



UNIVERSIDAD GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**“LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
PROFESIONAL DE LAS DIRECTORAS EN
CHILE”**

Andrea Carrasco Sáez

Dirigida por: Antonio Bolívar Botía

2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Andrea Carrasco Sáez
ISBN: 978-84-1306-780-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/66744>

A mis hijos Victoria y Vicente



Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a mi familia, a mis hijos Victoria y Vicente, su llegada a este mundo me entregó la energía y la claridad para avanzar y cerrar este proceso doctoral. Gracias a ambos por la paciencia y espera en todos esos momentos en que no pude responder a sus necesidades por estar trabajando en esta tesis. A mi compañero de vida Juan Francisco, por su amor y preocupación permanente hacia mí y por la motivación constante que me entregó para lograr terminar esta etapa. ¡Los amo!

Agradezco a mi padre, por apoyarme y demostrarme que con esfuerzo y trabajo todo se puede lograr, a mis hermanas Claudia y Daniela por siempre apañarme y darme todo el ánimo para continuar en esta tarea académica. Y en especial quisiera agradecer a mi madre Elizabeth por la paciencia y tiempo entregado a mi familia, su preocupación y dedicación infinita hacia mí y mis hijos fue imprescindible en todo este proceso, sin esos cuidados y cariños que entregó a mis pequeños hijos mientras yo redactaba esta tesis, no hubiese podido cerrar esta etapa doctoral. ¡Mil gracias mamá!

También, quisiera agradecer a mi profesor guía don Antonio Bolívar, por la claridad de las orientaciones y sabios consejos para elaborar esta tesis, además de su apoyo permanente en los distintos temas profesionales en los que me desempeño.

Finalmente, agradezco a cada una de las diez protagonistas que configuran esta tesis, por el tiempo que me entregaron para contarme sus relatos de vida, sus reflexiones y los aprendizajes en el ejercicio docente - directivo. Les agradezco incondicionalmente por abrir sus espacios para que construyéramos en conjunto estas historias. ¡Gracias totales!

Presentación	12
Capítulo 1.	14
Introducción y objetivos de la investigación	14
1.1 Introducción	15
1.2 Delimitación y justificación del problema	18
1.3 Objetivos	21
Capítulo 2.	22
Marco contextual de la investigación	22
2.1. Antecedentes históricos del sistema educacional Chileno	23
2.2. La dirección escolar en Chile	66
2.3 Liderazgo escolar de los directoras Chilenos.	94
Capítulo 3.	104
Marco conceptual de la investigación	104
3.1 Conocimiento profesional.....	105
3.2 Identidad directiva relacional.....	122
3.3 Trayectorias.....	131
3.4 Mujeres directoras y Liderazgo femenino	139
3.5 Liderazgo	149
Capítulo 4.	168
Marco metodológico de la investigación	168
4.1 Selección de enfoque de investigación	169
4.2. Diseño de Investigación	180
4.4 Tratamiento de los datos recogidos para el análisis.....	201
Capítulo 5.	210
Análisis de la investigación	210
Análisis vertical de las entrevistas/casos	211
5.1 Biografías de las directoras	211
Análisis horizontal. El entramado: los núcleos de sentidos comunes de esta investigación .	247
5.2 Construcción de conocimiento profesional en directoras chilenas	249
5.3 Construcción de conocimiento profesional: diferencias por dependencias	282
5.4 El Liderazgo de directoras escolares chilenas	295
5.5 La dirección escolar y el género en escuelas chilenas	308
5.6 Trayectorias profesionales	322
5.7 Construcción de Identidad de las directoras chilenas	344
Capítulo 6.	356
Discusiones y conclusiones	356
6.1 Discusión y conclusión sobre las temáticas de la investigación.....	357
6.2 Recomendaciones para la mejora de la situación investigada	365

6.3 Limitaciones de esta investigación: líneas para proseguir estudios a futuro.....	367
Referencias	369
ANEXOS	393
Anexo 1	394
Anexo 2	402
Anexo 3	407
Anexo 4	412

Presentación	12
Capítulo 1.	14
Introducción y objetivos de la investigación	14
1.1 Introducción	15
1.2 Delimitación y justificación del problema	18
1.3 Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos Específicos	21
Capítulo 2.	22
Marco contextual de la investigación.....	22
2.1. Antecedentes históricos del sistema educacional Chileno	23
2.1.1 Cambios y reformas década de 1980.....	23
Descentralización Educativa.....	23
Sistema de Subvención escolar (vóucher)	25
Sistema de Medición de Calidad de la Educación.....	28
Ley General de Universidades.....	28
2.1.2 Cambios y reformas educativas en la década de 1990	31
Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)	31
Administración delegada	32
Estatuto Docente.....	33
Sistema Supervisión Nacional	33
Reforma Educacional	34
Reforma Curricular.....	35
Jornada Escolar Completa (JEC).....	36
Fortalecimiento de la profesión docente.....	36
Programas de Mejoramiento para la Calidad Educativa	36
Modernización de la gestión pública	37
2.1.3 Cambios y reformas educativas en la década del 2000	40
Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación (SACGE).....	41
Modelo de Gestión Escolar.....	42
Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza	43
Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP)	44
Asistencia Técnica Educativa (ATE)	46
Ajuste Curricular	48
Últimos hitos de la década.....	49
2.1.4 Cambios y reformas desde década del 2010 hasta la fecha	50
Ley General de Educación (LEGE).....	50
Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC)	51
Estándares Indicativos de Desempeño	53
Ley de Calidad y Equidad de la Educación.....	54
Bases Curriculares y Estándares de Aprendizajes.....	55

Plan de Apoyo Compartido (PAC).....	55
Beca Vocación de Profesores (BVP).....	56
Ley de Inclusión Escolar	58
Sistema de Desarrollo Profesional Docente	59
Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP).....	61
Los Servicios Locales de Educación	62
Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.....	63
Ley de Educación Superior.....	64
2.2. La dirección escolar en Chile.....	66
2.2.1 Caracterización de directores y directoras en Chile	66
2.2.2 Condiciones y funciones del ejercicio de dirección escolar en Chile.....	68
2.2.3 Concursabilidad ¿cómo se eligen los directores y directoras en Chile?.....	76
2.2.4 Evaluación del cargo de director y directora	82
2.2.5 Desarrollo profesional de las y los directores.....	85
Plan de Formación de Directores.....	88
Programa de inducción de directores y directoras.....	89
Centros de Liderazgo Escolar.....	90
2.3 Liderazgo escolar de los directoras Chilenos.	94
2.3.1 Características del liderazgo escolar en Chile	96
2.3.2 Un acercamiento a las características del liderazgo de directoras chilena	102
Capítulo 3.	104
Marco conceptual de la investigación	104
3.1 Conocimiento profesional.....	105
3.1.1 Conocimiento profesional docente y directivo	105
3.1.2 Reflexividad e Interacción social como base para la construcción de conocimiento profesional	112
3.1.3 Conocimientos y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).....	115
3.1.4. Conocimientos y saberes específicos del rol directivo	117
3.2 Identidad directiva relacional.....	122
3.2.1 Identidades personales y profesionales.....	122
3.2.2 Configuración de la identidad del director o directora	123
3.2.4 Elementos conceptuales relevantes en la identidad directiva	128
3.3 Trayectorias.....	131
3.3.1 Trayectorias de la profesión directiva	131
3.3.2 Trayectorias directivas en Chile	136
3.4 Mujeres directoras y Liderazgo femenino	139
3.4.1 Mujeres directoras: dialogo entre la vida personal y profesional	139
3.4.2 El “Techo de Cristal”: las dificultades en el acceso al cargo de dirección.....	142
3.4.3 El “Techo de Cristal” en la dirección escolar chilena	147
3.5 Liderazgo	149
3.5.1 Liderazgo Escolar.....	149
Liderazgo transformacional y transaccional.....	151
Liderazgo pedagógico.....	152
Liderazgo distribuido.....	153
Liderazgo para la inclusión y la justicia social.....	154
3.5.1 El liderazgo femenino: mujeres directoras	155
La ética del cuidado.....	159
Caring Leadership.....	162

Capítulo 4.	168
Marco metodológico de la investigación	168
4.1 Selección de enfoque de investigación	169
4.2. Diseño de Investigación	180
4.2.1 Tipo de Investigación	180
4.2.2. Estudio de Caso	181
4.2.3 Relatos de vida e Historias de vida	182
Relatos de Vidas	182
Historia de Vida	184
4.2.4 Técnicas de investigación	188
Cuestionario Biográfico	188
Entrevista biográfica - semiestructurada	188
4.2.5 Construcción y validación de guion de entrevista y cuestionario biográfico.	190
Análisis teórico	190
Diseño y aplicación de borrador de entrevistas.	191
Validación de guión de entrevistas y cuestionario biográfico con expertos.	191
4.2.6 Biograma e Informe biográfico	193
Biograma biográfico	193
Informe biográfico	194
4.2.7 Selección de las voces protagónicas	196
Criterio de representatividad de la realidad chilena.	196
Voces protagónicas	198
4.2.8 Etapas de recogida de datos	199
Aplicación cuestionario biográfico.	199
Realización de entrevistas biográficas	199
Elaboración de informes y su envío a cada participante	200
4.4 Tratamiento de los datos recogidos para el análisis	201
4.4.1 Etapas de análisis de datos	202
Primera etapa	204
Segunda etapa	205
Tercera etapa: estrategia de análisis vertical y horizontal	207
Capítulo 5.	210
Análisis de la investigación	210
Análisis vertical de las entrevistas/casos	211
5.1 Biografías de las directoras	211
5.1.1. Alma	213
Biograma de trayectoria formativa y experiencia profesional de Alma	213
Presentación y resumen de biografía	215
5.1.2. Inés	217
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Inés	217
Presentación y resumen de biografía	218
5.1.3 Ema	221
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Ema	221
Presentación y resumen de biografía	222
5.1.4 Marlene	224
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Marlene	224
Presentación y resumen de biografía	225

5.1.5 Nora	228
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Nora	228
Presentación y resumen de biografía	229
5.1.6 Vanesa	231
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Vanesa.....	231
Presentación y resumen de biografía	232
5.1.7 Ivana	235
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Ivana	235
Presentación y resumen de biografía	236
5.1.8 Macarena	238
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Macarena.....	238
5.1.9 Antonia	241
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Antonia	241
Presentación y resumen de biografía	242
5.1.10 Rosario.....	244
Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Rosario	244
Presentación y resumen de biografía	245
Análisis horizontal. El entramado: los núcleos de sentidos comunes de esta investigación .	247
5.2 Construcción de conocimiento profesional en directoras chilenas	249
5.2.1 El conocimiento profesional en directoras chilenas	249
Conocimiento teórico (formal)	251
Conocimientos teóricos para adquisición de nuevas competencias para la gestión directiva	252
Conocimiento práctico (experiencias).....	261
Conocimiento experiencial reflexivo.....	267
5.2.2 Valoración de las formas de conocimiento profesional.....	274
5.2.3 Las CPA como construcción de conocimiento	276
5.2.4 El conocimiento profesional: un proceso de interacción permanente	278
5.3 Construcción de conocimiento profesional: diferencias por dependencias	282
5.3.1 Estrategia para ser directora: establecimientos públicos	282
5.3.2 Estrategia como ser directoras: establecimientos particulares.....	288
5.3.3 Construcción de conocimiento profesional en directoras chilenas	292
5.4 El Liderazgo de directoras escolares chilenas	295
5.4.1 Liderazgo femenino en las instituciones escolares chilenas	295
5.4.2 Interés pedagógico: espacio de resistencia de las directoras de colegios públicos.....	296
5.4.3 Interés por el clima (ambiente) escolar: las directoras de colegios particulares.....	298
5.4.4 Características generales del liderazgo de directoras chilenas	300
5.5 La dirección escolar y el género en escuelas chilenas	308
5.5.1 El “Techo de Cristal”: las barreras invisibles.....	308
La maternidad como una barrera de cristal	311
5.5.2 Equilibrio entre la dimensión personal y profesional	312
Reconfiguración de las maternidades	313
Extensión de la jornada laboral	315
Cuidado de los hijos/as en el espacio laboral	317
Las redes de apoyo: profesionales y familiares	318
5.5.3 Directora escolar: una “Súper Mujer”	320
5.6 Trayectorias profesionales	322
5.6.1 Fase de Anticipación	322

Experiencias docentes - directivas.....	322
Desarrollo profesional docente (formación continua).....	326
Diferencias de análisis por dependencias	329
5.6.2 Fase de Adquisición	332
Diferencias por dependencias:.....	333
5.6.3 Fase de Actuación.....	335
El rechazo inicial por ser mujeres.....	335
Barreras para liderar y gestionar la institución.....	336
Obstáculos de las directoras por dependencias.....	338
Exceso de tareas y tipos de funciones	339
El valor de la experiencia para superar barreras.....	340
Tiempo para superar las barreras invisibles: culpa.....	342
5.7 Construcción de Identidad de las directoras chilenas	344
5.7.1 Configuración identidad de las directoras: dialogo entre lo personal y lo colectivo	344
5.7.2 Los equipos de trabajo en el marco de la construcción de identidad.....	346
5.7.3 Identidades en contexto: diferencia por dependencias	348
5.7.4 Identidad de las directoras escolares chilenas	355
Capítulo 6.	356
Discusiones y conclusiones	356
6.1 Discusión y conclusión sobre las temáticas de la investigación.....	357
6.1.1 Construcción de Conocimiento profesional e Identidad.....	357
6.1.2 Trayectoria profesionales	359
6.1.3 Liderazgo directoras escolares.....	360
6.1.4 Equilibrio entre la vida personal y lo profesional de las directoras.....	363
6.2 Recomendaciones para la mejora de la situación investigada	365
6.3 Limitaciones de esta investigación: líneas para proseguir estudios a futuro.....	367
Referencias	369
ANEXOS	393
Anexo 1	394
Cuestionario autobiográfico para directores de establecimientos educacionales básicos de la Región Metropolitana de Chile.....	394
Anexo 2	402
Pauta de validación de guion de entrevista.....	402
Anexo 3	407
Protocolo de validación cuestionario biográfico	407
Anexo 4	412
Informes de análisis de cada protagonista	412

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Dimensiones del conocimiento profesional.....	111
Figura 2. Síntesis funciones del conocimiento profesional para directores y directoras.....	120
Figura 3. Dimensiones de la Identidad del Director o directora.....	126
Figura 4. Sentido de liderazgo desde una perspectiva teórica relacional.....	130
Tabla 1. “Modelo de ruta de gestión”.....	135
Figura 5. Teoría del rol social de género.....	143
Figura 6. Caring school leadership.....	165
Figura 7. Características liderazgo de directoras escolares.	166
Tabla 2. Dimensiones y categorías de análisis.....	190
Figura 8. Esquema síntesis de etapas de recogida de datos.....	200
Figura 9. Síntesis de etapas de análisis.....	203
Figura 10. Categorías emanadas de la codificación abierta asociadas a las dimensiones previas de la investigación.....	205
Figura 11. Dimensiones finales de la investigación.....	206
Figura 12. Dimensiones y categorías finales de la investigación.....	206
Tabla 3. Resumen presentación general de las directoras.....	247
Tabla 4. Síntesis de programas de formación realizados.....	248
Figura 13. Construcción de conocimiento profesional en directoras de establecimientos de dependencia pública.....	287
Figura 14. Construcción de conocimiento profesional de directoras de establecimientos particulares (subvencionados particulares y particular pagado).....	291
Figura 15. Construcción de conocimiento profesional de directoras.....	293
Figura 16. Diferencias del Liderazgo entre directoras de establecimientos públicos y particulares.	299
Figura 17. Características liderazgo femenino de directoras chilenas.....	307
Figura 18. Mujeres y la dirección escolar.....	321
Tabla 5. Resumen de años experiencias de las directoras.....	323
Tabla 6. Síntesis programas de número de programas de formación continua.....	326
Tabla 7. Años de experiencias y establecimientos donde asumen cargo dirección.....	332
Figura 19. Construcción de identidad directiva en establecimientos educacionales públicos y particulares.....	354
Figura 20. Síntesis de la identidad de las directoras escolares.....	355
Tabla 8 : SINTESIS FINAL. Características de las etapas de las Trayectorias de las directoras chilenas.....	364

Presentación

El presente trabajo busca mostrar qué tipo de conocimientos profesionales tienen las directoras de establecimientos educativos del Chile y cómo los construyen a través de sus trayectorias de vida. Al mirar y revisar sus trayectorias es inherente indagar en sus identidades profesionales y su construcción, lo que nos lleva a analizar qué tipo de identidades tienen éstas directoras, destacando los contextos educativos en que se desenvuelven.

De igual forma, al indagar en sus trayectorias profesionales se hace intrínseco conocer sus historias de vida, sus biografías, los obstáculos y facilitadores, tanto personales como profesionales, de la trayectoria para transformarse en directoras de establecimientos educativos. Además, al analizar los conocimientos profesionales de las directoras, conocer qué tipo de conocimiento y que características tienen, nos lleva a analizar las particularidades del liderazgo que ejercen en su cargo, subrayando los contextos en que se desempeñan y el género que las identifica. De igual modo, nos acercaremos a revisar y precisar cómo el ser mujer, madres, compañeras de vida, hijas, entre otros roles de vida, condicionan sus prácticas dicentes – directivas y por ende su desarrollo profesional docente.

Finalmente, el trabajo a presentar se organiza en capítulos que permiten dar un mejor despliegue a los temas a desarrollar. Un primer capítulo denominado *Introducción*, en donde se presentan los antecedentes, delimitación y justificación del problema, los objetivos de la investigación, los alcances y limitaciones de la misma.

Un segundo capítulo, se focaliza en el *Marco Contextual* de la investigación, mostrando una revisión histórica y analítica de las reformas y cambios generados en Chile en materias educativas, desde las década de mil novecientos ochenta hasta la actualidad. Además se agrega un apartado de *Genealogía de los directores y las directoras*, que da a conocer el contexto y características del ejercicio directivo en Chile.

Posteriormente se presenta el tercer capítulo: *Marco Conceptual*, donde se realiza una exhaustiva revisión teórica los temas relacionados con la investigación, a saber: conocimiento profesional, identidad y trayectorias, género y liderazgo femenino.

El cuarto capítulo de la investigación está centrado en el *Marco Metodológico*, en donde se desarrollan: paradigma, enfoque, métodos, técnicas de investigación y grupo de directoras a investigar, además de explicitar los procedimientos y etapas realizadas para el desarrollo de esta tesis.

Posteriormente se da lugar al quinto capítulo, *Análisis y Resultados*, en donde se indican los procedimientos, etapas y las dimensiones y categorías de análisis de la investigación. Conjuntamente, se presenta un análisis individual de las directoras en estudio de acuerdo a las dimensiones utilizadas, para luego desplegar el análisis global en donde se muestra el entramado, los núcleos de sentidos del análisis, dando a conocer los resultados de acuerdo a las dimensiones y análisis de la investigación. Por último se presentan las conclusiones y proyecciones de la investigación realizada.

Capítulo 1.

Introducción y objetivos de la investigación

En el siguiente capítulo se presentan una introducción donde se dan a conocer brevemente características del sistema escolar chilenos destacando los aspectos que tensionan esta investigación. Junto con ello, se muestra la delimitación del problema y su justificación y se dan a conocer los objetivos, tanto general como objetivos específicos del presente estudio.

1.1 Introducción

Históricamente el sistema escolar chileno se ha caracterizado por estar fuertemente mercantilizado y privatizado, producto de la instalación de las políticas neoliberales desde la década de los ochenta en el país. Estas políticas han permitido que impere fuertemente la responsabilidad individual por sobre la colectiva en la sociedad, siendo los sujetos o actores educativos los únicos responsables de su aprendizaje, trayectorias formativas y profesionales. El Estado se ha transformado sólo en una entidad subsidiaria y reguladora, “no se ofrecen garantías sociales universales. Los servicios sociales están fundamentalmente mercantilizados, y el acceso a los mismos depende entonces de los ingresos conseguidos en el mercado y de subsidios estatales focalizados” (Orellana et al., 2019, p.143).

La situación descrita anteriormente, provocó un fuerte aumento en la tensión entre la educación privada y pública, se inició un crecimiento exponencial de los establecimientos privados en el país y el Estado comenzó a reducir su participación. A inicios de la década de mil novecientos ochenta los establecimientos educativos que pertenecían al Estado alcanzaban el 72% de la matrícula del sistema educacional chileno (Corvalán & García-Huidobro, 2015). Hoy en día el número de establecimientos del Estado (municipalizada y de servicios locales de educación) está cercano al 36% de la matrícula total¹, quedando en evidencia la caída de la educación pública a raíz del fenómeno de privatización de la educación.

Debido a lo anterior, en las dos últimas décadas en Chile, han surgido continuos movimientos sociales liderados por estudiantes y profesores los cuales han logrado que el Estado impulse una serie de reformas y cambios en educación, los que se han orientado a transformar el sistema escolar, que sin duda, ha estado comprendido por altos niveles de segregación y desigualdad (Valenzuela, 2008; Bellei, 2013).

¹ Centro de Estudios Ministerio de Educación, datos consultados en diciembre 2019, <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>

Las reformas y nuevas leyes que se comienzan a implementar en diversos ámbitos de educación, han generado cambios al sistema educacional en su conjunto, cambios que buscan mejorar la calidad, la eficacia y los aprendizajes de la educación chilena (se revisarán leyes y reformas educativas en el próximo capítulo). Dichos cambios entregan nuevos marcos de acción a todos los actores que son parte del sistema educativo chileno: estudiantes, profesores y profesoras, directivos y directivas, apoderados y apoderadas; condicionando y configurando continuamente sus roles, funciones y atribuciones.

Con respecto a esto es importante señalar que los cambios en educación poseen una especial complejidad, puesto que, su implementación necesita de una mirada y gestión sistémica y multidimensional: visión de largo plazo; modificación de creencias; desarrollo de nuevas capacidades; nuevos enfoques y estrategias; y nuevos recursos didácticos en los establecimientos educativos (Fullan, 2002; Barber & Mourshed, 2007; Leithwood 2009; Anderson, 2010). Estas complejidades, sumadas a la responsabilidades individuales de los actores educativos, están “íntimamente ligadas al modo en cómo los sujetos construyen su espacio socio-laboral, como responsabilidad propia dada la ausencia de garantías estatales y la credencialización en curso” (Orellana et al., 2019, p.144).

