuelas.

Si bien el estudio de Rea et al. (2013) identificó una multiplicidad de temas en las que el trabajo se desarrolló, estos pueden organizarse en los siguientes cinco tipos:

1	2	3	4	5
Uso de información para identificar brechas y focalizar el apoyo	Desarrollo específico de metodologías de enseñanza	Mentorías individuales o en grupos pequeños para apoyar a estudiantes específicos	Fortalecimiento de la participación estudiantil	Fortalecimiento del involucramiento de los apoderados

A pesar del amplio desarrollo de iniciativas de liderazgo sistémico y asociatividad entre establecimientos, solo en los últimos años que Inglaterra ha comenzado a discutir sobre la evidencia del impacto de estas iniciativas en el mejoramiento del sistema escolar y en específico en los aprendizajes de los estudiantes. Un reciente reporte del NCTL comparó establecimientos que han recibido apoyo de líderes sistémicos con establecimientos similares que no lo han recibido (NCTL, 2013). Los autores concluyen que las escuelas que participan en estrategias sistémicas muestran mejoras significativas en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Tal vez, uno de los puntos más interesantes de esta comparación, es la identificación de que, si bien todas los establecimientos mejoraron, las que trabajaron con el apoyo de líderes sistémicos avanzaron más rápido, mostrando mejoras al primer año de iniciado el trabajo.

# A modo de conclusión

En general cada sistema escolar tiene una mirada particular sobre cómo conceptualizar el liderazgo sistémico. Para algunos el liderazgo sistémico se vincula con las relaciones que se producen entre establecimientos educativos o con organizaciones sociales, otros se centran exclusivamente en el rol de directores que destacan en el sistema por sus capacidades profesionales, mientras que existen casos donde el liderazgo sistémico no se vincula directamente a prácticas, ni a estructuras, sino más bien a una forma más amplia de pensar el desarrollo del sistema escolar. No obstante, las diferencias en las experiencias revisadas, se suele comprender al líder sistémico como el nivel más alto en la jerarquía de roles de liderazgo.

Por otra parte, los fundamentos para la implementación de estrategias para desarrollar capacidades de liderazgo sistémico son diversos, aunque en la revisión de las experiencias se aprecia que estos fundamentos se relacionan, más que con criterios técnicos, con presiones políticas. Así, en todos los casos revisados, las iniciativas están altamente vinculadas al contexto político y cultural de los países. Por lo anterior, es difícil separar y más aún transferir aprendizajes, sin considerar entre otras cosas, los valores de los países, su sistema económico y su organización educativa.

De estas experiencias es posible aprender que los programas de liderazgo sistémico se sitúan en un contexto socio-político que ha reconocido la formación de sus directores como un elemento clave para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, pero más aun, como una estrategia fundamental para provocar un cambio en sus sistemas escolares.



- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for *improving schools in challenging circumstances*. *Improving Schools*, 9(3), 192–202. Journal Article. <http://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* (Report). Washington D.C.: McKinsey & Company. Recuperado de [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Boylan, M. (2016). Deepening System Leadership: Teachers Leading from Below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57–72. <http://doi.org/10.1177/1741143213501314>
- Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership & Management*, 27(3), 207–211. <http://doi.org/10.1080/13632430701379354>
- Chapman, C., y Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393.
- Day, C., Møller, J., Nusche, D., y Pont, B. (2007). The Flemish (Belgian) approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche, y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership* (p. 21). Paris: OECD.
- Diaz-Gibson, J., Civís Zaragoza, M., Daly, A. J., Longás Mayayo, J., & Riera Romani, J. (2016). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143216628532. <http://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Executive, S. (2006). *Achieving the Standard for Headship: Providing choice and alternatives: A consultation document*. Edinburgh, UK: SE.
- Education, D. o. (2015). National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738–754. <http://doi.org/10.1177/1741143214535738>
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership & Management*, 27(3), 259–283. <http://doi.org/10.1080/13632430701379552>
- Hadfield, M., y Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. New York: Routledge.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166. <http://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Hopkins, D., y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- Howland, G. (2015). Structural reform: The experience of ten schools driving the development of an all-age hard federation across a market town in northern England. *Management in Education*, 29(1), 25-30
- Huber, S., Moorman, H., y Pont, B. (2009). The English approach to system leadership. *Improving school leadership*, 2, 111-152.
- Katz, S., & Earl, L. M. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Matthews, P., Moorman, H., y Nusche, D. (2008). Building a leadership capacity for system improvement in Victoria, Australia. *Improving school leadership*, 2, 179-213.

- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <http://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1–3. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569676>
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- NCTL. (2013). *System leadership supported schools impact analysis: Evaluation and performance*. Nottingham National College for Teaching and Leadership.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Rea, S., Hill, R., y Dunford, J. (2013). *Closing the gap: how system leaders and schools can work together*. Nottingham National College for Teaching and Leadership.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <http://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. Journal Article. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sergiovanni, T. J. (1984). *Handbook for effective department leadership: Concepts and practices in today's secondary schools*: Allyn & Bacon.
- Scanlan, M., Kim, M., Burns, M. B., & Vuilleumier, C. (2016). Poco a Poco: Leadership Practices Supporting Productive Communities of Practice in Schools Serving the New Mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52(521), 3–44. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615390>
- Scotland, T. G. T. C. f. (2012). *The standards for leadership and management: Supporting leadership and management development*.
- Scott, D., Posner, C., Martin, C., y Guzman, E. (2015). *Interventions in Education Systems: Reform and Development*. Book, London; New York: Bloomsbury Publishing.
- Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, 35(5), 544–558. <http://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107035>
- Stoll, L., Moorman, H., y Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. *Improving school leadership*, 2, 215–251.
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: *Hybrid leadership in action?* *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737. <http://doi.org/10.1177/1741143214543205>
- Tunnadine, T. (2011). System leadership through extended headship roles: Research associate, Full report.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430. Journal Article. <http://doi.org/10.1177/0895904803254961>