Hacer posible la implementación de estas reformas en las escuelas chilena, vinculado a la necesidad de un cambio cultural, así como a la reflexión y a la transformación de ciertas prácticas docentes e institucionales, constituyen una de las principales tareas que han de realizar los líderes educativos en general, los directores y directoras en particular (Anderson, 2010). No hay duda que los directores y directoras tienen gran influencia en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, además de la mejora de las escuelas (Murillo & Hernández, 2015; Cuenca & Pont, 2016). Históricamente el rol o la figura del director y directora ha estado asociada a quién dirige, orienta e implementa la normativas en las escuelas.

Cabe mencionar que el cargo y el ejercicio directivo se caracteriza por ser multidimensional, incorporar elementos relativos a la identidad personal y profesional (Tardif, 2004), además de estar comprendido por diferentes aprendizajes, saberes y conocimiento profesionales que

se establecen a través de sus trayectorias personales, académicas y laborales; se construye a lo largo de la vida (Unesco, 2015).

1.2 Delimitación y justificación del problema

¿Por qué es importante conocer los procesos de construcción de conocimientos profesional de las directoras en Chile? Porque desde los últimos 20 años en el sistema educativo Chileno las escuelas se han transformado en espacios educativos que deben autorregularse y rendir cuentas (*accountability*) de los recursos gastados y aprendizajes logrados al Ministerio de Educación (Mineduc) y ha pasado a ser responsabilidad del director o de la directora entregar al sostenedor de los establecimientos dicha información, lo que evidencia la influencia de las políticas neoliberales en el rol de los directores y directoras (Flessa et.al., 2017).

En este escenario es que el rol del director y la directora han tomado una posición fundamental en la implementación de los dispositivos de gestión escolar y generación de mejoras en los aprendizajes de las escuelas, ya que serán ellos los encargados de liderar y gestionar los establecimientos, atribuyéndole responsabilidad por los resultados de aprendizaje de la institución.

Desde la política pública, durante éstos últimos años, se han impulsado un conjunto de acciones que han permitido fortalecer y definir las funciones, atribuciones y ámbitos de acción de los y las directoras escolares del país, además de promover la selección al cargo y la formación continua de éstos, a saber: Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015), Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903, 2016), además de la Ley de Calidad y Equidad de la educación (Ley N° 20.501, 2011) y Ley N° 20.006 (2005) que determinan los mecanismos de selección y evaluación de los cargos directivos en establecimientos municipalizados del país. Con la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, el director y la directora ya no sólo tienen funciones de aspectos administrativos, sino que también tienen responsabilidades técnico - pedagógicas con el fin de mejorar los aprendizajes de los establecimientos educativos.

Lo anterior, sumado a las exigencias permanentes desde las políticas educativas de solicitar a los y las directoras: elevar indicadores de efectividad de la escuela, evaluar a sus

profesores y mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, son acciones que sin duda configuran el rol de los y las directoras en los establecimientos educativos chilenos, rol que se ha caracterizado por complejizarse y fluctuar entre lo gerencial y lo pedagógico (Campos et al., 2019).

En este sentido, asumir el cargo de dirección escolar no es un tema simple, por el contrario trae múltiples desafíos, que habitualmente el o la directora deben sobre llevar solos, navegando en las complejidades relativas al cargo de dirección (Montecinos et al., 2015), situación que sin duda genera nuevos aprendizajes y conocimientos profesionales.

Por otra parte, el número de directoras a nivel mundial ha ido en aumento, las mujeres se han empoderado y han demostrado que tienen las suficientes capacidades y conocimientos para dirigir un establecimiento educativo, un programa, institución pública o privada de cualquier índole. El caso de Chile, no queda ajeno a esto y hoy en día el número de directoras está por sobre el número de directores, alcanzando un 64% de mujeres versus un 36% de hombres. Por ello, es de menester en esta investigación focalizarnos en ellas: las directoras de establecimientos educativos en Chile.

Por lo anterior, resulta hoy en día clave comprender el desarrollo profesional de una directora ¿cómo se llega a ser directora de escuela? ¿qué conocimientos profesionales son necesarios para este cargo? A ello se añade, la perspectiva de construcción a lo largo de su trayectoria profesional. Se profundizará igualmente, desde el marco de la identidad profesional para comprender las particularidades que las directoras vivencian en su trayectoria como directoras escolares.

Se ha estudiado bastante sobre el conocimiento profesional de los profesores, sin embargo se ha indagado muy poco o nada sobre los conocimientos profesionales de un director o directora. Las investigaciones han estado más centradas en el desarrollo de “competencias” de los directores y directivos (Muñoz & Marfán, 2011; Uribe & Celis, 2012) proponiendo diferentes ámbitos y funciones de las competencias para el ejercicio del director. Siendo estas relevantes, los conocimientos profesionales están en la base de las competencias, al

tiempo que incluyen otras dimensiones. También, se suman investigaciones realizadas sobre las prácticas de los y las directoras escolares, qué tipo de prácticas y el foco de éstas mismas, definiendo dimensiones y prácticas necesarias para el ejercicio del cargo (Mineduc, 2015).

De igual modo, no se ha encontrado mayor evidencia sobre investigaciones que apunten a la identidad de las directoras y las características de liderazgo femenino que ejercen en los últimos años. Sólo se han encontrado algunos estudios que señalan lacónicamente que el liderazgo de las directoras es bien ejercido y es más efectivo para lograr compromisos de los docentes, además de ser un liderazgo donde se evidencia la dimensión personal de las directoras (Valenzuela & Horn, 2012; Weinstein et al., 2012; Bustos et al., 2015). Se esperaría que este tipo de investigaciones fuese mayor, considerando que el número de mujeres directoras hoy en día sobrepasa al número de hombres en el cargo.

Por ello, resulta fundamental investigar los saberes de las directoras para ejercer su rol en la gestión de una institución educativa. Es imperante conocer las dimensiones que configuran ese conocimiento y las prácticas asociadas a él. Responder preguntas tales como: ¿qué tipo de conocimientos profesionales tienen las directoras?, ¿cuáles son las características de las identidades de las directoras?, ¿cómo construyen ese conocimiento profesional e identidad las directoras según dependencia educativa? Además, asociar las características de género y liderazgo relacionadas a este conocimiento profesional, responder ¿qué caracteriza el liderazgo femenino de las directoras?, ¿qué las hace comunes y que las diferencia?, ¿de qué forma influyen el rol de mujer en la construcción de conocimiento profesional?, ¿qué caracteriza a una mujer directora?

Develar la configuración del conocimiento profesional y la identidad que posee una directora de escuela en el caso chileno, podrá aportar a la discusión de la política pública sobre formación, selección y evaluación de directores de escuelas.

1.3 Objetivos

Objetivo general

El objetivo general que queremos en esta investigación es: indagar cómo se construye el conocimiento profesional de las directoras en Chile, describiendo el proceso de construcción del conocimiento profesional. Las cuestiones centrales de esta investigación son: ¿cuáles son los conocimientos profesionales que configuran el rol de la directora? ¿cómo se construyen estos conocimientos profesionales en su trayectoria formativa y experiencial?

Objetivos Específicos

Determinar y describir las dimensiones que configuran el “conocimiento profesional del director o directora”, configurando un marco teórico amplio y actual.

Indagar en el proceso de construcción de conocimientos a lo largo de su trayectoria profesional (formación inicial y continua, ejercicio docente, práctica en la dirección).

Comprender y validar qué conocimientos profesionales son necesarios para la formación y el desempeño de la directora chilena.

Generar una trayectoria que permita definir los conocimientos que requiere un directora para ejercer su cargo.

Capítulo 2.

Marco contextual de la investigación

En el siguiente capítulo se presentan los antecedentes históricos del sistema escolar chileno, donde se profundiza en los diversos cambios y reformas en educación desde las década de 1980 hasta la actualidad. Junto con ello, se dan a conocer las características y antecedentes de la dirección escolar en Chile y del liderazgo escolar de los y las directoras chilenas.

2.1. Antecedentes históricos del sistema educacional Chileno

El contexto que se presentará a continuación, busca dar una visión panorámica de los cambios y reformas acontecidos en Chile desde 1980 en lo respectivo a las políticas educativas. Es una síntesis de los hitos que afectaron el sistema educacional chileno en los últimos años.

La revisión se ha organizado en 4 décadas de cambios educativos, a saber: gobierno de dictadura militar (década de los ochenta); la vuelta a la democracia (década de los noventa), cambio de siglo (década de dos mil) y la actualidad (década de dos mil diez en adelante).

2.1.1 Cambios y reformas década de 1980

Descentralización Educativa

Las políticas de reforma educativa de la década de los ochenta, en plena dictadura militar, generaron un cambio esencial en el marco de funcionamiento del sistema educativo chileno, específicamente los cambios se centraron en un proceso descentralización y privatización del derecho a la educación. En específico, la descentralización implicó que el Estado iniciará un proceso de entrega de los servicios públicos que históricamente habían estado a su cargo a organismos locales (municipios) o entidades privadas, asumiendo un rol regulatorio y subsidiario (se inició con 70 establecimientos técnico-profesionales). Fue entonces en este periodo que la educación pasó de manos del Ministerio de Educación (centralizada) a un proceso de descentralización, lo que implicó la entrega de la administración educacional a los municipios y a nuevos organismos privados. En estricto rigor, este traspaso fue parcial y gradualmente cumplido como efecto del trato igualitario en subvención y condiciones de trabajo docente para establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Estas políticas de reformas educativas neoliberales se sustentan en la Ley N° 13.063 (1980)

, donde se establecen las condiciones y procedimientos para el traspaso de servicios públicos de educación, salud y atención de menores a las municipalidades. Las municipalidades debieron encargarse de la administración del personal, los bienes y el financiamiento de los servicios educativos.

Los argumentos para instalar este proceso, se centraron en la eficacia y eficiencia que se generaría si entidades más focalizadas y menos burocráticas administraran la educación, con esto habría una reducción del gasto fiscal de educación y una mayor eficiencia del uso de los recursos estatales. En este sentido, el sistema educacional chileno se transforma conceptualmente en un híbrido, el cual combina un enfoque de desconcentración de las tareas del Ministerio de Educación respecto de su propia institucionalidad y atribuciones descentralizadas para los municipios, con fuertes iniciativas privatizadoras (Bellei, 2015).

Este proceso de descentralización significó comprender el sistema educativo en tres niveles independientes: Central (macroestructural), intermedio (mesoestructural) y local (microestructural), los cuales representan a las entidades que conforman el sistema educativo, tales como: Ministerio de Educación, Corporaciones o Departamentos de Educación y establecimientos educacionales. Cada uno de estos niveles toma un rol específico en el proceso de descentralización que se comienza a instalar.

Los municipios a través de sus Corporaciones o Departamento de Educación² inician la administración directa del nivel local, es decir de lo establecimiento educacionales del país que por muchos años habían estado en manos de dependencia del estado a través del Ministerio de Educación. Este traspaso de administración se conoce como el proceso de “Municipalización” que refleja el paso de los establecimientos públicos del país desde el estado a los municipios.

² En Chile encontramos municipios, que en su interior, están conformados por dos tipos de entidades a cargo de la educación: por un lado están los municipios que tiene Corporaciones de derecho privado y por otro encontramos los municipios que tienen Departamentos de Educación, que son de carácter público. El propósito inicial de la dictadura fue privilegiar el modelo Corporaciones, pero finalmente este resultó más viable sólo para los municipios de mayor tamaño, los de menor tamaño continuaron organizados en departamentos de educación.

Desde ese instante los sostenedores municipales se harán responsables de la mantención de las instituciones educativas, tanto en su administración, recursos humanos e infraestructura. Además, significó un traspaso en las condiciones laborales de los profesores del país que pasaron de ser funcionarios públicos del Estado rigiéndose por las normativas públicas, a trabajadores del sector privado (con un piso salarial mínimo) que se rigen por las normativas de la administración privada (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2003).

Sistema de Subvención escolar (vóucher)

Por otra parte, el proceso de descentralización conllevó un cambio en el sistema de financiamiento. Antes de la década de los ochenta, como bien se señaló en los párrafos anteriores, el estado era quién administraba y financiaba los establecimientos públicos del país. Con el proceso de descentralización, se instala una nueva figura en el financiamiento educacional; la entrega de incentivos financieros - “vóucher”- desde el Estado a sostenedores municipales o privados³. Esto se ha denominado como “subvención escolar” que se ha definido como la entrega, desde el Estado, de un monto determinado de dinero por estudiante a los sostenedores municipalizados y privados. Este sistema se implementa bajo el Decreto Ley N° 3.476 (1980) que fija las normas a los establecimientos particulares subvencionados por el Estado y Decreto Supremo N°8.144 (1980) financiamiento vía “vóucher”. Es así como se instala “un nuevo sistema de financiamiento que instauró la unidad de subsidio escolar (USE), consistente en una subvención o vóucher por asistencia media del alumno matriculado en el mes anterior” (Raczynski & Muñoz, 2007, p.43).

El estudio de la segregación del sistema educacional chileno tiene especial interés dada su fuerte orientación de mercado: financiamiento tipo *vóucher*, copago de las familias, libre elección escolar, competencia abierta entre escuelas privadas y públicas, uso intensivo de tests a escala nacional, etc.

³ Históricamente el Estado entregaba una subvención a la educación particular gratuita (principalmente de la Iglesia Católica) pero sin pretender cubrir todos sus gastos y en montos muy inferiores los invertidos en la educación fiscal o pública. Este nuevo régimen de subvenciones equiparó ambos sistemas.

La entrega de fondos económicos a los establecimientos de dependencia municipal (se financian 100% con dineros del Estado), se entrega a los sostenedores municipales (Municipalidades) y serán éstos, los sostenedores, los encargados de la mantención de infraestructura, personal docente y no docente, gastos comunes, material didáctico (entre otros) de los establecimientos a su cargo.

De igual modo, con la Ley N° 18.768 (1988) se consolida el sistema de financiamiento compartido, siendo el Estado quien entrega dineros (subvención escolar) a privados para mantener o generar nuevas escuelas, lo que fortalece la creación de los establecimientos con financiamiento compartido o también conocidos como subvencionados particulares, los cuales tendrán la singularidad de recibir fondos del estado, a través de la subvención, y algunos también de privados (familias)⁴. En este caso, el sostenedor, que será privado, deberá preocuparse de la infraestructura y mantención del colegio. Esto significó que se abriera “las puertas de la “caja pagadora del Estado” a los proveedores privados de educación. Desde el año de 1981, tanto públicos como privados han debido competir por la matrícula escolar, usada como factor basal para asignar los recursos mediante un subsidio financiero” (Donoso, 2018, p.38).

Este nuevo fenómeno educativo se ha denominado públicamente como “privatización de la educación” y se ha sostenido bajo la lógica de incentivar la “cobertura educacional” en el país, generando una mayor cantidad de colegios en las diferentes zonas geográficas y así un mayor acceso de los niños y niñas al sistema educativo. En este sentido, cabe mencionar que a inicios de los años ochenta, había un total de 8.846 establecimientos de educación (básica y media), de los cuales 6.370 (72%) eran fiscales, 1.674 (19%) particulares con aporte estatal y 802 (9%) particulares pagados. Con el mejoramiento de la subvención escolar (vóucher) las escuelas privadas subvencionadas iniciaron un período de auge, aumentando su

⁴ Cabe destacar que hubo algunos establecimientos subvencionados particulares que recibían financiamiento del Estado y que no cobraban a las familias, eran gratuitos, fueron pocos, pero existieron.

participación a un 31,8% en 1984 (Corvalán & García-Huidobro, 2015), fue el primer gran salto de la educación subvencionada en el país, que actualmente está cercana al 57% de la totalidad de la matrícula en establecimientos educacionales del país⁵.

El Estado pasa a ser un ente regulador y supervisor de establecimientos educativos, dejando de tener presencia y responsabilidad en algunas materias educativas, aceptando que diversos sostenedores se hagan responsables de impartir educación. Por todo lo anterior, se ha conformado un sistema escolar chileno que posee tres tipos de establecimientos, a saber: municipalizado (ex-público), particulares pagados y particulares con financiamiento compartido o también denominados subvencionados particular. “De este modo, se configuró un sistema educativo mixto, y con características únicas en el concierto internacional, básicamente por sus niveles de privatización y competencia” (Weinstein et al., 2018, p.7). De igual modo, las políticas neoliberales impuestas por la dictadura militar: descentralización y subvención escolar por estudiante que asistiese a clases, buscaban producir “competencia por alumnos entre los sostenedores (y sus escuelas), la que a su vez, incentivaría mejoras de eficiencia en el uso de recursos y en la calidad de los aprendizajes” (Raczynski & Muñoz, 2007, p.43).

Ahora bien, es fundamental señalar que la descentralización del sistema educativo nacional, sólo a nivel de administración de recursos financieros y humanos, pero no desde el punto de vista técnico pedagógico. Desde ésta perspectiva, la administración del currículo escolar siguió y sigue estando en manos del nivel central, o sea del Ministerio de Educación que es la entidad que entrega los elementos curriculares a los establecimientos del todo país.

⁵ Información extraída de Centro de Estudios del Ministerio de Educación, consultada en noviembre 2019 <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>

Sistema de Medición de Calidad de la Educación

Por lo anterior, en esta época se crea el SIMCE⁶ como un mecanismo de evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes. La creación de este sistema tenía por objetivo institucionalizar las diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país⁷. Es, así como se crea el SIMCE que busca evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes del país, como una forma de asegurar la calidad de la educación.

Es menester señalar que el traspaso de las funciones desde el Ministerio de Educación a los municipios y privados, generó una gran cantidad de cambios e impacto en el sistema educativo nacional: una competencia extrema por matrículas de estudiantes, que sin duda “fue además muy desigual, favoreciendo a los privados que recibieron subsidio público en términos que les permitió oficialmente hasta el año 2009, desprenderse de los estudiantes más costosos para el sistema” (Donoso, 2018, p.38), una mayor cobertura de matrículas, un aumento imparable de establecimientos particulares con financiamiento compartido, lo que generó un aumento de las escuelas con fines de lucro (Elacqua, 2009) y una clara segmentación y segregación de la educación. Sobre esto último, según Bellei (2015), la segregación estaría determinada por varios factores y entre ellos: “la presencia y relevancia de la educación privada subvencionada en la comuna y la relevancia del financiamiento compartido en la comuna (sistema de co-pago de las familias en el sector de escuelas privadas subvencionadas)” (p.334).

Ley General de Universidades

En lo que respecta a la educación superior (Universitaria y Técnica Profesional), el año 1981, se promulga la Ley General de Universidades (1980), con esto el sistema educativo chileno

⁶ Sistema de Medición de Calidad de la Educación creado en 1988.

⁷ Las pruebas que lo antecedieron fueron: Programa de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER) en 1982 y luego 1985 el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE).

en su conjunto se privatiza y en específico, el espacio de formación universitaria se abre paso a la formación de instituciones privadas que quieran lucrar con la educación.

Por otra parte, esta ley devuelve la “autonomía” a las universidades que luego del golpe militar de 1973, habían sido intervenidas y que bajo el mando de “rectores delegados” pertenecientes a las Fuerza Armadas habían restringido severamente la autonomía académica desde los primeros años de la dictadura.

La ley define autonomía como: “se entiende por autonomía el derecho de cada universidad a regir por sí misma, en conformidad con lo establecido en sus estatutos, todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa” (Art. 4), por otra parte, “la libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley” (Art. 5).

Según esta Ley, el estado sólo se compromete a entregar “aportes” económicos a las Instituciones de Educación Superior. Dichos aportes que se entregan son mínimos y son discutidos anualmente en la Ley de Presupuesto del Estado. Esto implicó que la Universidades o Institutos debiesen establecer un arancel para costear el valor de la carrera profesional, que en la gran mayoría de los casos no era posible de pagar por las familias de los estudiante, por lo que es el mismo Estado (luego será la banca privada) quienes entreguen préstamos a los estudiantes y a sus familias, para que luego éstos deban devolver el crédito con intereses al Estado o a la banca privada, una vez que comiencen a trabajar y percibir remuneraciones.

Por todo lo anteriormente planteado, el sistema educativo nacional se privatiza y descentraliza por completo, lo que permite que se generó el concepto de “lucro” en la educación por parte de privados y además el endeudamiento de los estudiantes y las familias de éstos por estudiar. En síntesis, hay tres componentes dominantes del sistema escolar neoliberal instalado a principios de la década de los ochenta: “el modelo de financiamiento (subsidio por alumno y financiamiento compartido), la institucionalidad (municipal, y

regional) y el desequilibrio entre los recursos asignados y las obligaciones que pesan sobre la educación pública (García-Huidobro, 2010, p. 84).

2.1.2 Cambios y reformas educativas en la década de 1990

Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)

Con la vuelta a la democracia en la década de los noventa, el gobierno de turno asume su mandato con una nueva Ley de educación elaborada a fines de la dictadura militar, a saber la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) en 1990 la cual establece que el Estado tiene el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza y viene a reforzar el reconocimiento de los establecimientos educacionales del país:

El Ministerio de Educación Pública reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos: tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media. Funcionar en un local que cumpla con las normas de general aplicación previamente establecidas, poseer al personal docente, administrativo y auxiliar idóneo para el funcionamiento y disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y modalidad de la educación (LOCE, 1990, Art. 21).

Con la implementación de la LOCE y los cambios establecidos en la década de los ochenta en relación a la descentralización y privatización de la educación chilena se profundiza el supuesto de que en educación hay menos presencia del estado y más presencia de privados, “se valida el hacer del mercado –bajo el prisma neoliberal– como la única forma aceptable de organización y funcionamiento de la sociedad” (Donoso, 2018, p.38).

De igual modo, en esta década de los noventa, está marcada por la mercantilización de la educación, “la promoción de políticas explícitas de privatización y mercantilización fue muy intensiva en los noventa (Orellana & Bellei, 2019, p.23). La educación privada crece considerablemente en esta década y el debate entre lo público y lo privado en educación no es lo relevante.

Por otra parte, con la promulgación de esta ley, se consolida la descentralización y se fomenta la gestión escolar desde las escuelas, comenzando a posicionar el rol director como un administrador escolar. El foco central de ley estuvo en la autonomía de las instituciones educativas. “Los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley” (LOCE, 1990, Art. 75).

Administración delegada

Además se instala el sistema de “administración delegada” en los establecimientos escolares, que permite que los directores puedan disponer y administrar los fondos económicos entregados por el municipio para mejorar la calidad de la educación. Tomar la decisión de qué escuela y por tanto qué directores pueden administrar y gestionar sus recursos autónomamente. Es una medida que determina el sostenedor, es decir el Alcalde del municipio.

Por lo anterior, se comienza a dar énfasis a la administración y gestión escolar por parte de los sostenedores y establecimientos educativos, ya que el Estado transfiere a niveles locales las funciones de ejecución políticas y administrativas de los recursos humanos y financieros; por lo que el papel del Estado sólo se reduce a supervisar y evaluar estas funciones. Con estas nuevas políticas, los directores de escuelas debieron asumir nuevas funciones, además de continuar con sus labores de “administradores” de la institución, comenzando de a poco a instalar prácticas de gestión educativa para asegurar la calidad de la educación.

Estatuto Docente

Otro de los cambios establecidos en la década de los noventa es la creación del Estatuto Docente, la promulgación de la Ley N° 19.070 (1997), marca el inicio del proceso de recuperación de los derechos perdidos por los profesores y profesoras del país durante la dictadura militar. Con el traspaso de los establecimientos educativos públicos (que dependían del Mineduc) a los Municipios las y los directivos - docentes pierden su calidad de funcionarios públicos y se transforman en trabajadores regidos por el Código del Trabajo propio del sector privado (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 1993). Con este cambio se perdieron beneficios que el gremio de profesores y profesoras en Chile había alcanzado, específicamente vinculados a las remuneraciones, estabilidad laboral, sistema de jubilación, entre otros. Además de la pérdida de beneficios, se sumaron la flexibilidad laboral, y como consecuencia los despidos masivos en el nuevo marco normativo (Assaél, 2010).

En este estatuto establece los derechos laborales y deberes de los profesionales de la educación, además de señalar las condiciones mínimas de seguridad laboral y aumento salarial. Se establece un piso salarial para todos los docentes y un régimen especial para los profesores del sector municipal con mayor estabilidad y un conjunto de asignaciones por sobre la remuneración básica (experiencia, perfeccionamiento, responsabilidad directiva y desempeño en condiciones difíciles).

Sistema Supervisión Nacional

Para evaluar la implementación del currículo en los establecimientos escolares, desde el nivel central, se implementó el Sistema de Supervisión Nacional. Este sistema se había creado inicialmente en la década del ochenta, “con una finalidad doble: proporcionar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos que lo soliciten y realizar inspección y control de subvenciones en los establecimientos educacionales subvencionados, cautelando con ello el cumplimiento de la normativa que regula el funcionamiento del

sistema educacional” (Navarro & Pérez , 2002, p.25). Sin embargo no será hasta la década de los noventa⁸ cuándo la supervisión asuma un rol de apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educativos. “Las tareas de inspección y control de aspectos administrativos y financieros de los establecimientos y los “sostenedores” son responsabilidad de un cuerpo de funcionarios del Ministerio de Educación llamados “inspectores” (p.11).

La supervisión da apoyo y soporte técnico - pedagógico a las escuelas del país que ya no dependían de la Ministerio de Educación. Dicha estrategia se transformó en una práctica de fiscalizar y supervisar las acciones internas de cada establecimiento en relación a la gestión del currículo. La supervisión solo cumple funciones de apoyo y muy especialmente de promoción de programas de mejoramiento de la calidad impulsados por el Mineduc. Se constituye en cierto modo en un enlace entre el Mineduc (representado por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y Departamento Provinciales de Educación) y las escuelas y liceos del país.

Reforma Educacional

Habitualmente se habla de la Reforma Educacional de 1996, convocada y asumida por el gobierno de turno de la Concertación⁹, sin embargo la reforma educacional comprende todas las decisiones y cambios que se iniciaron con los gobiernos de la posdictadura desde la década de los noventa (Arellano, 2001).

A pesar de lo anterior, es en 1996 cuándo se difunde la reforma educacional y se señalan cuatro pilares fundamentales: reformar en el currículo nacional (heredado de la dictadura), la Jornada Escolar Completa (JEC), el fortalecimiento de la profesión docente y los Programas

⁸ En 1992 se crea un manual de supervisión que se destaca por aportar con herramientas para el mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos de las escuelas y liceos del país.

⁹ Pacto política creado, antes del plebiscito de 1989, por partidos de izquierda, centro izquierda y centro para derrotar al régimen de dictadura militar imperante en el país.

de Mejoramiento de la Calidad en Educación (MECE) (Arellano, 2001; García - Huidobro, 2006).

Reforma Curricular

En el contexto de la implementación de la LOCE y de la Reforma Educacional en materias curriculares, se debían definir los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media (12 años de escolarización), por lo que el Ministerio de Educación - previa aprobación del Consejo Superior de Educación como lo disponía la LOCE - , a través de la Unidad de Currículum y Evaluación dicta el decreto N° 220 (1998), donde se establecen los elementos ya mencionados.

La reforma curricular de la década de los noventa, significó el cambios en cuatro dimensiones del currículo nacional, a saber: “a) sus relaciones de control; b) las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); c) su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); y d) cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares, áreas, o asignaturas” (Cox, 2001, p.180).

La reforma fue la renovación del currículum desde 1996 y es aquí donde se pone en marcha un proceso de actualización de los contenidos curriculares en los distintos niveles de la educación escolar, específicamente se comienza con la formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (Cox, 2003).

Cabe mencionar que en el caso del SIMCE, mencionado ya anteriormente, es en esta década que pasa a formar parte del Ministerio de Educación, anterior a ello, el sistema de evaluación era una política y programa del Mineduc, pero que había sido encargada a una institución universitaria: la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Jornada Escolar Completa (JEC)

La ley N° 19.532 (1997) establece la extensión de la jornada de trabajo escolar en los establecimientos educativos de todas las y los estudiantes del país. Habitualmente la jornada escolar era de mañana y con este cambio aumenta a dos jornadas (mañana y tarde), ampliando el número de horas que las y los estudiantes dedican al estudio (Arellano, 2001). La implementación de la jornada se fue realizando de manera paulatina en el país.

Esta extensión de jornada, parte de la premisa que el estar más tiempo en el establecimiento educativo significaría mejorar los aprendizajes y por ende la calidad educativa de las y los estudiantes del país, situación que al día de hoy se ha demostrado que no es tal.

Fortalecimiento de la profesión docente

Junto con la creación del Estatuto Docente, mencionado anteriormente, en esta época se crearon nuevas iniciativas desde el Mineduc que buscan fortalecer la profesión docente, a saber;

- Plan perfeccionamiento fundamental gratuitos (PPF).
- Pasantías y estudios del diplomado en el extranjero (becas).
- Enlaces (capacitación docente en informática).
- Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Subvencionados Particulares (SNED).
- Asignación a los docente por desempeño destacado y difícil, además de premios a la excelencia docente (Arellano, 2001).

Programas de Mejoramiento para la Calidad Educativa

Se consideran los programas que permiten dotar a los establecimientos educativos de medios que promuevan la innovación pedagógica, incluidos a saber:

- Programas de 900 Escuelas Focalizadas, P900¹⁰.
- Enlaces (laboratorios de computación).
- Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE Básica).
- Programas de Asistencialidad Estudiantil (programas de alimentación, salud, becas y textos escolares entregados de manera universal a todos los estudiantes de los sectores subsidiados por el Estado).
- Creación de Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE Rural).
- Creación de Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media).
- Creación de herramientas de planificación para la educación municipal. Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

Modernización de la gestión pública

Tal como se puede observar de los programas y sistemas creados o modificados, se puede señalar que la década de los noventa la preocupación se centra en la “calidad y procesos de educación”, es decir, qué tipo de servicio educativo están entregando las escuelas del país a las y los estudiantes, y además aumentar la cobertura educativa en los diferentes niveles de formación escolar. Es así como los gobiernos de la Concertación se focalizarán en mejorar la administración de las instituciones a través de acciones vinculadas a mejorar los procesos internos, gestión de recursos humanos, calidad de servicio, transparencia gestión estratégica, entre otras. Todo con la finalidad de revalorizar la gestión escolar, como núcleo fundamental en la eficacia y eficiencia de la calidad de la educación chilena.

¹⁰ El P900 propuso la constitución de un Equipo de Gestión Escolar (EGE) compuesto por directores, docentes y si es posible, otros miembros de la comunidad escolar. El EGE se instala para articular y coordinar la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en torno a una visión compartida por todos los actores y que se plasme en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esa comunidad escolar. (Larraín, 2002)

¹⁰ Pacto política creado, antes del plebiscito de 1989, por partidos de izquierda, centro izquierda y centro para derrotar al régimen de dictadura militar imperante en el país.

Este proceso de calidad educativa se consolida aún más en con la implementación de la “modernización de la gestión pública” que se llevó a cabo en todas las áreas de estado chileno durante la década de los noventa, modernización que respondió a la lógica de libre mercado y al enfoque administrativo empresarial impuesto durante el gobierno militar. Esta modernización de la gestión se instala con mayor fuerza en todas las esferas del país con la creación en 1996 del *Centro Nacional de Productividad y Calidad* (Chilecalidad) que opera como un Comité de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). Chilecalidad pasa a ser la entidad que buscará ser referente y promotor de la gestión de excelencia dentro de las organizaciones, sobre todo en educación, entregando modelos de calidad para la gestión¹¹.

Este programa de modernización de la gestión pública parte de la premisa que un problema común son las deficiencias financieras y administrativas en la gestión de los servicios y políticas públicas, situación que no escapa al sistema educativo. Los municipios como encargados de la administración de educación deberán comenzar a mejorar la gestión de los servicios y procesos internos, alcanzando mayores grados de eficiencia, eficacia y calidad en la gestión de los servicios educativos, de esta forma se mejoraran los aprendizajes de las y los estudiantes.

Se evidencia como las lógicas de mercado se consolidan en este periodo y más que generar cambios en la perspectiva de mercado de educación, lo que hacen los gobiernos de turno de esta época es eternizar el modelo educativo de libre mercado. “Se puede afirmar que durante los gobiernos de la Concertación, hubo consenso en la mantención de un mercado educativo y que sus políticas tendieron a regularlo, a discriminar positivamente a los más pobres, pero no a cambiar de raíz el modelo (Corvalán & García-Huidobro, 2015, p.11).

El no cambiar el modelo educativo hasta el día de hoy ha significado que la educación en Chile se caracterice por fomentar la segregación y desigualdad social, así lo han demostrado diversos estudios sobre el “caso chileno”, que concluyen que uno de los motivos para la alta

¹¹ www.chilecalidad.cl o <http://wapp.corfo.cl/chilecalidadsisem/>

segregación y desigualdad social existente es el efecto discriminador que ejerce el co-pago vía financiamiento compartido (Valenzuela et al., 2009; Bellei, 2013, 2015).

2.1.3 Cambios y reformas educativas en la década del 2000

El cambio de siglo, no implicó un cambio en el modelo educativo, sino por el contrario, sólo consideró mejoras en los programas y procesos que promueven la mejora de la calidad educativa. Tal como señala Raczynski y Muñoz (2007), se pasa de políticas focalizadas en el subsidio (vóucher), caracterizadas por la excesiva asignación de recursos a sostenedores de establecimientos educativos, a políticas que promueven la calidad y equidad de la educación y por lo tanto se diseñan e implementan directamente programas de mejoramiento educativo. Las políticas educacionales se centran en gran medida en los temas de gestión escolar, hay una mayor preocupación por como los actores del sistema educativo están gestionando las escuelas del país, específicamente directores y profesores de la institución.

A pesar de que en esta décadas se inicia fuertemente el debate entre lo público y privado, cuestionando el modelo mercantilizado de educación, y se intenta dar un impulso a lo público, se debate sobre si las políticas educativas que se empiezan a implementar desde este periodo en adelante, que apuntan a la gestión escolar, la mejora y la calidad educativa, siguen estando en el marco de la privatización “Las políticas de calidad y rendición de cuentas – accountability -, entre otras, han gatillado la discusión sobre una suerte de privatización encubierta” (Orellana & Bellei, 2019, p.22).

En este sentido, se continúa con políticas más bien focalizadas y no con políticas que apunten a cambios globales a la estructura del modelo educativo neoliberal, políticas que según algunos investigadores no fueron diseñadas e implementadas de manera coordinada ni relacionadas “El Ministerio sectorial, como responsable de esta tarea generó políticas “radiales” (cada problema implica una solución propia) que atendían aisladamente determinadas materias, sin buscar ni estructurar interacciones y sinergias entre éstas” (Donoso, 2018, p.41).

Un aspecto importante a destacar a inicios de este periodo, es la Reforma Constitucional (Ley N° 19.876, 2003) que contempla la obligatoriedad de la enseñanza escolar, de 8 años que era anteriormente (sólo enseñanza básica), ahora son 12 años de enseñanza obligatoria,

se suma la enseñanza media. Se buscaba con esta incorporación de obligatoriedad, en los 4 últimos años de escolarización, un aumento en la cobertura de este nivel de enseñanza y consecuentemente una baja en los niveles de deserción escolar (Raczynski & Muñoz, 2007).

Además, se instala fuertemente la preocupación por los resultados de aprendizajes de las y los estudiantes, atendiendo que una institución escolar que tiene buenas prácticas de gestión en los distintos ámbitos obtendrá mayores logros de aprendizajes. Es así como comienza a sonar fuerte en la literatura internacional (Leithwood, 2007, 2009; Anderson, 2010; Robinson, 2007; Bolívar, 2012a) el concepto de formar y tener “buenos líderes escolares”, precisando que para generar altos resultados de aprendizaje en las instituciones se necesita de líderes escolares que se centren en el aprendizaje de la organización y lo promuevan.

A raíz de lo anteriormente planteado, cada vez más los equipos directores de establecimientos educacionales van a disponer de una mayor amplitud de dispositivos encaminados a generar competencias para una gestión efectiva. Entre estos mencionamos la organización de talleres de profesores o instancias de reflexión pedagógica (GPT); la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI); la elaboración participativa de Manuales de Convivencia; la postulación a Programas de Mejoramiento Educativo y Planes de Mejora Educativos.

A continuación se detallarán algunas de las iniciativas desarrolladas en esta época vinculadas a la evaluación y gestión escolar:

Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación (SACGE)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SACGE) surge en el año 2003 como una herramienta de gestión para que los establecimientos educativos del país autoevalúen las capacidades de gestión institucional, las capacidades que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos (Mineduc, 2005, p.7).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) es un documento de política pública que busca desarrollar en las escuelas: Calidad, equidad y participación. Este instrumento tiene como finalidad la autoevaluación permanente de las instituciones educativas, para que los sujetos que conforman la institución puedan ir analizando y reflexionando sobre su prácticas gestión y los resultados de aprendizaje obtenidos. El SACGE es un marco con estándares y regulaciones para la gestión y *accountability* de las escuelas del país (Mineduc, 2005, p.5).

El SACGE como instrumento de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar señalaba los siguientes procedimientos a desarrollar en las escuelas: Capacitación de Equipos, Proceso de Autoevaluación (diagnóstico interno), Apoyo de Panel externo de Evaluación (conformado por Departamento Municipal de Educación y Departamento Provincial Educación), construcción Planes de Mejoramiento Educativos, rendición de Cuenta pública y Sistematización del proceso.

En resumen, el SACGE tiene como propósito promover el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un “circuito” o itinerario de mejoramiento. Esto último a partir de una auto evaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”. (Raczynski & Muñoz, 2007)

Modelo de Gestión Escolar.

Para la implementación del SACGE en los establecimientos educativos, se diseñó desde la política pública, un modelo de gestión escolar desde el cual las escuelas y liceos se autoevaluaban sus capacidades de gestión y además diseñaban el Plan de Mejora Educativo para la evaluación permanente.

Dicho modelo establecía áreas centrales de la institución escolar, las que dividían en áreas de procesos: gestión curricular, gestión de recursos humanos y financieros, gestión de la convivencia escolar y liderazgo pedagógico; y además agrega un área de resultados. A su

vez cada área posee dimensiones y elementos de gestión que expresan el contenido técnico del área.

Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza

Desde la lógica de estándares de desempeño, tanto para directores, directivos y docentes de los establecimientos educativos, se crean desde la política pública, el Marco para la Buena Dirección (MBD) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Ambos marco legales que buscan establecer las habilidades y conocimientos mínimos que debe poseer un director o directora y un profesor o profesora.

El MBE, fue creado el año 2002 e instalado el año 2004¹². Dicho marco busca apoyar y orientar los procesos de enseñanza de los profesores en las aulas, en específico este marco

“busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación” (Mineduc, 2008, p.7).

Para lo anterior, el marco define dominios, con sus respectivos criterios y descriptores mínimos para el ejercicio docente. Los dominios definidos son: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, responsabilidades profesionales (p.8).

Por su parte, la finalidad del MBD, creado el año 2005, es que el director pueda conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, además de gestionar administrativa y

¹² En el contexto de la discusión entre el Mineduc y Colegio de Profesores para la construcción del Sistema de Evaluación de desempeño docente.

financieramente el establecimiento. En la misma lógica del Modelo de Calidad de Gestión Escolar, el MBD está compuesto por cuatro ámbitos, a saber: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos humanos y financieros; y Gestión del clima y la convivencia escolar; cada uno de estos ámbitos está compuesto por criterios y descriptores.

Se busca con el MBD, que el director de una institución se transforme en el líder del Proyecto Educativo, preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus estudiantes, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presentan en sus respectivas comunidades de aprendizaje (Mineduc, 2007, p.7). Además este documento, define las atribuciones de los directores en aspectos: pedagógicos, administrativos y financiero, según la Ley N° 19.464 (1996).

Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP)

Con la finalidad de profundizar en la estrategia de descentralización y entregar más recursos a las escuelas del país para su mayor autonomía, se declara en el año 2008 la Ley Subvención Escolar Preferencial. Dicha Ley permite que los establecimientos educativos, a través de sus sostenedores (Municipios o particulares) puedan obtener más recursos económicos desde el Ministerio de Educación; recursos que se determinan por estudiantes que cuenten en la escuela como situación de “prioritario”. Al respecto al Ley señala que “se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Ley 20.248, 2008, Art. 2) . El propósito central de esta subvención preferencial es igualar la oportunidad y capacidades de aprender de los alumnos que se encuentren en desventaja debido a la situación socioeconómica de sus hogares. La introducción de esta subvención es en sí misma una innovación de política educativa en nuestro país en materia de equidad (Raczynski, & Muñoz, 2007).

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Por primera vez, el sistema de

financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes. Todos los recursos provenientes de la Ley SEP se destinarán al cumplimiento de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo. En concreto, el Estado entrega cerca de un 60% de aumento a la subvención regular promedio por cada alumno prioritario, lo que se traduce en unos US\$ 65 dólares adicionales por estudiante al mes en el caso de los niveles de educación parvularia y hasta sexto año de primaria y en cerca de US\$ 45 dólares en los niveles superiores¹³ (Raczynski et al., 2013, p.166).

Con la entrega de esta subvención a los sostenedores se obliga a que las instituciones educativas diseñen un Plan de Mejora Educativo (PME) en el cual los directores deberán comprometer acciones que permitan subir la calidad de la educación en torno a metas de aprendizaje que serán medidas por la prueba SIMCE. Con este compromiso a subir resultados, se obliga a los directores a gestionar su institución educativa para lograr la eficacia y la mejora escolar, sobre todo en los ámbitos de la gestión del Currículum (Técnico- pedagógico). Los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son los instrumentos a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período de cuatro años. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada escuela.

Dichos Planes surgen en el alero de La Ley SEP que indica que los PME deben estar enfocados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en particular de las y los alumnos identificados como prioritarios y aquellos de bajo rendimiento académico¹⁴.

Por otra parte, al comprometer acciones y metas deberá a su vez dar cuenta de los resultados, por lo que la Ley señala la Rendición de Cuenta (*accountability*¹⁵) será responsabilidad del

¹³ La SEP también establece que los sostenedores de los establecimientos educacionales que postulan a las subvenciones y aportes establecidos en la ley deben suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa

¹⁴ Extraído de www.planesdemejora.cl

director entregarla al sostenedor para luego éste dar cuenta al Ministerio de Educación de los resultados. Con este acto, se consolida la autonomía de la gestión del director y la necesidad de formar sujetos con capacidades de gestión y liderazgo. En este sentido, los recursos SEP se entregan para cumplir con compromisos precisos de mejora en el funcionamiento de la unidad educativa, por lo tanto los recursos de subvención están asociados al cumplimiento de un conjunto de obligaciones por parte de los sostenedores y escuelas (Weinstein et al., 2010).

Asistencia Técnica Educativa (ATE)

El cumplimiento de la Ley SEP, supone el diseño e implementación de los Planes de Mejora Educativa (PME), planes que incluyen la definición de objetivos y metas por parte de la institución educativa. Dichos planes conllevan el despliegue de capacidades y saberes de los directivos, docentes y asistentes de la educación para el logro de las metas propuestas, metas que consideran la mejora de los aprendizajes de la institución.

Ahora bien, bajo la hipótesis que el equipo de trabajo (directivos, docentes, etc.) no está lo suficientemente preparado para lograr las metas y tareas propuestas, se generan las Asistencias Técnicas Educativas (ATE), entidades externas al establecimiento educativo, que tienen la finalidad de apoyar las “debilidades” del equipo de trabajo para dar cumplimiento a las metas definidas en el PME. Las ATE son contratadas por la institución educativa (o el sostenedor) con los fondos entregados desde la SEP.

Las ATE en su mayoría son ofertas de asistencia que ofrecen naturales o empresas privadas, pero también hay institución estatales que se dedican a esta labor “La oferta se hará cargo de apoyar a los establecimientos, pudiendo ser tanto de personas naturales (expertos) como de

¹⁵ Nombre que se utiliza como sinónimo de responsabilidad, de dar cuenta, responder por, dar cumplimiento, básicamente a nivel de gestión pública.

instituciones: Universidades, Fundaciones, empresas, etc. Se reconoce que dicha oferta ATE puede no ser suficiente inicialmente” (Raczynski et al., 2013, p.168).

Este sistema de externalizar la oferta de servicios para mejorar las capacidades y conocimientos de los equipos directivos y docentes, viene sólo a profundizar el modelo de mercado y descentralizado que existe en Chile, ya que el Mineduc sólo pasa a ocupar un rol de supervisión y regulador de la oferta educativa. No obstante, el problema mayor de este sistema es que “pone al Estado como un competidor más en el espacio de la asistencia técnica, dejando de lado la que debiera ser una de sus funciones centrales: la regulación de la calidad de las ATE y el desarrollo de capacidades de asistencia técnica sobre todo en las zonas donde más se requiere” (Raczynski et al., 2013, p.188).

Evaluación Docente

Luego de un tiempo de conversaciones y negociaciones, se promulga la Ley de Evaluación Docente (2004), la cual viene a dar soporte al primer Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile. La nueva Ley plantea que “la evaluación del desempeño profesional se realizará tomando en consideración los dominios, criterios e instrumentos establecidos por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)¹⁶. Además, existirán Comisiones Comunales de Evaluación Docente con la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación” (Art. 1).

Este sistema de evaluación busca la evaluación y desarrollo profesional de las y los docentes del país y para su implementación, considera como referentes de para la evaluación y desempeño docente el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) descrito anteriormente.

¹⁶ Organismo creado en 1967, en el marco de la Reforma Educacional, con el fin de generar un espacio de formación para el profesorado junto con la innovación y experimentación pedagógica y el desarrollo de la investigación educativa . Actualmente el CPEIP se encarga del desarrollo profesional docente, evaluación docente y formación de directores/as. www.cpeip.cl

Además implica un gran desafío ya que deberá desarrollar instrumentos de medición que sean capaces de establecer el nivel real de desempeño de los profesores y profesoras de acuerdo a su contexto y realidad sociocultural. En la ley, además se define que la evaluación de cada docente se realizará cada cuatro años y su resultado final corresponderá a uno de los siguientes niveles de desempeño: destacado, competente, básico o insatisfactorio.

Ajuste Curricular

Desde la perspectiva curricular, en el año 2009 se diseña un nuevo “ajuste curricular” que se pone a disposición de directores y docentes, y se comienza a implementar en diciembre de ese mismo año. Este nuevo cambio curricular viene a reforzar el desarrollo de los aprendizajes claves de cada sector del currículo, desde primero básico a cuarto medio, estableciendo mayor continuidad y progresión en el desarrollo de habilidades y contenidos. Además entrega un nuevo enfoque de evaluación para el aprendizaje, establece nuevas orientaciones didácticas, y además entrega una nueva herramienta de apoyo curricular: Mapas de Progreso de Aprendizaje, todo en el contexto del Marco curricular ya existente (Gysling & Meckes, 2011). Actualmente se encuentran en vigencia las bases curriculares del año 2011, que se pretenden implementar desde primero a sexto año de enseñanza básica y que define y fortalece la concepción de aprendizaje por competencias.

Últimos hitos de la década

A raíz de las movilizaciones del 2006, denominadas la “Revolución Pingüina”¹⁷, el gobierno de turno (de centro izquierda), se vio obligado a dar respuesta a las demandas de los jóvenes estudiantes y para ello crea un “Consejo Asesor Presidencial de Educación”, un equipo compuesto por variedad de actores de la sociedad civil y política incluido estudiantes “El Estado ha sido sobrepasado por el mercado y a menos que exista un cambio significativo de las reglas del juego en la educación chilena, esta tendencia no se revertirá” (Bellei, 2015, p. 233).

El consejo entrega un informe técnico a las autoridades políticas de la época, donde se señala: “El Consejo concuerda que el desempeño del actual sistema de administración municipal de la educación es negativo. Hay acuerdo en un conjunto de condiciones que explican las falencias del sistema municipal, un financiamiento insuficiente para las obligaciones que poseen, disolución de responsabilidades entre el Ministerio y los municipios, escasa transferencia de competencias a las escuelas, relación desigual entre el sector municipal y el particular subvencionado. Algunos consejeros señalan que también influye el tamaño y sus capacidades de gestión entre ellos”. (Consejo Asesor Presidencial, 2006, p. 115). Por todo esto, se inician los preparativos para dar presentar la Ley General de Educación (LEGE).

¹⁷ Movimiento social que lideraron los estudiantes de secundaria de los establecimientos educativos del país entre mayo-junio 2006. Se denominó “pingüino” por la asociación de la vestimenta (uniforme) de los secundarios a un pingüino.

2.1.4 Cambios y reformas desde década del 2010 hasta la fecha

Ley General de Educación (LEGE)

Considerando las sugerencias del Consejo Asesor, mencionadas anteriormente, y de común acuerdo por la mayoría de los partidos políticos de Chile se crea la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), que viene a reemplazar la LOCE de la década de los noventa. Teniendo en cuenta que esta ley se promulga y publica al término del año 2009, no será hasta el año 2010 que empezará a implementarse, que coincide con cambio de gobierno, asumiendo uno de centro derecha.

La LEGE establece cambios importantes y profundos al modelo educativo, se basa en el derecho a educación y libertad de enseñanza y se fundamenta en los siguientes principios: universalidad y educación permanente, gratuidad, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración e inclusión, sustentabilidad, interculturalidad, dignidad del ser humana, educación integral¹⁸.

Además la LEGE define que los sostenedores de establecimientos educativos deben tener “giro único de educación”, estableciendo como “requisito de reconocimiento oficial para los establecimientos de educación parvularia, básica y media, el tener un sostenedor. El sostenedor, responsable del funcionamiento del establecimiento educacional, podrá ser una persona jurídica de derecho público (municipalidades y otras entidades creadas o reconocidas por ley) y personas jurídicas de derecho privado, cuyo objeto social único sea la educación” (Art. 46). Anteriormente a esta ley, los sostenedores privados de educación además podían dedicarse a otros rubros de negocios, como inmobiliario, alimentación, etc.

Por otra parte, esta Ley crea: el Consejo Nacional de Educación (reemplaza al Consejo Superior de Educación establecido por la LOCE), la Agencia de Calidad de la Educación y

¹⁸ Consultado en www.bcn.cl

Superintendencia de Educación; los dos últimos organismos reafirman el rol de supervisión y regulador del Mineduc: “El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación” (LEGE, 2010, Art. 7). Se reiteran la función de autonomía de la gestión de los establecimientos educativos y del rol de líderes de los equipos directores, sus responsabilidades, su desarrollo profesional, promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas y se recalca la realización de la supervisión pedagógica al aula. Además se reafirma el rol de supervisión del nivel central del Ministerio de Educación.

Ahora bien, cabe mencionar que el gobierno de turno (centro derecha), durante los primeros 4 años de esta nueva década se focalizan nuevamente en el principio de “calidad educativa” y no profundizar en los principios de la LEGE relativos a inclusión, equidad, gratuidad, participación, integración, entre otros; los cuales, luego del 2015 serán retomados por el gobierno de turno, generando una nueva institucionalidad en educación.

Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC)

Por mandato de la LEGE y dar cumplimiento a los principios de calidad de la educación, autonomía y responsabilidad se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media; y su fiscalización, creada por la Ley N° 20.529 (2011), en el cual se plantea:

“Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regulase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante el "Sistema". El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”.(Art. 1)

Además agrega “El Sistema comprenderá, entre otros, procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora educativa a nivel de establecimientos que permitan desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.” (Art. 2).

De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que el sistema de aseguramiento de la calidad continua protegiendo el modelo de descentralización educativa que ya venía fuertemente desarrollándose en el país, inclusive se crean organismos estatales para resguardar la autonomía y concepto de calidad educativa. Por lo anterior, se distribuyen las funciones de los nuevos organismos del Estado de la siguiente manera:

- Ministerio de Educación: actúa como órgano rector del sistema y su función es el diseño y la implementación de las políticas educacionales para todo el sistema educativo.

- Consejo Nacional de Educación: aprueba las bases curriculares, los planes y programas de estudio de la educación parvularia, básica y media; y de evaluación para la educación escolar presentados por el Ministerio o la Agencia.

- Agencia de Calidad: evalúa los logros de aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos.

- Superintendencia de Educación: su objeto es fiscalizar, con conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal.

Estándares Indicativos de Desempeño

-En el contexto de la LEGE y de ley SAC (Ley 20.529, 2011) descritas anteriormente, se crean los Estándares Indicativos de Desempeño para establecimiento Educativos y sus sostenedores. Dicho documento se basa específicamente en lo estipulado en el artículo 6 de la ley SAC, que considera:

- Gestión Pedagógica. Indicadores de calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales. Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos.

- Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo. Liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo.

- Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa.

- Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales.

- Los estándares señalados precedentemente constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación contemplado en esta ley y su incumplimiento no dará origen a sanciones.

Los Estándares indicativos de desempeño, constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo propósito es entregar recomendaciones para la mejora institucional. Además son un marco orientador de buenas prácticas de gestión educativa para los establecimientos y sus sostenedores. (Mineduc, 2014a, p.5)

La construcción de éstos estándares considero la normativa educacional que vigente, a saber: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE); el Marco para la Buena Dirección (MBD) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE); se alinearon los requerimientos de la autoevaluación que exige la Subvención Escolar Preferencial (SEP); Planes de Mejoramiento Educativo y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos. Además tienen por objetivo:

- Servir de base para la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Apoyar la gestión de los establecimientos.
- Ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación.
- Ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento (Mineduc, 2014a).

La Agencia de Calidad de la Educación, evaluará a los establecimientos educativos que reciben subvención escolar según estos estándares y los reordenará de acuerdo a su desempeño (insuficiente, medio-bajo, medio, alto).

Ley de Calidad y Equidad de la Educación

En este contexto de profundizar en los temas de calidad educativa, se crea la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011). Esta ley genera cambios en lo relativo a la evaluación docente, endureciendo sus consecuencias punitivas, se introducen con más rigor criterios de mérito en la selección al intervenir el Sistema de Alta Dirección Pública, se establecen mecanismos de selección, evaluación de los cargos de directores y directoras y de los encargados de las áreas de educación de los Municipios (sostenedores educacionales), además de delimitar duración del cargo. Define asignaciones y bonificaciones a docentes y directivos y finalmente establece nuevos montos de subvención escolar por estudiante. Esta

ley, más que generar cambios de fondo solo rectifica aspectos de leyes anteriores, como por ejemplo del Estatuto docente.

Bases Curriculares y Estándares de Aprendizajes

De acuerdo a los lineamientos entregados por la LEGE, se realiza un cambio curricular definiéndose las “Bases Curriculares”, este concepto busca una vinculación más estrecha en la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación “Esta fórmula, llamada en la ley “Objetivos de Aprendizaje”, define los propósitos y los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (Mineduc, 2012, p.13).

Por otra parte, la nueva institucionalidad (Ley SAC, 2011), establece que se deben definir estándares de aprendizaje, con el fin de ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al cumplimiento de estos estándares y a los logros de aprendizajes de las y los estudiantes “Los estándares de aprendizaje referidos a los objetivos generales establecidos en la ley y en sus bases curriculares definirán los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera alcancen los alumnos en diversas etapas del proceso educativo” (Art. 4).

Los Estándares comprenden niveles de aprendizaje: adecuado, elemental e insuficiente. Con esto se busca que los establecimientos puedan identificar la proporción de estudiantes ubicados en cada nivel y definir sus desafíos educacionales en términos de los aprendizajes por alcanzar (Mineduc, 2014b). Con esto se refuerza la perspectiva de evaluación con foco en los resultados, más que una evaluación como proceso.

Plan de Apoyo Compartido (PAC)

Siguiendo los principios impartidos en esta época, velar por la calidad de la educación, el 2011, el Ministerio de Educación instala el “Plan de Apoyo Compartido” dirigido a escuelas municipalizadas y subvencionadas particulares del país y que tengan problemas de desempeño. El plan se centró en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales: implementación efectiva del currículum; fomento de un clima y cultura

escolar favorable para el aprendizaje; optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico; monitoreo del logro de los estudiantes; desarrollo profesional docente.

Para lograr estos focos el Mineduc entregaba herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemáticamente a los establecimientos educativos. Por otra parte, se señalaba que el plan buscaba asegurar una adecuada implementación del currículo y que éste podía complementarse con otras iniciativas que se estén llevando a cabo actualmente en los establecimientos por entidades públicas o privadas (Mineduc, 2014c).

Para la correcta implementación del plan se requería de dos equipos que debían trabajar de manera conjunta y colaborativa, estos son: Equipo de Liderazgo del establecimiento (Directo o Directora, Jefe de UTP más dos o tres docentes) y el equipo de Asesoría Técnica Pedagógica, conformado por profesionales de educación del nivel central del Ministerio de Educación (Mineduc, 2014c).

Beca Vocación de Profesores (BVP)

El año 2010, el gobierno de turno, crea la Beca Vocación de Profesores (BVP) que se comienza a implementar el año 2011 y está destinada a los estudiantes que decidan estudiar pedagogía en alguna de las Universidades o institutos reconocidos por el Estado. La Beca Vocación de Profesor es una iniciativa creada con el fin de mejorar la calidad de los profesores, tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario. La beca busca incentivar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de pedagogía¹⁹.

La beca otorga gratuidad en los estudios la obtienen los estudiantes que han obtenido sobre 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)²⁰. Es de menester recordar, que en Chile la educación superior (Universitaria o Técnica) es pagada por las familias o los

¹⁹ Información extraída de www.junaeb.cl

²⁰ Prueba de Selección Universitaria (PSU) que rinden todos los estudiantes del país una vez que terminan la secundaria, con el fin de postular a las carreras y Universidades e Institutos reconocidos por el Estado para continuar estudios superiores.

mismos estudiantes durante o posterior al tiempo que dure la carrera universitaria, esto debido al modelo educativo neoliberal que impera en el país. No obstante, en los siguientes años, esta BVP comenzará a perder impacto, debido a la promulgación de la que con la Ley de Gratuidad de Educación Superior, que exime de pago de arancel universitario a las y los estudiantes de sectores más vulnerables del país, la cual se revisará en los próximos apartados.

Paralelamente a los cambios instalados desde el gobierno, en las calles del país, los estudiantes seguían movilizándose exigiendo cambios más profundos en el sistema educativo nacional, sobre todo vinculado a los aspectos de gratuidad en la educación superior,

“Durante 2012 y hasta 2014 siguen las manifestaciones con alto nivel de apoyo y participación, y las principales demandas estudiantiles se mantienen. A saber: a) Fortalecimiento de la educación pública, poniendo fin a la municipalización, dando un trato preferente a las universidades estatales y creando instancias de formación técnica superior estatales. b) Rechazo al lucro en la educación. c) Gratuidad de la educación no solo del nivel escolar, que implica el fin del financiamiento compartido, sino también progresivamente de la educación superior”. (Corvalán & García – Huidobro, 2015, p.13)

En este contexto de movilizaciones estudiantiles, en el año 2014, se genera un cambio de gobierno y nuevamente es el bloque de centro izquierda quién toma el liderazgo del gobierno. Uno de los aspectos claves que retoma el gobierno de centro izquierda es intentar reducir y limitar la mercantilización de la educación, por ello, el gobierno de turno asume el compromiso por un conjunto de cambios significativos en la estructura del sistema escolar, resguardando el derecho a la educación.

Ley de Inclusión Escolar

Con el fin de retomar los principios propuestos en la LEGE y limitar la mercantilización de la educación, el gobierno de la época crea la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015), que viene a concretar el *primer* pilar de la nueva estructura educativa del país.

La ley que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. La implementación de esta ley ha implicado cambios profundos en el sistema educativo y en los actores que son parte de él (directores, directoras, docentes, apoderados, estudiantes, entre otros), ya que ha significado un cambio en cómo se concebía la educación hasta el momento, dejando de lado conceptos de lucro, selección, discriminación, exclusión, entre otros. Por el contrario, esta ley se funda en los principios de: gratuidad, diversidad, flexibilidad, integración e inclusión, sustentabilidad, dignidad del ser humano y educación integral (Ley N°20.845, 2015, Art. 3).

La ley en cuestión se sustenta en tres pilares fundamentales:

- Fin al Lucro: la ley garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos.
- Fin al Copago: a medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos.
- Regulación en la admisión escolar: el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Chile, ponen a disposición a través de una plataforma web, un sistema único y centralizado de admisión²¹.

21 Extraído de www.liderazgoescolar.mineduc.cl

La ley además señala que “el principio de no discriminación arbitraria e inclusión en los establecimientos subvencionados que reciben aportes permanentes del Estado”, principio que se manifiesta en una serie de derechos de los estudiantes respecto a su admisión y permanencia en estos establecimientos educacionales (Art.12).

Esta ley, apunta a la superación gradual de los altos niveles de segregación del sistema escolar chileno, los que se han generado por la existencia de procesos de selección de matrícula. La referida ley, prohíbe que las escuelas reconocidas por el Estado seleccionen a los estudiantes por criterios arbitrarios (que promueven precisamente la segregación), como pueden ser el rendimiento académico, el estado civil de los padres, la orientación sexual de los y las niñas y las o los jóvenes; la religión o la condición socio-económica de la familia. Por tanto, la ley elimina gradualmente las barreras de acceso al sistema escolar, garantizando el ejercicio de la libertad de elección por parte de las familias (Weinstein et al., 2018).

Finalmente, esta ley se ha comenzado a implementar desde el año 2016, y debido a los cambios profundos que establece, ha implicado para las escuelas y sus comunidades, así como para sus equipos docentes y directivos, la modificación significativa de un conjunto de prácticas institucionales profundamente arraigadas en las culturas y tradiciones escolares (Carrasco & González, 2017), sobre todo para los directores y directoras de establecimientos educativos del país.

Esta ley, por una parte, pone fin al lucro en la educación escolar financiada por el Estado, asegurando así que los recursos de la subvención se destinen íntegramente a mejorar la calidad de la educación.

Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Como *segundo* pilar de la nueva estructura educativa (impulsada por la LEGE) es la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente o conocido como “Ley de Carrera Docente” (Ley N° 20.903, 2016). Concebida como un desarrollo integral y continuo de la

profesión, considerando aspectos centrales de la formación inicial y el desarrollo profesional. Tiene por objetivo atraer a personas destacadas y con vocación a la profesión docente, retener a los mejores profesores e incentivar a todos a realizar su mejor esfuerzo y a su desarrollo profesional continuo, con respecto a estos último la ley señala: “los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional” (Art.11).

Algunos aspectos generales que resumen la ley: mayores exigencias a la entrada a la formación inicial docente, exigencias a las universidades para mejorar la calidad de la formación inicial incluyendo evaluaciones nacionales diagnóstica y durante la formación; inducción a través de tutorías como derecho para todos los docentes principiantes; desarrollo profesional continuo a través de planes locales de los establecimientos educacionales; progresión en la carrera y asociadas a conocimientos, habilidades, desempeño y experiencia (define cinco tramos: inicial, temprano , avanzado experto y experto II); mejora de las remuneraciones, en línea con las de profesiones afines; sistema mixto de evaluación (centralizado y descentralizado); aumento de la proporción de horas no lectivas para facilitar el trabajo profesional fuera del aula; mayor autonomía a los directores para gestionar sus establecimientos con liderazgo y la posibilidad de desvincular a docentes con bajo desempeño, aunque esto último ya existía por el Sistema de Evaluación Docente (reforzado por la Ley 20.501), esta ley de carrera docente introduce la desvinculación de docentes, que luego de dos procesos de reconocimiento (evaluación) no logren acceder al tramo “temprano” o desde este al tramo “avanzado” (Art.19).En síntesis, tal como señala Weinstein et. al (2018):

esta política, que cubre a todos los docentes del sistema público y privado financiado por el Estado, aumenta las exigencias para los estudiantes de pedagogía y sus formadores, establece la inducción como un proceso formal en la incorporación de los nuevos profesores al sistema, crea un sistema de reconocimiento profesional que incentiva económicamente el avance en el desempeño e identifica las fortalezas y

debilidades de los docentes para orientar su formación, mejora sustantivamente las remuneraciones de base de los profesionales de la educación (30% en promedio), y aumenta las horas no lectivas de los docentes a un 35% (anteriormente sólo alcanzaba un 25%), entre varias otras medidas. (p.8)

Esta ley de Carrera Docente, sólo concierne a las y los docentes y no a los directores y directoras y directivos/as de los establecimientos educativos del país salvo de manera indirecta al resaltar sus funciones en la promoción del desarrollo profesional de los docentes. Al día de hoy, aún no se ha creado la ley de Carrera Directiva.

Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP)

Como un tercer pilar en la estructura educativa y de acuerdo al marco normativo de la LEGE, se crea la ley que origina el Nuevo Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040, de 2017). Dicho sistema tiene por objetivo:

que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional. (Art. 3)

Además este sistema se rige por los principios de: calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, formación ciudadana y valores republicanos, integración con el entorno y la comunidad.

Los Servicios Locales de Educación

Este nuevo sistema está integrado por el “Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, los Servicios Locales de Educación Pública (que reemplazan a las Municipalidades o a las corporaciones municipales, según sea el caso) y los establecimientos educacionales. En el caso de los Servicios Locales estos estarán conformados por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los padres y apoderados municipalidades y gobierno regional”²²

Por otra parte, los Servicios locales de Educación, serán de giro único y estarán dirigidos por profesionales y estarán encabezados por un Director Ejecutivo, nombrado por el Presidente de la República por concurso de acuerdo con el Sistema de Alta Dirección Pública. Además “contarán con financiamiento basal, con equipos especializados para apoyar técnicamente a las unidades educativas y con la asesoría permanente de un Consejo Local. Debido a la complejidad de este proyecto, su implementación considera también un proceso gradual, en este caso de 8 años. (Weinstein et al., 2018, p.9).

Los Servicios Locales tienen por objetivo proveer, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia (antiguos municipales), el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda y deberán velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional. “Para cumplir esas funciones deben entregar apoyo técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos, considerando sus proyectos educativos institucionales, su autonomía y las necesidades de cada comunidad educativa. Tienen que considerar también las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se ubican”²³.

²² Ministerio de Educación de Chile. *Educación pública*. <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>

²³ Ministerio de Educación de Chile. *Educación pública*. <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>

A pesar de lo importante y del profundo cambio que establece este NEP, las críticas apuntan a que el modelo de financiamiento de los establecimientos escolares (subvención escolar) sigue siendo el mismo, al igual que el trinomio de dependencias educativas: subvencionado particular, particular pagado y municipal (ahora del servicios local), lo cual seguirá generando competencia entre establecimientos por dependencias educativas.

Por otra parte, este sistema “reduce la educación pública a una reorganización de la institucionalidad intermedia y escolar de aquellos municipios que – fundamentalmente – obtienen magros resultados de aprendizaje de sus estudiantes, sumándose algunos criterios de financiamiento al equipo técnico-administrativo de la nueva institucionalidad local” (Donoso, 2018, p.44).

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

Considerando los múltiples cambios y desafíos generados en la gestión escolar de los establecimientos educativos, el CPEIP en el año 2015 actualiza el Marco para la Buena Dirección creado el 2005 (MBD) y crea el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), que busca entregar a los/as directores y directoras y equipos directivos de escuela “un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional” (Mineduc, 2015, p.3).

El MBDLE “es un documento de política que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso^[1] de auto desarrollo y formación especializada. Este instrumento, fija el “norte” hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas... De este modo, constituye el referente conceptual a partir del cual se puede proyectar una política educativa que consolide el rol de los directivos escolares en el país” (Mineduc, 2015, p.16).

Este Marco está compuesto por cinco “dimensiones”: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la

comunidad escolar; desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Además de las dimensiones mencionadas, se agregan “Recursos Personales” que se divide en tres ámbitos: principios, habilidades y conocimientos Profesionales.

La gestión escolar no sólo es de tipo administrativo, sino que también aborda la gestión pedagógica: los procesos de enseñanza y aprendizaje, los aprendizajes y los resultados académicos de las y los estudiantes, además de aspectos de convivencia y participación. Este MBDLE entrega orientaciones y apoyo para la gestión en las escuelas de directores y directoras y directivos. Así, se trata de un instrumento que ayude a mejorar para las capacidades directivas.

Ley de Educación Superior

Cómo último pasó de la gestión del gobierno de centro izquierda, se aprobó el 25 de Enero de 2018 la Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091, 2018) que contempla la gratuidad gradual de la educación superior. Dicha ley viene a generar cambios profundos en lo que respecta al lucro de privados y endeudamiento de los jóvenes y familias para estudiar en la educación superior, ya que suprime la ley de educación superior de 1981, descrita anteriormente.

La ley determina que se creará la Subsecretaría de Educación Superior, entidad a cargo de proponer al ministro de Educación la estrategia y las políticas para el desarrollo del sector, entre otras funciones y la Superintendencia de Educación Superior que funcionará como un servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación. Además se crea el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”²⁴

²⁴ Extraído de www.bcn.cl

En lo que respecta a la Gratuidad en la Educación Superior, la ley establece que las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, que cumplan con los requisitos legales, podrán acceder al financiamiento institucional para la gratuidad. Las instituciones deberán contar con acreditación, se definidas sin fines de lucro y entregar estudios gratuitos a los estudiantes que presenten condición socioeconómica más vulnerable²⁵.

Las políticas educativas presentadas anteriormente, desde 2014 hasta 2017, debido a su complejidad y por acuerdo políticos tienen plazos graduales de implementación. Sin embargo, el gobierno actual que inicio su mandato en marzo de 2018 ha puesto algunos frenos a varios de los cambios y ha presentado diversas propuestas de reformas a las leyes, sobre todo las que respectan a la Ley de Inclusión Escolar y el nuevo Sistema de Educación Pública, por lo tanto, podemos concluir, que al día de hoy, aún el sistema educativo nacional sigue rigiéndose fuertemente por el modelo descentralizado en los municipios - debido a la gradualidad en la implementación de la NEP - y con un fuerte componente del sistema del “vóucher” (subvención escolar), ya que no se han generado leyes que modifiquen esto último.

Todo lo anterior, nos permite tener una perspectiva global de los cambios que se generaron en materias de política educativa en el país y a su vez, nos otorgan el espacio para comprender el marco en que se han debido mover las directoras y directores escolares en Chile.

²⁵ La institución debe velar que al menos el 20% de la matrícula total de la institución corresponda a estudiantes de hogares pertenecientes a los cuatro primeros deciles de menores ingresos del país (40% más vulnerables).

2.2. La dirección escolar en Chile

Considerando el contexto de política pública anteriormente presentado, en este apartado haremos un zoom en las políticas que específicamente rigen el ejercicio de la dirección y el desarrollo profesional de los directores y directoras del país. Para ello organizamos este apartado en primera lugar una caracterización de la dirección escolar en Chile; luego las condiciones y funciones del ejercicio directivo; posteriormente la concursabilidad ¿cómo se eligen los directores en Chile?, y la evaluación del cargo, para finalmente terminar con el desarrollo profesional directivo.

2.2.1 Caracterización de directores y directoras en Chile

El fortalecimiento del ejercicio de la dirección escolar en Chile, estos últimos años, ha sido materia de desarrollo varios de los gobiernos de turnos, las investigaciones internacionales en liderazgo escolar han generado que el foco de fortalecimiento este mayormente en potenciar el liderazgo de los directores como un factor fundamental para los procesos de mejora escolar. Se han impulsados un conjunto de acciones que han permitido definir funciones, atribuciones y ámbitos de acción de las y los directores escolares, además de promover la selección al cargo y la formación continua de éstos. Se ha focalizado en “mejorar las capacidades de liderazgo disponible en el sistema, ya sea asegurando el ingreso al cargo directivo de los candidatos más idóneos (por ejemplo, haciendo más atractiva la carrera directiva o fortaleciendo los procesos de selección), o bien desarrollando habilidades (y prácticas) de liderazgo efectivo en los directivos en ejercicio, principalmente a través de programas de formación” (Mineduc, 2016, p.21).

Esta perspectiva estratégica del ejercicio de la dirección escolar en los establecimientos del país se han concretado con la implementación de las siguientes políticas públicas: la elaboración y difusión por el Ministerio de Educación del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), la asignación de desempeño colectivo para incentivar el trabajo de los equipos directivos (2005); nuevas normativas para concursos y establecimiento de periodo de 5 años en el cargo (2005), el desarrollo de programas de formación continua a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

(CPEIP) entre los años 2006 y 2017, Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011) que estableció cambios en las atribuciones, remuneraciones y métodos de selección de los directivos escolares; la Ley de Inclusión Escolar (2015), la Ley de Carrera Docente (2016) y el Nueva Sistema de Educación Pública (2017), que definen nuevas funciones, perfiles de selección y atribuciones para el director o directora.

En lo que respecta al número de directores y directoras de establecimientos de enseñanza básica y media del país, en la actualidad tenemos un total de 9.305 directores y directoras²⁶ en ejercicio en las tres dependencias del sistema escolar, de los cuales 3.328 directores y directoras pertenecen al sistema de educación municipal (público), 5.276 directores y directoras pertenecen al sistema de educación subvencionada particular (con y sin financiamiento compartido) y 701 directores y directoras al sistema de educacional particular pagado.

Con los datos presentados, podemos apreciar como el sistema educativo subvencionado particular creado en las década de los años ochenta ha tomado mucha fuerza en términos de cobertura, alcanzando un 57% del total de directores y directoras; y si sumamos la dependencia particular pagada que son el 8% de educación del país, suman el 65% de directores y directoras versus el 36% de educación pública (municipal)

Por otra parte, el ejercicio de la dirección escolar en la actualidad está compuesto en su mayoría por mujeres, alcanzando un porcentaje de 64% versus un 36% de hombres en el sistema en general. El porcentaje de directoras mujeres en los establecimientos particulares pagados alcanza un 66% de mujeres versus un 34% de hombres, en la dependencia municipal es de 50% de directoras mujeres versus 50% de hombres y en la dependencia subvencionada particular es de 72% de mujeres directoras versus 28% de directores hombres.

²⁶ Información extraída de Centro de Estudios del Ministerio de Educación, consultada en noviembre 2019 <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>

Con estos datos se puede concluir que el número de docentes mujeres que han asumido el cargo de dirección escolar en las tres dependencias en los últimos 4 años ha ido en aumento. En el año 2014 el número de mujeres directoras era de un 55% (Mineduc, 2014) y actualmente es de un 64%, lo que devela el auge del liderazgo femenino en educación y sin duda, un reflejo de lo que sucede en la sociedad en general.

2.2.2 Condiciones y funciones del ejercicio de dirección escolar en Chile.

Tal cómo se señaló en el primer apartado de este capítulo, el cambio que se generó a raíz de la descentralización educativa durante la dictadura militar, el traspaso de los establecimientos que era públicos al sistema municipal, también conllevó un traspaso de los docentes, quienes tenían la categoría de funcionarios públicos, a pasar a depender contractualmente de las diferentes municipalidades del país. Esta situación no sólo afectó a las y los docentes, también impactó a las y los directores, “lo cierto es que la función directiva vivió una profunda transformación en este período. Al igual que los docentes, los directivos dejaron de ser “funcionarios públicos”, pasando a depender de instituciones descentralizadas, sin políticas claras hacia ello” (Núñez et al.,2010, p.14). Con esta situación, tanto docentes y directivos perdieron varios beneficios y se degradó su condición profesional y laboral. Luego con la creación del Estatuto Docente (Ley N° 19.070, 1997) se retomaron algunos de los beneficios perdidos (sobre todo en materia salarial y reconocimiento) y atribuciones de las y los docentes – directivos, pasando este estatuto a ser el decreto que establece los derechos y deberes de los profesionales de la educación del país.

Es importante mencionar que la aplicación de este estatuto normativo es para “los profesionales de la educación que prestan servicios en los establecimientos de educación básica y media, de administración municipal o particular reconocida oficialmente” (Art. 1), por lo que aquí se incorporan los directores y directoras de las 3 dependencias educativas. Sin embargo, luego este estatuto en su artículo 3 “establece que los profesionales de la educación de colegios particulares pagados, serán excluidos de la aplicación de las normas del artículo 15, inciso 2°17, artículo 79 en sus 5 últimos incisos 18, los artículos 80 (jornada

máxima de 44 horas cronológicas por semana para un mismo empleador y un máximo de 28 horas de docencia), 81 (obligación de dictar reglamentos internos de trabajo y ponerlos en conocimiento de instituciones como la Dirección del Trabajo) y 84 (pago de asignaciones legales) todos del Título IV de la Ley” (Guerra, 2018, p. 39). Por ello, nos encontramos con dos tipos de relación contractual en los directores y directoras del país, un grupo que se rige por el estatuto docente (directores y directoras de establecimientos municipalizados) y otro grupo que se rige por el código del trabajo chileno (directores y directoras de establecimientos subvencionados y particular pagado).

En lo que respecta a las funciones y atribuciones de los directores y las directoras, nos encontramos que las funciones si son para todas y todos los directores del país. Al respecto el estatuto ya mencionado establece

“La función docente-directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función o del cumplimiento de los requisitos establecidos...se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos.”. (Ley 19.070, 1997, Art. 7)

Además agrega: “la función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. Asimismo, será el responsable de velar por la participación de la comunidad escolar, convocándola en las oportunidades y con los propósitos previstos en la ley” (Art. 7).

Profundizando en las funciones y atribuciones de las y los directores de establecimientos municipales, a solicitud de los directores y directoras y de acuerdo a la Ley N° 19.410 (1995), se establece que los alcaldes deberán delegar en los y las directoras facultades especiales para percibir y administrar alguno de los recursos de la institución educativa, tales como: “los pagos por derechos de escolaridad y matrícula; las donaciones (...); otros aportes de padres y apoderados; los percibidos por la venta de bienes y servicios producidos

o prestados por el establecimiento; los asignados al respectivo establecimiento en su carácter de beneficiario de programas ministeriales o regionales de desarrollo; todo o parte de los recursos provenientes de la subvención de apoyo al mantenimiento del respectivo establecimiento educacional, y los provenientes de la subvención educacional pro- retención de alumnos en establecimientos educacionales, introducida por la ley N° 19.873” (Art. 22).

Luego, con la Ley N° 19.979 (2004), se agregan más funciones y atribuciones en el ámbito pedagógico a los y las directoras: "formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. Las atribuciones señaladas podrán ser delegadas dentro del equipo directivo del establecimiento” (Art. 7bis).

Cabe mencionar que las políticas educativas han permeado en todas y todos los directores de las tres dependencias educativas, sin embargo ha sido el sector de dependencia municipal (pública) a los que más les han agregado y/o modificado las funciones y atribuciones, situación que revisaremos a continuación.

En la ley N° 19.979, ya mencionada, se definen atribuciones en el ámbito administrativo y financiero sólo para los y las directoras de establecimientos municipalizados, puntualizando: “en el ámbito administrativo: organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal regido por la ley N° 19.464; proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo, tanto docente como regido por la ley N° 19.464; ser consultado en la selección de los profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento, y promover una adecuada convivencia en el establecimiento. En el ámbito financiero: asignar, administrar y controlar los recursos que le fueren delegados en conformidad a la ley.”(Art. 7).

Además, se agrega que el director o directora deberá llevar la contabilidad presupuestaria y ajustarse a las normas de administración financiera del estado, se plantea:” el director de

cada establecimiento educacional deberá llevar contabilidad presupuestaria simplificada, atenerse a las normas sobre administración financiera del Estado contenidas en el decreto ley N° 1.263, de 1975, a las instrucciones específicas que imparta la Dirección de Presupuestos e informar semestralmente a la comunidad escolar y a la Municipalidad respectiva del monto de los recursos obtenidos y la forma de su utilización.” (Art. 24)

Por lo anterior, las atribuciones financieras y administrativas del director pasan a tener un rol protagónico en su gestión, por lo que será un desafío permanente mejorar sus conocimientos sobre la gestión en estas materias.

Por su parte, la Ley General de Educación (LEGE) también nos define las funciones y responsabilidades de los directores y equipos directivos, definiendo que: “son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula”. (LEGE, 2010). Aquí, por primera vez se menciona explícitamente a que los directores y directoras deberán ir al aula, supervisar el trabajo docente.

De igual modo, la ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501, 2011), se definen más atribuciones que claramente apuntan a un plan más administrativo que pedagógico, a saber: “en el ámbito administrativo: organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal, en el ejercicio de sus facultades podrá remover hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento siempre que hubieren resultado mal evaluados en la evaluación docente, proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo, designar y remover a quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector general y Jefe técnico del establecimiento, ser consultado en la selección de profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento, proponer al sostenedor los incrementos

de las asignaciones y asignaciones especiales, además de promover una adecuada convivencia en el establecimiento” (Art. 7). Además, la ley agrega: “Los profesionales de la educación que cumplan funciones de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico serán de exclusiva confianza del director del establecimiento educacional” (Art. 34c), por lo tanto, será el director quién podrá nombrar en los cargos mencionados.

Por otra parte, en lo que respecta a la atribución de evaluar a las y los docentes, los directores y directoras, de acuerdo a la Ley N° 19.961 (2004), que modifica el Estatuto Docente, deberán de ser parte del proceso de evaluación de las y los docentes de la institución educativa a su cargo. El proceso de evaluación incluye: la autoevaluación del docente (10% del total), la de un profesor par (20%) y del directivo (10%) y la evaluación de un portafolio (60%) en que el docente presenta el planeamiento de una clase y un desempeño real en la sala a través de un video.

Luego, con la Ley que crea el Sistema de desarrollo profesional docente se atribuyen nuevas responsabilidades a los y las directoras, definiendo como una de las tareas prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad. A este respecto, la Ley N° 20.903 (2016), establece que: “corresponderá al director del establecimiento educacional, en conjunto con el equipo directivo, implementar el proceso descrito en el inciso anterior a través de planes locales de formación para el desarrollo profesional. Estos deberán ser aprobados por el sostenedor y serán parte de los Planes de Mejoramiento Educativo, de conformidad con los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos” (Art. 18b). Además dichos planes deberán ser “diseñados por el director del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores” (Art. 18c), y luego estos planes “deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento, según lo establece el Título III, Párrafo 3° de la ley N° 20.529” (Art. 18e).

En lo que respecta a la Ley SEP (Ley N° 20.248, 2008), los y las directoras deberán elaborar e implementar un Plan de Mejoramientos Educativo, en conjunto con la comunidad educativa, que luego será evaluado sus resultados por la Agencia de Calidad de la Educación. Considerando que esta ley es para todos los establecimientos que reciben subvención del estado, deberán cumplir con lo estipulado los y las directoras de establecimientos municipalizados y subvencionados particulares.

Al respecto la ley define el: “Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, contempla acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela, de conformidad a lo dispuesto en el artículo siguiente. Para efectos de esta ley se entenderá que el Plan de Mejoramiento Educativo es el mismo al que se hace referencia en la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación” (Art. 7d).

Finalmente, revisando lo señalado en la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015) también se consideran nuevas atribuciones para las y los directores. En este sentido la ley establece: “El director y, en subsidio, el sostenedor del establecimiento, velarán por el funcionamiento regular del Consejo Escolar y porque éste realice, a lo menos, cuatro sesiones en meses distintos de cada año académico. Asimismo, deberán mantener a disposición de los integrantes del Consejo, los antecedentes necesarios para que éstos puedan participar de manera informada y activa en las materias de su competencia, de conformidad a la ley N° 19.979” (Art. 6f).

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la sobrecarga de funciones que tienen los y las directoras en establecimientos municipalizados, se hace complejo gestionar una institución educativa con tantas responsabilidades y atribuciones. Las nuevas políticas si introdujeron cambios en las responsabilidades y obligaciones de la dirección escolar, como la responsabilidad de elaborar planes de mejoramiento educativo o la de establecer un itinerario de desarrollo profesional para los docentes de su escuela (Weinstein et al., 2018, p.6).

Este fenómeno es complejo y difícil de solucionar, más aún cuando se evidencia un desequilibrio en las exigencias que se han planteado históricamente a los directores en los ámbitos de gestión. “La definición misma de la función directiva, ha sido difícil equilibrar lo relativo a la gestión pedagógica en relación con la gestión administrativa. Hay períodos en que se ha acentuado lo uno por sobre lo otro, como el actual en que se pide explícitamente que lideren el proyecto educativo del establecimiento, mientras que en otros ha primado lo administrativo (siendo la “autonomía docente” en el aula una frontera que los directores no debían ni podían traspasar)” (Núñez et., 2010, p.78).

Analizando las funciones de los directivos y relacionándolo con el tiempo destinado a dichas funciones, nuestros directores y directoras deben desplegar bastante tiempo para cumplir con todas las exigencias que su cargo determina, así queda de manifiesto en el estudio realizado por Murillo sobre la dirección escolar en Chile, donde se señala que en Chile es el país con mayor porcentaje de directores y directoras a tiempo completo en los tres tipos de establecimientos. “Los datos de Chile son sorprendentes por la diferencia con otros países, por ejemplo con México, donde solo el 5% de los directivos de escuelas públicas urbanas están a tiempo completo, mientras en Chile lo está el 100%.” (Murillo, 2012, p.33). Esto implica que en promedio los directores chilenos destinan entre 41 a 50 horas a la semana en el ejercicio directivo.

En relación a la dedicación de tiempo y tipo de tareas destinado a la función directiva, se evidencia que los directores y directoras chilenos “en promedio aproximadamente un 20% del tiempo lo dedican a actividades de enseñanza directa y el 80% restante a actividades ligadas a la función directiva” (Murillo, 2012, p.34), “con un 82,1% del tiempo de sus directivos dedicado a actividades de gestión. Curiosamente los directores de centros públicos urbanos dedican a esta actividad una mayor proporción de tiempo que los de centros privados urbanos (92,8% frente a 89,4%) Chile destaca como el país cuyos directores dedican más tiempo a tareas administrativas (31,3% del tiempo)” (Murillo, 2012, p.35).

En relación a las tareas de liderazgo pedagógicos, entendidas como la suma de las actividades de liderazgo instructivo y de supervisión, evaluación y orientación de los

docentes, entre otras, los y las directivas chilenas destinan menos tiempo a todas estas tareas, focalizándose en las tareas administrativas.

Estos datos evidencian la doble función con que debe lidiar un director al momento que ejerce su rol en un establecimiento educativo; por un lado las funciones administrativas y por otro las funciones pedagógicas.

Para ayudar precisar aún más las tareas y funciones de los directores y directoras escolares es que se establece en el años 2015 el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), que ya fue definido en el apartado anterior de este capítulo.

2.2.3 Concursabilidad ¿cómo se eligen los directores y directoras en Chile?

Como se ha mencionado anteriormente, la mixtura de dependencias educativas que tiene el sistema escolar chileno, permite que existan dos posibles mecanismos para la concursabilidad del cargo, uno para los establecimientos municipalizados (públicos) y otro para los establecimientos subvencionados particulares y particulares pagados.

Para el caso de los establecimientos de dependencias particulares y subvencionadas, la forma en que se eligen los y las directoras depende de las necesidades y reglamentos internos de las mismas instituciones o fundaciones educativas, por lo que no será desarrollado en este punto, no hay una normativa que los abarque. Sin embargo, los y las directoras de establecimientos municipalizados si se deben regir por los lineamientos de selección de la política pública en educación.

Por lo anterior, es necesario mencionar que desde la publicación del Estatuto Docente en 1991 se definió que para que las y los docentes - directivos pudiesen optar al cargo de director o directora, estos debían contar, a lo menos con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y con una experiencia docente de cinco años. La legislación en el país establece, desde comienzos de la década de los 90, que para poder acceder al cargo de director o directora, a través de un concurso en el caso de los centros educativos públicos, los profesores deben poseer una especialización en gestión directiva (Muñoz et al.,2019, p.49).

Además se establece como un criterio fundamental para la elección la experiencia anterior que él o la candidata posea, “para proveer la vacante de director de establecimiento educacional, las Comisiones Calificadoras de Concursos deberán considerar en su evaluación la experiencia del postulante en el ejercicio de la función docente directiva o técnico-pedagógica, la evaluación de su desempeño anterior, el perfeccionamiento pertinente, sus competencias para ser Director y la calidad de la propuesta de trabajo presentada.” (Ley N°19.070,1997).

Con la Ley N° 19.410 (1995), se establece un precedente importante en lo que respecta a la concursabilidad del cargo de director o directora, ya que define que el cargo será sólo por cinco años, con posibilidades de reelección, al respecto se señala: “el nombramiento o contrato de dichos directores tendrá una vigencia de cinco años, al término de los cuales se deberá efectuar un nuevo concurso, pudiendo postular el Director en ejercicio” (Art.16). Esta disposición permite, derogar la práctica establecida en dictadura, donde los directores y directoras escolares tenían cargos perpetuos. Con esta ley los y las directoras que fuesen elegidos desde esa fecha (1995) en adelante tendrán que someterse a este mandato de reelección. No obstante, la implementación de esta ley en la práctica no afectó al grueso de los directores y directoras en ejercicio, que eran vitalicios e inamovibles de sus cargos. La concursabilidad periódica significó una transformación del cargo, pues los futuros directores y directoras carecerían de la inamovilidad que tenían los nombrados antes de la promulgación de la ley (Montt, 2012).

Por otra parte, con la Ley N° 19.979 (2004), además de mantener la concursabilidad al cargo cada cinco años, se agrega la siguiente disposición para postular al cargo: "para incorporarse a la función docente directiva y de unidades técnico-pedagógicas, los postulantes deberán cumplir con el requisito de contar, a lo menos, con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y una experiencia docente de cinco años"(Art. 24). Además se define los actores que deberán conformar la comisión calificadora encargada de seleccionar el cargo de director o directora. La comisión estará compuesta por:

- a) El Director del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal que corresponda.

- b) Un Director de otro establecimiento educacional del sostenedor que imparta el mismo nivel de enseñanza en la comuna. En el evento que no hubiese otro Director del mismo nivel, integrará cualquier Director que labore para el sostenedor en la comuna. Estos profesionales serán elegidos por sorteo entre sus pares que pudiesen integrar la comisión.

c) Un representante del Centro General de Padres y Apoderados del establecimiento, elegido por éstos.

d) Un docente elegido por sorteo de entre los profesores de la dotación del establecimiento.

e) Un funcionario del respectivo departamento provincial de educación, quien actuará como ministro de fe (Art.31).

A lo anteriormente planteado, con la promulgación de la Ley N° 20.006 (2005), se profundiza en la concursabilidad de los cargos de directores para establecimientos municipales, definiendo que la elección de directores y directoras será por medio de concurso público y queda en dos etapas:

a) “En la primera etapa, la Comisión Calificadora preseleccionará una quina de postulantes, de acuerdo con sus antecedentes, y

b) En la segunda etapa, los postulantes preseleccionados deberán presentar una propuesta de trabajo para el establecimiento, sin perjuicio de rendir otras pruebas, las que serán establecidas a través del llamado a concurso para el cargo, que la Comisión Calificadora considere necesarias para evaluar las competencias y la idoneidad del postulante” (Art.32).

Una vez que se evalúen a los candidatos, la comisión emitirá un informe con una nómina con los resultados y será el Alcalde de la comuna quien decidirá por el candidato que ocupará el cargo de director vacante, entre el primero o segundo lugar de la nómina.

Con esta ley N° 20.006 (2005), la obligatoriedad de postular al cargo de director y directora cada 5 años se determina, precisando que una vez terminado el periodo de mandato el director o directora deberá concursar nuevamente si desea continuar dirigiendo ese establecimiento (Art. 32). Con la obligatoriedad de esta disposición se logra por fin modificar la condición de permanencia histórica de los directores y directoras de colegios públicos (Weinstein et al., 2016).

Posteriormente, con la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501 de 2011), se define un sistema de selección de directores y directoras, sumándose nuevas condiciones y criterios para postular al cargo, incorporándose el Servicio Civil en el proceso de selección, sumándose a la comisión calificadora del concurso a un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública²⁷.

En este sentido, la Ley establece: “Existirá una comisión calificadora integrada por el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal, según corresponda; un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública, creado en la ley N° 19.882, o un representante de este Consejo elegido de una lista de profesionales de reconocido prestigio en el ámbito educacional aprobada por el propio Consejo; y un docente perteneciente a la misma dotación municipal que se desempeñe en otro establecimiento educacional elegido por sorteo” (Art. 31).

A su vez, la ley señala que “El proceso de evaluación deberá considerar el apoyo de asesorías externas registradas en la Dirección Nacional del Servicio Civil, con la finalidad de preseleccionar los candidatos que serán entrevistados por la comisión calificadora. Estas asesorías deberán ser elegidas por el miembro de la comisión calificadora del Consejo de Alta Dirección Pública, creado en la Ley N° 19.882 (2003), o su representante y podrán ser financiadas de acuerdo a lo establecido en el artículo 3° de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación(Art.32 bis).

Finalmente, la Ley mantiene que el cargo de director dure 5 años y agrega que podrán postular los docentes con más de tres años de experiencia y puntualiza que los perfiles profesionales para el cargo deberán ser definidos por: “el Jefe del Departamento de

²⁷ El Sistema de Alta Dirección Pública (SADP) tiene como objetivo dotar a las instituciones de gobierno –a través de concursos públicos y transparentes- de directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad. Se crea el año 2003, tras un acuerdo político-legislativo entre gobierno y oposición, con el objetivo de aportar a la modernización y transparencia de la gestión pública. Extraído de www.serviciocivil.cl

Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal, según corresponda, deberá definir el perfil profesional del director, el que podrá considerar los siguientes aspectos: las competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes que deberán cumplir los candidatos. Estos perfiles deberán ser aprobados por el sostenedor. Para estos efectos, el Ministerio de Educación creará un banco de perfiles profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos tipos de establecimientos educacionales que deberán estar siempre disponibles en su página web” (Art. 32).

En síntesis el sistema de selección de directores y directoras municipales se construye de acuerdo a los siguientes principios: mérito, no discriminación, participación igualitaria, confidencialidad y transparencia del proceso. Las etapas en que se desarrolla el proceso son:

- Planificación del proceso (definir perfiles del cargo)
- Inicio (publicación del cargo y postulación de candidatos)
- Evaluación (de perfiles y luego evaluación psicolaboral)
- Entrevista final y selección²⁸

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, se ha intentado desde la política pública en educación establecer un mecanismo de profesionalización y transparencia en la elección del cargo, con el fin de tener a los representantes más idóneos en los cargos de dirección de acuerdo al contexto del establecimiento educativo. Ahora bien, el establecer 5 años de duración del cargo, ha hecho que exista una gran rotación de directores y directoras en los establecimientos educativos municipales, lo que muchas veces ha imposibilitado el desarrollo de mejoras educativas sostenida en el tiempo y el sentido identitario por parte de las y los directores con la misión del establecimiento.

Según los estudio de Valenzuela et al. (2018), la movilidad de los directores chilenos es mucho más alta de lo que sucede en otros países, ya que cerca del 60% de los directores y directoras ya no ejerce dicha función en el mismo establecimiento cinco años después. A su

²⁸ Extraído de <https://www.serviciocivil.cl/sistema-de-alta-direccion-publica-2/>

vez, agregan que “el panorama se torna extremadamente crítico al situar en el foco los establecimientos municipales, donde alrededor del 70% de los directores ya no tiene esta función en el mismo colegio en un periodo de cinco años”(p.12). Finalmente, los autores señalan que “estas cifras están posiblemente relacionadas, al menos en parte, por procesos especiales de jubilación y cambios en el sistema de concursabilidad de la última década. Esta situación de extrema movilidad se acentúa entre los establecimientos de menor desempeño académico, todo lo cual reduce fuertemente la posibilidad de desarrollar procesos sostenidos de mejoramiento escolar” (p.12).

2.2.4 Evaluación del cargo de director y directora

La evaluación no es un tema complejo de abordar para los y las docentes – directivos, ya que las funciones definidas anteriormente les confieren bastante atribuciones y por ende, responsabilidades. Además en contextos educativo tan diversos, con perspectiva de la educación como mercado, una evaluación concebida como valor de cambio (Santos Guerra, 2008) y con el aumento excesivo de segregación escolar que se ha instalado en el país (Bellei, 2013) se hace aún más complejo instalar procesos evaluativos para directivos. En este sentido, nuevamente debemos diferenciar la evaluación docente-directiva por tipo de dependencia de los establecimientos, ya que para las y los directores de los establecimientos particulares pagados y subvencionado particulares la evaluación de su desempeño está vinculada a aspectos definidos internamente por la institución educativa o el sostenedor privado y no responden a las exigencias de la política pública.

En lo que respecta a los directores y directoras de establecimientos municipalizados, la evaluación de desempeño, históricamente, ha estado vinculada a “dar cuenta” y “mostrar” los resultados alcanzados en la institución “Al término de cada año escolar, los directores de los establecimientos educacionales elaborarán un informe donde darán cuenta de los resultados alcanzados y evaluarán los avances en el logro de los objetivos planteados en sus respectivos Planes de Desarrollo Educativo. Este informe será dado a conocer a la comunidad escolar y remitido al Departamento de Administración Educacional o a la Corporación, según corresponda” (Ley 19.410, 1995, Art. 6).

Posteriormente con la Ley N° 19.979 (2004), se estipula que el director o directora deberá dar cuenta de los objetivos institucionales y de desarrollo profesional que fueron definidos en un “compromiso de gestión” con el sostenedor, a saber: “cumplimiento de los objetivos y metas institucionales y educacionales del establecimiento y, por otra, los objetivos y metas de desarrollo profesional establecidos anualmente mediante compromisos de gestión, de acuerdo con los estándares de desempeño de directores, definidos por el Ministerio de Educación. Los compromisos de gestión, que deberán constar por escrito, serán acordados entre el Director y el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o el

Jefe de Educación de la Corporación.” (Ley N° 19.979, 2004, art. 71), pero no con un rol punitivo, sólo de asignación económica si se cumplen con los objetivos y metas definidos.

Con la implementación de la Ley N° 20.501 (2011), se define un convenio de desempeño del director o directora escolar que tendrá un carácter más punitivo, ya que si el director o directora no cumple con lo establecido en dicho convenio, podrá ser removido de su cargo, se “podrá pedir la renuncia anticipada del director cuando el grado de cumplimiento de los objetivos acordados en el convenio de desempeño sean insuficientes de acuerdo a los mínimos que establezca” (Art. 34).

El propósito del convenio de desempeño, además de definir un objetivo claro respecto de la práctica del director o directora (alineada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)) de la institución educativa y acotar sus responsabilidades en relación al cumplimiento del proyecto y metas de la escuela, es “evaluar el desempeño del director, en función del cumplimiento de metas alcanzadas y con una justa identificación de la responsabilidad que le cabe respecto de su aporte al logro de los objetivos de la escuela” (Mineduc, 2016, p.13). En este sentido, los convenios de desempeño “apuntan a orientar al director en el cumplimiento de los desafíos que conlleva su cargo a la vez que constituyen una herramienta de evaluación de su desempeño, contribuyendo de este modo a una rendición de cuentas efectiva de su labor” (p.13).

El convenio de desempeño se fija entre ambas partes (director y sostenedor) “dentro del plazo máximo de treinta días contado desde su nombramiento definitivo, los directores de establecimiento educacionales suscribirán con el respectivo sostenedor o con el representante legal de la respectiva Corporación Municipal un convenio de desempeño.” (Art. 33). Además este convenio será público y durará 5 años, lo que dure su gestión, define los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente, y se agregan las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento.

Por otra parte, el director o directora electa, deberá informar “al sostenedor, al Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal y

a la comunidad escolar, en diciembre de cada año, el grado de cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en los convenios de desempeño”(Art. 34).

De igual modo, cuando el director o directora hace entrega al sostenedor de su informe de cumplimiento, el director o directora también puede establecer “las alteraciones que se han producido en los supuestos en los que se basa el logro de las metas y que han impedido alcanzarlas. También puede proponer cambios y ajustes a los objetivos inicialmente planteados” (Mineduc, 2016, p.26).

En relación a la asignación económica, el convenio de desempeño permite definir los incentivos al desempeño del director o directora, así como también las atribuciones de remover docentes y de seleccionar a equipo de gestión “El Convenio de desempeño debe regular las formas de ejercer las atribuciones de la letra a) del artículo 18 bis que la Ley 19.070 sobre el Estatuto de los profesionales de la Educación entrega a los directores, tales como desvincular hasta un 5% de docentes mal evaluados, y posibilidad de contar con un equipo de confianza y mejores remuneraciones (Mineduc, 2016, p.27).

2.2.5 Desarrollo profesional de las y los directores

El desarrollo profesional de las y los directores ha sido un área de crecimiento significativo en los últimos 20 años desde política pública. Desde el Ministerio de Educación, específicamente desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se han levantado diversas propuestas de formación que incluyen el desarrollo de competencias de gestión para directores y directoras, directivos y directivas, profesores y profesoras de aula que aspiren a un cargo directivo, todo esto con el objeto de fortalecer la gestión escolar y por ende generar líderes pedagógicos para las escuelas del país.

Según normativa, Ley N° 19.070 (1997), la formación continua de docentes – directivos está a cargo del CPEIP, pero también de entidades privadas que estén acreditadas por este organismo:

El Ministerio de Educación a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas colaborará al perfeccionamiento de los profesionales de la educación mediante la ejecución en las regiones de programas y cursos, y el otorgamiento de becas de montos equitativos para todos los profesionales de la educación subvencionada, especialmente para quienes se desempeñan en localidades aisladas. La ejecución de los programas, cursos y actividades de perfeccionamiento podrán ser realizadas por el CPEIP o por las Instituciones de educación superior que gocen de plena autonomía dedicadas a estos fines. Asimismo podrán hacerlo otras instituciones públicas o privadas que estén debidamente acreditadas ante dicho Centro. (Art. 12).

En este sentido, la formación continua para directores y directoras, no sólo ha sido materia de la política pública, también ha sido foco de desarrollo en las instituciones privadas, de hecho, la oferta de programas desde las instituciones privadas a aumentado considerablemente los últimos años. Por ejemplo, en lo que respecta a Master, “existen 45 programas de máster vigentes que tienen como propósito explícito formar directivos en el

área de liderazgo y gestión escolar. Estos programas son impartidos por 27 instituciones o universidades. 23 de ellas son de carácter privado y 4 público” (Muñoz, Amenábar & Valdebenito, 2019, p. 51).

Por lo tanto, se confirma el aumento de programas de formación para directores y directoras, tanto del ámbito privado como público. En este sentido, en lo que respecta a Latinoamérica, Chile se encuentra como uno de los países de la región que más ha desarrollado formación continua específica para directivos (Donoso et al., 2012).

La necesidad de desarrollar y/o fortalecer las habilidades y conocimientos de los directores y directoras es una necesidad cierta, que no se puede soslayar, sobre todo para los directores/ de dependencia municipal, donde las funciones y atribuciones entregadas desde la políticas publica son muy exigentes y requieren una constante actualización, por lo tanto se requieren programas de formación variados (Muñoz & Marfán, 2012).

Los programas de formación más recurrentes por parte de los directivos en general son los postítulos, alcanzando un 70% de directores y un 48% de directoras han realizado un magister. Ambos programas son realizados mayormente por directores de establecimientos municipales, alcanzando un 89% en postítulo y 65% en magíster (Muñoz & Marfán, 2012). Esto último, se debe en gran medida a dos cosas: en primer lugar, a lo mencionado anteriormente en este apartado, es decir, a las particularidades del contexto de los colegios municipalizados que hacen que requieran más herramientas administrativas y pedagógicas y en un segundo lugar, a las exigencias de selección al cargo, en la dependencia municipal, según normativa, es necesario que los directores y directoras hayan tomado cursos de especialización, a diferencias de los subvencionado particular y los particulares pagados, donde no es una condición para postular al cargo.

Al respecto, podemos señalar, que hay oferta variada de programas de formación continua en temas de liderazgo, gestión, currículum, evaluación, convivencia escolar, planificación estratégica, entre otros y es entregadas por múltiples universidades e instituciones de educación superior (Weinstein & Hernández, 2014), lo que sin duda que permite que tanto

directores y directoras de sector público como privado puedan acceder a ellos y mejorar sus capacidades. No obstante, en relación a los *master*, los temas en formación se han centrado mayormente en “los conocimientos específicos sobre liderazgo educativo, el acercamiento a herramientas de mejoramiento escolar y la gestión de recursos humanos” (Muñoz et al., 2019, p. 55).

Sin embargo, cabe mencionar que no toda la oferta de formación continua (privada y pública) logra responder a las demandas de las y los directores (Weinstein et al., 2018), tal vez porque “carece de suficiente regulación en su calidad y no se encuentra explícitamente alineada al marco de actuación definido para los directivos” (Weinstein & Hernández, 2014, p.64) o por que los desafíos del contexto actual requieren de programas especializados en otras temáticas, por ejemplo en normativa y gestión municipal y en prácticas que favorezcan el liderazgo para la justicia social y la inclusión (Carrasco & González, 2017; Weinstein, et al., 2016). Por otra parte, a veces las metodologías de los programas de formación tampoco son las más adecuadas para las necesidades de las y los directores, no logrando generar las capacidades requeridas para el rol (Weinstein et al., 2016).

Por lo tanto, aún hay una gran tarea por desarrollar en lo que respecta a la formación continua o desarrollo profesional directivo, siendo los programas de inducción al cargo de director o de preparación al cargo, una de las grandes deudas que existe desde la política pública. Los programas de formación se han concentrado mayormente en la formación continua, no existiendo programas de pre-servicio o para la etapa de la inducción al cargo (Weinstein & Hernández, 2014). De igual forma, Weinstein et al. (2016), plantean a partir de un estudio “que la gran mayoría de los directores noveles (cuatro de cada cinco) no cuenta con un proceso de inducción en el cargo y en la organización. Y entre aquellos que sí tienen alguna inducción, esta tiende a ser breve, formal y solo informativa de las políticas del sostenedor municipal”(p.34). Sólo desde el año 2017, por primera, vez se crea un programa de inducción al cargo de directores desde CPEIP con apoyo de instituciones de educación superior.

En síntesis, “si bien se ha ido consolidando la disponibilidad de oferta formativa y se han ido ajustando algunos de los contenidos de los programas, avanzar en la calidad de esta formación supondrá acciones de política decididas en este ámbito” (Muñoz, Amenábar & Valdebenito, 2019, p.58).

A continuación revisaremos algunos programas y líneas de trabajo impulsados desde la política pública en educación.

Plan de Formación de Directores

En el año 2006 el Ministerio de Educación a través del CPEIP y de la División de Educación General del MINEDUC (DEG) convocó por primera vez a Universidades Chilenas a participar en una propuesta para implementar un Curso - Taller de “Formación para Directores y Equipos de Gestión” que se desempeñaran en establecimientos educacionales subvencionados, de educación básica y/o media. Estos Cursos - Taller se encontraban inscritos en las acciones de mejoramiento de la gestión escolar impulsadas desde el Estado, especialmente a través del Marco para la Buena Dirección, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y hoy en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

Luego, en el año 2011, estos cursos dieron paso a un nuevo programa desde CPEIP denominado “Plan de Formación de Directores”. Dicho programa busca desarrollar y fortalecer el logro de competencias directivas para los directores de todo el país, formando líderes pedagógicos que gestionen las escuelas.

El plan de formación de directores tiene por objetivo “aportar al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y atributos personales en los directores, directivos y docentes que aspiran a desempeñar este cargo, de modo potenciarlos como verdaderos líderes de sus

escuelas.”²⁹.En la actualidad el plan ha formado a más de cuatro mil directores, directivos y docentes del país.

En sus primeros años este plan generaba cursos de acuerdo a temáticas: currículum, gestión, liderazgo, etc.; y a roles :directores, inspectores, jefes técnicos, entre otros. Sin embargo, los últimos 4 años han generado una conjunto de cursos diferenciados por años de experiencia y por zonas geográficas.

Es así, como los cursos que componen este plan se diseñan en tres niveles (que responden a distintos perfiles de postulantes), a saber: según sus años de experiencia y funciones en los establecimientos. Se conforman los cursos nivel I para 3 años de experiencia, curso Nivel II para más de 4 años de experiencia y cursos Nivel III para más de 8 años de experiencia. Dichos cursos son certificados por el CPEIP, y son implementadas en alianza con Instituciones de Educación Superior en las 5 macrozonas geográficas en que se han dividido el país. Cada macrozona esta compuestas por regiones y las nombraremos: norte, centro (Valparaíso), centro (Metropolitana y O`Higgins), centro – sur y extremo sur.

A este programa pueden acceder los directores y directoras de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados.

Programa de inducción de directores y directoras

Desde el año 2017, el CPEIP con apoyo de instituciones de educación superior, comienza a implementar estos cursos con el fin de apoyar a los directores elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) que comienzan a ejercer el cargo en establecimientos municipales y en los nuevos Servicios Locales de Educación Pública. A este programa acceden quienes se han adjudicado el cargo de director por primera vez (nóveles) y también quienes comienzan a desempeñarlo en un nuevo establecimiento educacional (pueden haber sido directores y directoras en otros establecimientos antes)

²⁹ Extraído de <https://www.cpeip.cl/formacion-directiva/>

El Programa consta de etapas de sesiones presenciales en instituciones universitarias, acompañamiento presencial en el establecimiento por “mentores para directores”³⁰ acompañamiento a distancia, pasantías a establecimientos con experiencias de liderazgo relevantes en la región³¹. A este programa pueden acceder los directores y directoras de establecimientos municipalizados y particular subvencionados.

Centros de Liderazgo Escolar

A fines del año 2015, el Ministerio de Educación, invitó a distintas instituciones de educación superior chilenas a participar de la convocatoria para crear dos centros de liderazgo para el país, el propósito de la convocatoria fue conformar un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento de liderazgo escolar, a partir del desarrollo de la investigación, innovación y experiencia práctica en escuelas y liceos³².

Los centros cumplen las siguientes funciones:

- Realizar investigación en temáticas de Liderazgo Escolar.
- Desarrollar innovaciones en formación para los directivos escolares.
- Desarrollar herramientas tecnológicas para el desarrollo de buenas prácticas de gestión escolar.
- Generar espacios amplios de debate y difusión sobre prácticas directivas.
- Proveer formación para: sostenedores, líderes sistémicos, entre otros.
- Apoyar al Ministerio de Educación en la implementación de políticas de la Nueva Educación Pública y las Redes de Mejoramiento Escolar.

Esta iniciativa se adjudicó por 4 años a los dos siguientes consorcios:

³⁰ Los mentores pueden ser directores/as destacados con varios años de experiencias, directores/as jubilados o asesores de educación con un profundo conocimiento de la gestión es establecimientos educativos.

³¹ Extraído de <https://www.cpeip.cl/formacion-directiva/>

³² Extraído de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/centros-liderazgo-escolar/>

1.- Líderes Educativos

Este consorcio denominado, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (líderes educativos, está conformado por: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fundación Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción y el *Ontario Institute for Studies in Education* de la Universidad de Toronto. Desarrolla programas innovadores de formación, de investigación y de extensión para construir respuestas a los problemas que los líderes educativos identifican en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Su misión es impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimientos e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad³³.

2.- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)

Este centro está conformado por: Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Talca y la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de California – Berkeley. Su misión es desarrollar las capacidades de liderazgo directivo a nivel de establecimientos y niveles intermedios del sistema escolar para mejorar la calidad de la educación impartida y en particular los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes, mediante la producción y difusión de conocimiento, el desarrollo de estrategias de formación innovadoras, la búsqueda de modelos y herramientas de avanzada, la promoción de la reflexión y debate informado, la constitución y desarrollo de redes y la transferencia permanente de los conocimientos y de las prácticas exitosas³⁴.

³³ Extraído de <https://www.lidereseducativos.cl/quienes-somos/>

³⁴ Extraído de <http://cedle.cl/nosotros/>

En síntesis, estos centros de liderazgo han permitido fortalecer y potenciar las capacidades de liderazgo escolar en los directores y directoras del país, a través del desarrollo de acciones vinculadas a la formación, investigación y acompañamiento a la práctica directiva.

Sin duda que estas iniciativas de desarrollo profesional docente se enmarcan en el impulso que se ha dado a nivel país para desarrollar las capacidades de los líderes escolares, lo cual ha sido muy relevante si consideramos el “escenario de proliferación de programas de formación de líderes (con la consecuente inversión pública y privada) y de poca evidencia sobre los resultados que esta formación tiene en el país y la región” (Muñoz, et al., 2019, p.58).

Finalmente, la implementación de todas las políticas mencionadas en el este apartado, permiten señalar que se ha definido un nuevo marco de actuación para los directores y directoras que a pesar de que tiene muchos puntos que se deben mejorar y fortalecer, dan un referente de acción para el ejercicio directivo. Sin embargo, aún existe un gran desafío desde la política pública en educación, que es la creación de una “Carrera directiva” que permita establecer lineamientos claros para el ejercicio directivo y para su desarrollo profesional, así como también para evaluar su desempeño, definir remuneraciones de acuerdo al cargo, experiencia de los docentes-directivos, parecido a como se hizo con la Ley de Carrera Docente.

En este sentido, el informe sobre “Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno” (2018), realizado por Ministerio de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Diego Portales, a través de consultas a directores y directoras, y profesionales vinculado al ámbito educación del país, permite dar algunas luces de cómo definir un sistema de evaluación directiva nacional.

Al respecto el informe define como elementos claves en el diseño de un sistema de evaluación nacional:

- Evaluar prácticas directivas del director o directora más que focalizarse en resultados.
- Centralizar aspectos y criterios mínimos de evaluación (consensuados a nivel nacional).
- Definir las áreas de desempeño, las prácticas directivas a evaluar, y los descriptores e indicadores de evaluación de cada práctica, de manera centralizada.
- Contextualizar la evaluación de las prácticas a través de evaluación local con sostenedor y con las herramientas de gestión de las instituciones escolares ya existentes (PEI –PME).
- La evaluación se llevaría en base a un modelo de “Evaluación de desempeño 360°”.
- Procesos de reflexión y diálogo crítico y constructivo son claves dentro de esta propuesta.
- Un foco claramente formativo. Busca primordialmente dar orientación y luces al director y su sostenedor sobre qué y cómo mejorar el desempeño del director

Sin duda que éstas recomendaciones no son la respuesta para el diseño de una “carrera directiva”, que es la deuda de la política pública en educación por estos días, pero sí se puede afirmar que entregan pistas sobre como continuar y profundizar en esta línea de trabajo, tan necesaria para la mejora del desarrollo profesional docente - directivo.

2.3 Liderazgo escolar de los directoras Chilenos.

Tal como ya se ha mencionado, existe una alta presencia femenina en los cargo de dirección escolar en Chile, lo que evidencia que el liderazgo escolar tiene un gran componente femenino, que sin duda, es un tema relevante de análisis investigativo. A pesar de ello, las investigaciones sobre el tipo de liderazgo en la dirección escolar han sido en su mayoría desde la perspectiva de ambos géneros y sólo algunas de las investigaciones logran diferenciar el tipo de liderazgo escolar de directores y directoras, las que intentaremos abordar en este apartado, siendo aún muy pocas para la trascendencia de la temática.

Para comprender el tipo de liderazgo que poseen las y los directores en Chile, hay que considerar los aspectos señalados en el apartado anterior, con respecto a las características de las funciones, atribuciones y al tiempo destinado para el ejercicio de dirección. En este sentido, es de menester recordar que en relación al tiempo asignado a las tareas propias de la labor directiva, se evidencia que los directores y directoras chilenos “en promedio aproximadamente un 20% del tiempo lo dedican a actividades de enseñanza directa y el 80% restante a actividades ligadas a la función directiva” (Murillo, 2012, p.34).

Esta situación no es diferente de lo que sucede en otros lugares de Latinoamérica, debido al aumento de las responsabilidades, atribuciones y funciones, el o la directora pasa gran parte de su tiempo en labores administrativas, según Vaillant (2015) “En muchas escuelas de América Latina, el papel del director se resume a tareas puramente administrativas y de gestión, y existen pocas expectativas en cuanto al liderazgo pedagógico”(p.35), a pesar de ser conocida la importancia del rol del director o directora en la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Este aumento de responsabilidades, también ha conllevado a que el o la directora deban distribuir el liderazgo al interior de las comunidades educativas, intentado ejercer un liderazgo que promueva la distribución de las responsabilidades y la toma de decisiones. “Aunque la función del director sigue siendo muy fuerte en la administración de los recursos financieros y el personal, cada vez más se comparten diversos grados de responsabilidad con

otros profesionales dentro de la escuela y con miembros del consejo escolar” (Pont et al., 2009, p.98).

2.3.1 Características del liderazgo escolar en Chile

Es importante mencionar la reflexión realizada por Flessa et al. (2017) quienes manifiestan que el enfoque (liderazgo) de las y los directores está definido por las políticas neoliberales de las cuales son parte algunos de los sistemas educativos de Latinoamérica. Específicamente el caso de Chile no queda ajeno a esto, ya que los directores están sujetos a “la rendición de cuentas dentro del mercado de la educación competitiva, por el cual deben competir por la inscripción cada año para recibir estudiantes, financiación utilizada para administrar la escuela; y también para aumentar los puntajes de logro” (p.16), esta situación sin duda condiciona el tipo de liderazgo que las y los directores chilenos están ejerciendo. En este sentido, es difícil y tal vez imposible entender el liderazgo desprovisto de su contexto (Ahumada, et al., 2015), por lo tanto, es razonable señalar que el tipo de liderazgo escolar que ejerce el o la directora en Chile está ligada al contexto sociocultural y político del establecimiento educativo.

En Chile, la política pública en educación, como una forma de promover la descentralización y autonomía de los establecimientos educacionales, se ha impulsado el fortalecimiento de la gestión en los equipos directivos, por lo que “en este contexto se espera que el Director en conjunto con su equipo directivo, cumpla un rol administrativo en donde gestione eficientemente los recursos asignados y, al mismo tiempo, un liderazgo pedagógico que esté centrado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas del establecimiento”. (Ahumada et al., 2008, p.226).

Se menciona lo anterior, ya que esto devela que los directores y directoras en Chile desarrollan muy poco el liderazgo pedagógico o instruccional, esto debido al gran número de horas que deben destinar al trabajo administrativo y de gestión, de hecho, las y los directores según un estudio de Muñoz y Marfán (2011) “le asignan una prioridad menor al desarrollo de competencias técnico-pedagógicas propiamente tales. En este sentido, las dimensiones Gestionar la pedagogía y, especialmente, Desarrollar a las personas pierden protagonismo” (p.74).

Por su parte, Weinstein y Hernández (2014), plantean que con respecto a las funciones que desempeñan los directores y directoras en escuelas, es necesario motivarlos a delegar labores de tipo administrativo a otros participantes del equipo de gestión y dar un mayor énfasis a la implementación del programa pedagógico del establecimiento y diseñar estrategias motivacional coherentes con el proyecto educativo institucional. Sepúlveda y Aparicio (2019), señalan que uno de los desafíos de los directores escolares en el contexto chileno, es poner mayor énfasis en actividades vinculadas al liderazgo pedagógico. Según el estudio que realizan, los autores indican que existe, por parte de los directores y directoras, una menor valoración a las funciones asociadas a la administración del plan académico en la escuela, específicamente a las tareas de gestionar el currículo académico y monitorear el progreso académico de la instrucción, que se comprende para ambos géneros.

Por lo anterior, se puede señalar que el liderazgo del director o directora está más focalizado a labores de gestión escolar que a lo “pedagógico”, es más los estudios demuestran que las tareas administrativas y de rendición de cuentas son las que más le demandan tiempo a las y los directores, dejando poco tiempo para ejercer un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el apoyo a las y los docentes para mejorar las prácticas de enseñanza. Situación, que según la investigación de Horn y Murillo (2016), es importante desde el liderazgo pedagógico, ya que así existiría una incidencia de las y los directores en el compromiso de las y los docentes para mejorar los aprendizajes de la institución escolar. En esta línea, Montecinos y Cortez (2015), plantean que el desarrollo de capacidades en las y los docentes es una tarea fundamental del liderazgo escolar que deben fortalecer los directores y directoras chilenos.

De igual modo, la investigación de Carrasco y Espinoza (2016) señala que existe una carencia de acciones de liderazgo pedagógico por parte de los directores y directoras chilenos que estudian, según la percepción de los mismo actores, ya que éstos requieren de más capacidades para gestionar el currículo y el desarrollo profesional docente, por consiguiente existe un fuerte componente de reproductividad de sus prácticas pedagógicas, sin lograr ejercer un liderazgo pedagógico en totalidad.

A pesar de que desde las políticas públicas en educación en este último tiempo se han focalizado en promover funciones del liderazgo pedagógico en las y los directores, “algunos documentos normativos le piden focalizarse en apoyar el trabajo de sus profesores, poniendo énfasis en su desarrollo profesional para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, se va configurando el rol de líder pedagógico” (Campos et al., 2019, p.74). Empero en la práctica éstos terminan destinando mayor tiempo al trabajo administrativo que pedagógico, lo que se puede atribuir a las altas exigencias de la rendición de cuentas y responsabilidades administrativas, “provocando una aparente tensión entre ambos roles” (Campos et al., 2019. p.75). El doble rol de las y los directores entre lo administrativo y lo pedagógico es una característica que condiciona el tipo de liderazgo que pueden ejercer.

Ahora bien, la solicitud de que los directores y directoras de establecimientos educativos centren su gestión y liderazgo en los temas pedagógicos más que administrativos, se hace aún más compleja cuándo analizamos las particularidades de los roles y cargos en Chile. A diferencia de otros sistemas escolares, en Chile existe la figura del Jefe/a de UTP (Unidad Técnico pedagógica) que tiene atribuciones muy parecidas al director sobre la gestión del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tanto director o directora como Jefe de UTP se preocupan por el monitoreo de la implementación curricular, mejoras de los aprendizajes, acompañamiento docente, todo con el fin de generar mejoras en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes (Mineduc, 2015).

Ergo, los directores y directoras y los Jefes/as de UTP tienen diferentes roles, pero tienen funciones y tareas similares, lo que genera confusión y poca claridad al momento de desarrollar un liderazgo pedagógico o instruccional tal como las políticas educativas chilenas están solicitando. Al respecto, una investigación de Aravena y Quiroga (2018), afirman que la escuela chilena en términos del liderazgo posee una “estructura bicéfala [que] se refiere a dos personas que conducen al mismo tiempo y en el mismo espacio” (p.4), y complementan señalando que es posible observar un espacio de liderazgo común en Chile y aquí se ha definido que la tarea principal del director o directora es generar condiciones para mejorar los resultados de las y los estudiantes y a su vez desarrollar prácticas efectivas por

parte de las y los docentes, “Sin embargo, si bien las políticas educativas han rediseñado el rol del director o directora, el rol del UTP se ha mantenido” (p.4).

Debido a lo anterior, el ejercicio del liderazgo pedagógico en las escuelas es compartido por directores y directoras y jefes/as de UTP, posicionando a ambos roles en un mismo espacio de trabajo - donde los límites de cada rol no están claros – por lo que se esperaría que fuese un trabajo colaborativo entre ambos, por ello el ejercicio de un liderazgo distribuido toma relevancia en este espacio, ya que este tipo de liderazgo puede colaborar a definir roles y tareas y a trabajar de manera conjunta y colaborativa en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Continuando con la revisión de los tipos de liderazgo de los directores y directoras en Chile, desde una perspectiva de como ejercen el liderazgo distribuido se puede afirmar que las características propia del sistema educativo nacional (tareas y concentración de toma de decisiones más administrativas que pedagógicas por parte de los directores y directoras) dificultan el desarrollo de un liderazgo distribuido al interior de las comunidades educativas. Es complejo instaurar un liderazgo destruido en culturas donde el director debe tomar todas las decisiones administrativas, por ende existe una concentración de poder y una visión individual y jerárquica del liderazgo (Ahumada, 2010; Ahumada et al., 2017).

El estudio realizado por Ahumada et al. (2017), sobre las percepciones de docentes y directivos sobre el liderazgo distribuido, indica que los actores de la comunidad educativa valoran positivamente el desarrollo de un liderazgo compartido ya que favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que por otra parte la rendición de cuentas, que debe dar el director o directora ante la administración local, demuestra un trabajo compartido por la dirección del establecimiento. Por su parte, este estudio no refleja diferencias significativas en relación a las categorías de género.

Por otra parte, Maureira et al. (2019) plantean que a pesar de que el liderazgo directivo ha estado centrado principalmente en las características y expresiones individuales de los líderes, “la alta interacción que se genera por las múltiples actividades formativas y

organizativas escolares (consejos de profesores, reuniones de directivos docentes, departamentos, apoderados, etc.) devela un número no menor de instancias colectivas de comunicación en las que participan agentes educativos y pedagógicos que interactúan en, con y para la formación de los estudiantes” (p.165). Esto da a entender que es necesario estudiar la distribución de liderazgo escolar en los diferentes actores que componen las organizaciones; “En este sentido es crucial que se avance hacia el estudio del liderazgo no solo de los directores y directoras, sino que también del que llevan a cabo los equipos directivos y también los docentes al interior de los establecimientos” (Weinstein et al., 2019, p.42).

Es importante destacar la investigación de Sepúlveda y Aparicio (2017) sobre liderazgo escolar en Chile, quienes plantean que en la actualidad las y los directores deben enfrentar problemas de primer y segundo orden³⁵ en los establecimientos educativos y que ciertos estilos de liderazgo directivo están más asociados con estos problemas. Indican que el liderazgo instruccional o pedagógico estaría más asociado a responder aspectos o problemas de primer orden (estrategias técnicamente conocidas) y los aspectos de segundo orden estarían más vinculados a un estilo de liderazgo más transformacional y distribuido (problemas más sistémicos y paradigmáticos), por lo tanto, las escuelas requieren de un liderazgo que se focalice en un trabajo colectivo y colaborativo.

Desde otra arista, encontramos una investigación de Carrasco y González (2017) sobre liderazgo para la inclusión y la justicia social, vinculada a la implementación de la Ley de inclusión escolar (2015). En este estudio se concluye que a pesar de que los directores y directoras en estudio adhieren a los principios y políticas inclusión al momento de liderar, se caracterizan por un liderazgo más autoritario, con relaciones jerárquicas y centralidad en la toma de decisiones, lo que devela falta de confianza y de trabajo colaborativo en el ejercicio de la dirección.

³⁵ Marzano, Waters y McNulty (2005) identificaron dos grandes grupos de reformas educativas sobre las cuales los directores se ven enfrentados en el quehacer diario, las denominan cambios de primer y segundo orden.

En esta línea, y considerando el auge de la formación ciudadana y la participación en las escuelas, un estudio de Jara, Sánchez y Cox (2019), plantea que el liderazgo educativos tiene un rol importante en la formación ciudadana, por lo que las y los directores pueden promover y ayudar en “la articulación del entramado microcultural e identitario que favorece la pertenencia de los miembros a una comunidad, lo que constituye una robusta base relacional y socioafectiva para el trabajo formativo de las capacidades de la ciudadanía” (p.375), pueden promover y fortalecer la identidad y sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

2.3.2 Un acercamiento a las características del liderazgo de directoras chilena

Ahora bien, considerando investigaciones sobre las perspectivas de los actores de la comunidad educativa en relación al tipo de liderazgo que ejercen sus directores y directoras, un estudio realizado por Weinstein et al. (2012) sobre la visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile (directores de escuelas básicas), da a conocer, desde las perspectivas de las y los docentes de 649 establecimientos del país, que las directoras tendrían mejores prácticas de liderazgo escolar y competencias profesionales (rendir cuentas, administrar recursos, dirigir reuniones, competencias comunicacionales, entre otras) para liderar las escuelas que sus colegas hombres. Además las y los docentes destacan la dimensión personal de las directoras mujeres (honestidad, respeto, compromiso, responsabilidad, seguro de sí, empatía, entre otros) por sobre la de los hombres.

De igual modo, desde una perspectiva del liderazgo femenino, otra investigación realizada (Valenzuela & Horn, 2012), sostienen que las prácticas de los directores y directoras si influyen en el compromiso y desempeños de las y los docentes y que es el liderazgo de las directoras mujeres, según juicio de las y los docentes investigados, el mejor ejercido, siendo las prácticas de liderazgo de las mujeres directoras más efectivas que la de los directores hombre al interior de las escuelas. Las prácticas efectivas del liderazgo se vinculan a las competencias conductuales de cada director o directora.

En consecuencia, la investigación de Bustos et al. (2015) afirman que el liderazgo femenino de las directoras chilenas se caracteriza por la capacidad de tomar varios puntos de vista para la toma de decisiones, la disposición al cuidado (ética del cuidado), los dispositivos locales en apoyo a rol materno de las docentes y la capacidad de atender tareas múltiples, lo cual es muy valorado por las mismas directoras investigadas. Además, se concluye que la gestión de la dirección escolar femenina en Chile se ejerce desde “otras coordenadas” (p.112) y la política pública educativa no ha sido capaz de escuchar ni de incorporar estas nuevas coordenadas en su diseño, lo cual sin duda debiese ser considerado, ya que el número de directoras mujeres que está ejerciendo el cargo de dirección en establecimiento educativos del país en la actualidad va en aumento.

Las pocas investigaciones que existen sobre liderazgo escolar de directoras demuestra el poco interés que ha existido desde la academia sobre este tema, no obstante, el aumento de presencia femenina en los cargos deja en evidencia la necesidad de profundizar en estos temas.

A modo de cierre, es fundamental señalar que el liderazgo escolar en Chile ha estado principalmente centrado en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, por lo tanto, se espera que el foco de la gestión esté en los aspectos pedagógicos más que en los administrativos de las escuelas, situación que como hemos revisado anteriormente es lo contrario en los directores chilenos. Esta situación ha llevado que el esfuerzo de la gestión escolar, por parte de los directores y directoras, esté centrada en la inmediatez, la eficacia y eficiencia de la administración, sin considerar aspectos de fondo vinculados a los procesos propios de la escuela: prácticas de enseñanza y aprendizaje, generación de confianzas acompañamiento docente, cultura organizativa, trabajo colaborativo, inclusión, equidad y justicia social al interior de los establecimientos educativos.

Por lo tanto, aún queda mucha tarea por desarrollar en los que respecta al diseño de la gestión al interior de los establecimientos (considerando el liderazgo femenino) y el fortalecimiento del liderazgo de las y los directores chilenos y por sobre todo el desarrollo de habilidades y recursos personales (Mineduc, 2015) de directores y directoras para ejercer el liderazgo escolar.

Capítulo 3.

Marco conceptual de la investigación

En el siguiente capítulo se presentan los referentes teórico sobre las temáticas de: conocimiento profesional, identidades directivas y trayectorias profesionales. Además de ello, se presenta una revisión sobre el rol de las mujeres en el trabajo y su liderazgo femenino, junto con profundizar en la temática de liderazgo escolar.

3.1 Conocimiento profesional

3.1.1 Conocimiento profesional docente y directivo

El estudio del conocimiento profesional para docentes tiene sus orígenes en la década de los ochenta con las primeras investigaciones sobre el conocimiento de la enseñanza, en donde se comienza a valorar el conocimiento de los profesores y la reflexión sobre su práctica (Pérez Gómez, 1988; Montero, 2001; Porlán Ariza et al., 1997). Desde aquella década se comenzaron a analizar los diferentes paradigmas que han estado presentes en los estudios sobre la enseñanza. Montero (2001) señala tres momentos en la construcción del conocimiento de la enseñanza: un primer momento de conocimiento profesional obtenido desde la concepción de enseñanza eficaz (formas, proposicional); un segundo del trabajo conjunto entre investigadores y profesores (conocimiento práctico) y un tercer momento de conocimiento profesional obtenido por la investigación de los propios profesores (conocimiento práctico) (Montero, 2001, p.63).

Ahora bien, para profundizar en lo que implica el conocimiento profesional docente y directivo, es de menester señalar que la generación de “conocimiento” es intrínseca a la experiencia del ser humano y compleja en tanto son múltiples los saberes que están implicados en su construcción (Pech & Morejón, 2018), no se puede separar el “conocer” o el “saber” de la experiencia, del significado que el sujeto le atribuye en su historia, en su construcción. En este sentido, Contreras y Pérez de Lara (2010) nos señalan, “si el conocer no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado, pero no saber, no hay auténtico saber si el conocer no constituye una experiencia, algo que nos transforma”(p.54). Al respecto, Dubet (2011) define a la experiencia como el engranaje de tramas a partir de las cuales los sujetos construyen su mundo.

Por tal motivo no compartimos la idea de que el conocimiento supone una separación entre sujeto y objeto donde se divide cuerpo y mente, cognición y deseo (Tadeu da Silva, 2001), sino que sujeto y objeto (el ser y el saber) están enlazados en la construcción de conocimiento, “(...) el peligro de aceptar que lo que se produce entre ser y saber es una escisión es creer que las dimensiones del ser están separadas del saber. Sin embargo, aquello

que sabemos y el modo en que sabemos forman parte de nuestro ser” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.95). Por ende, el conocimiento es parte de nuestro ser, de nuestras experiencias significadas en lo cotidiano, ya Heller (1977) nos define el conocimiento como “percepción, sentimiento y pensamiento realizan simultáneamente el conocimiento y la acción del ser humano” (p.342). Esto implicará superar la tradicional separación entre los conocimientos disciplinares, pedagógicos y lo práctico (Vaillant, 2019).

De igual modo, podemos precisar que el conocimiento no puede ir en busca de normas, procedimientos sino de significaciones (Tadeau da Silva, 2001), significaciones que generan en lo cotidiano de la vida, en este caso, en lo cotidiano de la experiencia docente y directiva. El conocimiento de los sujetos para su construcción requiere de la interacción y significación con el entorno en que habita. Tardif (2013) señala que el conocimiento docente está marcado por el contexto socioeducativo e institucional en cual se mueve la profesión, cruzado por controversias sociales y políticas.

Por consiguiente, el profesional docente y directivo construye conocimientos a lo largo de su vida, es un sujeto en formación permanente. En cada etapa de su preparación y de su desarrollo profesional se definen los aprendizajes y conocimientos de la profesión docente: la formación inicial, formación en los primeros años de ejercicio profesional y luego la formación que se amplía y profundizan por medio de la práctica y la reflexión los conocimientos y aprendizajes (Ortega, 2011).

Son en estos espacios que los docentes - directivos, ponen en juego sus ideologías, sentidos y juicios, siendo su profesión atravesada por el mundo ideológico, el sentido común y el buen sentido (Gramsci, 1997). De igual modo, ser profesional y construir conocimiento, considera el qué y el cómo de lo que hace, “ser profesional trata de lo que uno hace y cómo se lleva a cabo. Se refiere a ser imparcial y mantener un alto grado de conducta y rendimiento” (Hargreaves & Fullan, 2014, pp 108).

Autores definen el conocimiento profesional como conocimiento práctico o de la práctica (Pérez Gómez, 2010), como percepción (Heller, 1977), como saberes, experiencias (Tardif,

2004, 2013) y como saberes personales (Goodson, 2004). No obstante, para continuar en la argumentación teórica que yergue a esta investigación, parece pertinente precisar que el conocimiento profesional es el resultado de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales (Porlán et al., 1997, p.158). Estos cuatro conocimientos o componentes se clasifican en dos dimensiones: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional-experiencial, y la dimensión psicológica, que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomía explícito – tácito (Porlán Ariza et. al 1997). En primer lugar, se identifican los conocimientos **académicos**, vinculados con las disciplinas y contenidos escolares, además de saberes psicológicos o pedagógicos y didácticos. En segundo lugar, se identifican los saberes basados en la **experiencia**, referidos al conjunto de ideas que se adquieren durante el ejercicio de la profesión acerca de los diferentes aspectos de la enseñanza. En tercer lugar, se identifican las **rutinas y guiones de acción**, referidas al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y la manera tradicional de abordarlos, este tipo de saber se genera lentamente y por procesos de impregnación ambiental mediante el compartimento de rutinas con otros profesores. Finalmente, mencionan las **teorías implícitas**, que no refieren a un saber, y que explican los porqués de las creencias y acciones de los profesores, pudiendo solo ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas, ya que no son teorizaciones conscientes propias, ni aprendizajes académicos. Son interpretaciones acerca de las razones de lo que el docente hace (Porlán Ariza et al., 1997).

A continuación, se resumen los niveles de conocimientos planteados por Porlán et al. (1997) exponiendo que el conocimiento profesional se construye por las siguientes dimensiones y componentes:

- Un primer nivel racional constituido por saberes **académicos o teóricos** – que son explícitos – y de teorías implícitas en el docente – que serían tácitos.

- Un segundo correspondería a nivel **experiencial** que estaría compuesto por creencias y principios de actuación – que son explícitos – y de rutinas y guiones de acción - que serían tácitos.

Por otro lado, Tamir (2005) plantea que por conocimiento profesional podemos entender el cuerpo de conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Este conocimiento está determinado por dos procedimientos comúnmente aceptados, a saber (1) el análisis del trabajo o tarea y (2) consenso de la comunidad de gente que son reconocidos como profesionales en un campo particular (Tamir, 2005). El autor identifica en primera instancia, la diferencia entre el conocimiento práctico y teórico, señalando que el **conocimiento práctico**, puede ser definido como la reserva de información y habilidades que guía y conforma la conducta de una persona, y por otro lado el **conocimiento teórico**, se entiende como la información que constituye parte de la estructura cognitiva de una persona pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar a la práctica (Tamir, 2005).

En esta misma línea argumentativa, hay otros autores que han definido que el conocimiento profesional se construye desde “saberes”, es el caso de Eraut (1994) quien nos plantea que el conocimiento profesional es una combinación de conocimientos técnicos (saber qué) y prácticos o interpretativos (saber hacer) y valores/principios que permite actuar en ocasiones desafiantes: “Una combinación conjunta de conocimientos técnicos y prácticos. El conocimiento técnico se define como información codificada (el conocer qué) obtenido ampliamente mediante el conocimiento teórico. El conocimiento práctico (o conocimiento interpretativo) (el saber hacer) se adquiere sólo a través de la experiencia” (Eraut, 1994, p.103). El conocimiento profesional, pues, se compone de diversos componentes: la tradición social docente, la práctica y procesos reflexivos.

Los componentes del conocimiento profesional nos llevan a comprender que los niveles racional y experiencial que plantean estos autores se relacionan con las concepciones de un conocimiento teórico y práctico del docente, donde ambos conocimientos relacionados entre sí se van configurando como un conocimiento profesional y que necesitan la acción práctica (ejercicio docente) para su construcción. Es decir, son saberes que se estructuran en la

acción y en la interacción con otros, por lo que su formación y trayectoria docente tiene bastante significancia con el entorno y con las relaciones que se construyen en este (Marcelo, 2009).

Por otro lado, el conocimiento profesional es heterogéneo y ecléctico, requiere de diferentes componentes para su desarrollo. Shulman, (2005) plantea que hay diferentes conocimientos que son necesarios, los define en categorías: Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico general, Conocimiento del currículo (herramientas de aula), Conocimiento didáctico del contenido: Conocimiento de los alumnos y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos, Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Por ello se plantea que los conocimientos profesionales no son saberes teóricos, sino que se trata de saberes arraigados en el trabajo y vivencias, por lo que se habla de **conocimiento práctico**, antes que conocimiento teórico, entendiendo que los conocimientos están ampliamente determinados por el contexto de las interacciones humanas, posicionando al reconocimiento social en el corazón del problema de los saberes docentes. Además, se plantea que los conocimientos de los docentes parecen estar también marcados por el contexto socioeducativo e institucional, derivando en un debate cultural y político actual (Tardif, 2013). El **conocimiento práctico**, se alude a un conocimiento experiencial, de carácter subjetivo y situacional, propios de un grupo o colectivo profesional, lo que permite superar la tendencia a la individualización y particularización del conocimiento docente. Para ello, se propone que el conocimiento docente representa un grado de estructuración jerárquica, definiendo los siguientes niveles de mayor a menor nivel de explicitación, enumerados a continuación (Poggi, 2001):

- **Reglas de la práctica:** se trata de afirmaciones breves, claramente formuladas sobre qué hacer y/o cómo hacer en situaciones particulares encontradas en la práctica. En este sentido son reglas directivas y prescriptivas respecto de una práctica singularizada.

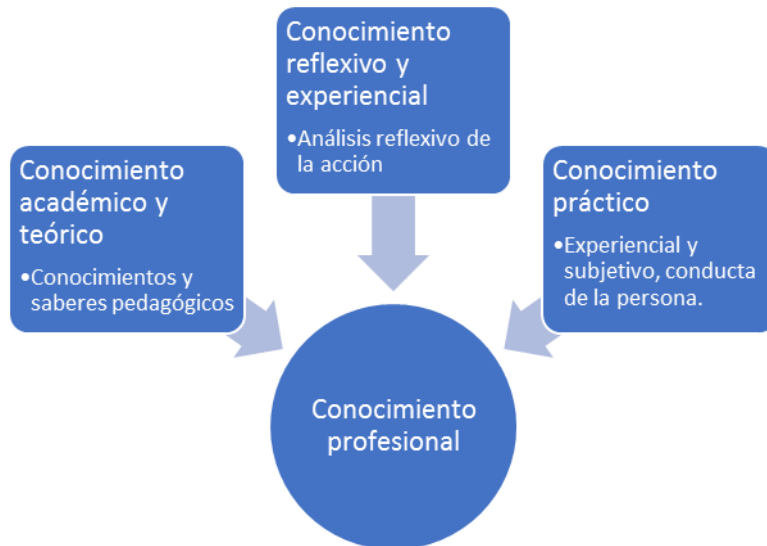
- **Principios prácticos:** hacen referencia a formulaciones más generales e inclusivas, menos explícitas que se mantienen en un nivel intermedio de generalidad. El docente o directivo puede recurrir a un principio práctico para orientar y explicar sus acciones.

- **Representaciones imaginarias:** se refieren a sentimientos, valores, creencias que se combinan con imágenes, que relacionan la experiencia, el conocimiento teórico y la cultura escolar. Se trata de declaraciones metafóricas que se encuentran situadas en el nivel menos explícito y organizan las prácticas (p.27).

De esta manera, es que autores plantean que el “conocimiento proposicional académico” -o teórico-, vinculado con teorías y marcos de referencia del saber pedagógico y didáctico se articula llegando incluso a veces ser contradictorio con el “conocimiento práctico”, que ha sido menos abordado en los dispositivos de formación y capacitación docente y directiva (Demuth, 2011; Poggi, 2001).

Por ende, el director o directora desarrollará su saber desde la relación teoría, prácticas y reflexión de sus actos. Su saber podrá ir generando sus propios significados desde su quehacer, generando su propio andamiaje como director y directora. No obstante, estos significados son producto de una trayectoria de experiencias cimentados con sus historias de vida, de las reflexiones cotidianas, de la interacción con sus pares y, por su puesto, de su mismo actuar.

Figura 1. Dimensiones del conocimiento



profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de (Demuth, 2011; Poggi, 2001; Porlán Ariza et al., 1997; Shulman, 2005; Tamir, 2005)

3.1.2 Reflexividad e Interacción social como base para la construcción de conocimiento profesional

La noción socio-constructivista del conocimiento entiende que el director o directora construye su conocimiento a través de sus experiencias y la relación e interacción con otros actores. Esta perspectiva plantea que el sujeto desarrolla diferentes procesos de aprendizaje con los diferentes actores de la comunidad educativa mediante la “interacción social” (Blumer, 1982). Por ello, un director o directora no definirá en sí mismo su propio conocimiento profesional, sino que será a través de esa interacción con otros sujetos educativos que conformará su saber, por consiguiente, la “cognición situada” toma relevancia en esta perspectiva (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, desde una perspectiva fenomenológica Antony Giddens (1992) señala que mediante la reflexividad y autoconciencia un sujeto recrea e involucra racionalmente las **prácticas sociales**, siendo este registro reflexivo de la actividad un rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también las de los otros, es decir que los sujetos no sólo registran de continuo el fluir de sus actividades y esperan que otros, por su parte, hagan lo mismo. También registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven (Giddens, 1992).

Esta idea entrega poder y control al sujeto, ya que la reflexividad del sujeto es la que facilita la producción o reproducción de nuevas condiciones estructurales para la acción. Giddens (1992) distingue del sujeto: el registro reflexivo y la racionalización de la acción de la motivación. Esto último se relaciona estrechamente con el concepto de **práctica reflexiva**, entendido como un proceso intencionado y sistemático por el cual el sujeto busca el conocimiento sobre sí mismo y de la relación con otros, el significado de su labor y del contexto en que se encuentra, dotándole de poder para generar nuevos conocimientos profesionales para enfrentarse a nuevos escenarios y problemáticas cotidianas (Schön, 1992; Cerecedo, 2018). En este sentido, nos encontramos con un director o directora que reflexiona sobre sí mismo y de su rol, siendo capaz de producir y reproducir prácticas

vinculadas a su labor, prácticas que son fruto de un ejercicio reflexivo que configura la construcción de conocimiento profesional.

Schön (1992) plantea que en la vida cotidiana, las personas adquieren el dominio de un saber que muchas veces no pueden describir, llamándolo **conocimiento práctico común**, proveniente de la acción misma y no de una acción intelectual, de tal manera que es capaz de observar sus acciones y nuevamente planificar -según su interpretación- decisiones que le permitan mejorar y aprender a manejar de mejor manera los problemas que se presentan. Sin embargo, plantea que este conocimiento no es totalmente seguro, ya que las situaciones cotidianas son dinámicas y complejas, por lo que son inestables y nuestra respuesta no siempre puede ajustarse de buena manera a ella. Frente a esta situación, emerge el concepto de **práctica profesional reflexiva**, que permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica, vinculado con las acciones para tomar decisiones y metodologías para innovar (Schön, 1987). En este sentido, es que el pensamiento se produce dentro de los límites de un presente acción con posibilidad de mejorar los resultados, estableciendo una conversación reflexiva entre la persona y la situación, adquiriendo nuevos tipos de competencias. Posterior a ello, puede generarse una segunda reflexión, que refiere a descubrir cómo el conocimiento en la acción contribuyó a un resultado inesperado, y lo llama reflexión sobre la reflexión en la acción, abordando de la misma manera la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De igual forma, el autor plantea que la acción experta revela en ocasiones más saber que quien puede formularse racional y explícitamente (Schön, 1992).

La reflexión entonces, supone un conocimiento de segundo orden que se articula con uno de primer orden, como es el conocimiento en la acción, suponiendo un proceso dialógico y reflexivo. El autor plantea que "Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares" (Schön, 1992, p.39). Los procesos reflexivos en torno a la acción, por ende, no son independientes, se

exigen y se complementan, y derivan en que la acción se vuelve progresivamente más tácita, mecánica e inconsciente cuando existe trayectoria y rutina asociada a ella (Poggi, 2001). De esta manera, es que el pensamiento o reflexión a posteriori genera una ventaja para reflexionar sobre las estrategias, principios y representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros, pudiendo fortalecer la capacidad de los directores y directoras en términos de anticipaciones a diversas problemáticas, e incluso ampliando la capacidad para construir otras categorías conceptuales que permitan comprender y actuar en las instituciones educativas (Poggi, 2001).

3.1.3 Conocimientos y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Es trascendental realzar que el conocimiento de un director o directora **es social** (Tardif, 2004), puesto que -como todo saber profesional- sus espacios simbólicos de socialización son con “otros sujetos”, lo que en la práctica implica situar su desempeño profesional en espacios escolares donde se establecen relaciones dialógicas con diferentes actores educativos: “En la constitución del saber, los oficiantes de la profesión conocen para transformar y, en la ciencia, el proceso de conocimiento se acota en la producción de conceptualizaciones teóricas que conforman los diferentes aparatos disciplinarios” (de Tezanos, 2007, p.12).

Un director o directora para gestionar su institución desarrolla diferentes procesos aprendizaje con los otros actores de la comunidad educativa, esta interacción permite que los directores puedan desplegar, desarrollar y retroalimentar sus conocimientos. Un director o directora no definirá en sí mismo su propio conocimiento profesional, sino que será a través de la interacción con otros sujetos educativos que lo conformará. Además, el conocimiento profesional docente - directivo como saber social, es y será compartido por todo un grupo de agentes que interactúan en la cotidianidad de la escuela, dando un sentido a su práctica, mediante la socialización profesional y la puesta en situaciones colectivas de trabajo. Se pone en juego el capital profesional, entendido como la responsabilidad colectiva, no con la autonomía individual; con una formación rigurosa, un aprendizaje continuado (Hargreaves & Fullan, 2014).

En este sentido, es importante destacar el rol de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como espacios de interacción y aprendizaje permanente entre los sujetos (Bolivar, 2008; Fullan, 1999). Las CPA permiten la generación de aprendizajes y la construcción de conocimientos profesionales colectivos, permitiendo que las instituciones educativas logren mejores y permanentes aprendizajes (Krichesky & Murillo, 2011).

La base de una CPA es la interacción y dialogo de experiencias y saberes de los sujetos, para de esta forma ir generando nuevos aprendizajes que nutren el conocimiento profesional de

ellos mismos. Para Aubert (2013), el conocimiento se produce en la interacción de las personas quienes aportan sus saberes, experiencias y sentimientos en diferentes situaciones o contextos en que se desempeñan, esto genera un aprendizaje que transforma a los sujetos y el entorno del cual son parte.

Por lo anterior, la generación de conocimiento profesional no está vinculada estrictamente al aprendizaje individual, sino que a la generación de aprendizajes colectivos, por lo tanto el desarrollo de CPA son claves para la construcción de nuevos aprendizajes y conocimientos profesionales. En ese mismo espacio, es que el conocimiento del director o directora se irá construyendo a lo largo del tiempo, no como algo estático ni hermético, sino como un proceso de reconstrucción que se da a lo largo de su trayectoria profesional.

De igual forma, el trabajo del docente y directivo tienen un carácter multidimensional, que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional, a su situación socio profesional, en su trabajo diario en la escuela (Tardif, 2004). En este sentido, se torna relevante incorporar dimensiones personales e identitarias al estudiar el proceso de construcción del conocimiento profesional de los directores, de modo paralelo a como se ha hecho en el caso de los docentes, debido a la proximidad que tienen ambos cargos (Marcelo, 2009), debido a que tanto directivos, como profesores -y también alumnos- interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos y representaciones, lo que determinará distintos estilos de desempeño.

3.1.4. Conocimientos y saberes específicos del rol directivo

Tanto la labor docente como directiva se construyen en base a los tipos de conocimientos anteriormente expuestos (teórico, práctico y reflexivo), de tal manera que la formación académica, como la práctica experiencial y reflexiva configuran un tipo de conocimiento que es desarrollado por el profesional. De esta manera, si relacionamos los elementos anteriormente expuestos al conocimiento de un director o directora de establecimiento educativo, podemos plantear que éste también desarrollará su conocimiento profesional desde la relación entre elementos teóricos, prácticos y la misma reflexión de sus actos. Su conocimiento podrá ir generando sus propios significados desde su quehacer en la escuela, generando su propio andamiaje como director y directora. No obstante, estos significados son producto de una trayectoria de experiencias cimentados con sus historias de vida, de las reflexiones cotidianas, de la interacción con sus pares y, por su puesto, de su mismo actuar como sujeto director o directora en su espacio escolar. Así lo ha señalado (Simkins, 2005) cuando habla sobre el desarrollo de liderazgo, ya que plantea una correspondencia desde cómo es el aprendizaje de los profesores con el aprendizaje del liderazgo y distingue tres tipos de conocimiento: Conocimiento para la Práctica (obtenido desde las normas), Conocimiento en la Práctica (conocimiento que se da en la acción de la práctica) y el Conocimiento de la Práctica (se teoriza y problematiza la práctica, emerge desde el proceso reflexivos). Simkins (2005) da un ejemplo sobre cómo desarrollar aprendizajes en liderazgo y plantea como necesario:

- Inculcar conocimientos sobre "mejores prácticas" (el conocimiento de prácticas).
- Fomentar la reflexión sobre la propia práctica de un líder, quizás a través de las conversaciones con otro líder de "efectivo" (el conocimiento en la práctica).
- Desafiar las bases subyacentes en los que se funda la práctica, en relación, por ejemplo, con los supuestos sobre el poder e influencia en que se basan (conocimiento de la práctica) (p.21).

El conocimiento profesional directivo es un **saber** que se construye y significa a través de la historia del director o directora, surge desde lo pedagógico al iniciarse en su rol de

profesores, pero que va tomando más valor al asumir un rol directivo, ya que su saber se transforma de acuerdo a la relación que instala con su espacio educativo, situado desde su rol de liderar una institución educativa. Por consiguiente el saber del director o directora lo hemos entendido como “saberes de acción, saberes del trabajo y en el trabajo, y no sólo como una teoría, ni como un objeto de una práctica, sino que son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados en el proceso de trabajo docente, que solo tienen sentido en relación con las situación de trabajo” (Tardif, 2004, p.189) y sus dimensiones asociadas al saber –saber hacer y saber ser– lo que implica un desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. La definición anterior, nos lleva a pensar que el **saber directivo** no se construye sólo con conocimientos teóricos entregados en la formación inicial o continua, proporcionados en su mayoría por los centros de formación universitaria, sino que debe ser construido desde una correspondencia con la teoría, la práctica y la reflexión de sus actos.

A modo de precisar en los conocimientos profesionales específicos del cargo de director o directora, haremos referencia a lo que la literatura sobre liderazgo escolar ha dado a conocer como funciones y/o atributos necesario para que un director o directora puede ejercer liderazgo exitoso que promueva la mejora y aprendizajes de la institución escolar. En una primera aproximación a definir los atributos necesarios para que un director o directora sea un líder que desarrolle un liderazgo distribuido con foco en lo aprendizajes de la institución, nos encontramos con lo que plantea Leithwood (2009) quién señala que el líder debe: fijar rumbos (crear sentido de propósito o visión); desarrollar a las personas (motivar a las personas en su trabajo); rediseñar la organización (organizaciones efectivas); gestionar el programa de estudio (enseñanza y aprendizaje); y crear comunidades sólidas en las escuelas (p.26-29).

Por otra parte, Robinson (2007), nos plantea cinco funciones del director o directora para el liderazgo: establecimientos de metas y expectativas; obtención de recursos en forma estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje; promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente; aseguramiento de entorno ordenado y apoyado (p.8).

En este mismo sentido, Day (2010) define ocho funciones para el líder, a saber: definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza; mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades; mejorar la enseñanza y el aprendizaje; rediseñar y enriquecer el currículum; mejorar la calidad del profesorado; construir relaciones dentro y fuera de la comunidad escolar (p.4).

De acuerdo a Elmore (2010), existen cinco principios para el ejercicio del liderazgo escolar exitoso por parte del director o directora, define: el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica docente y del desempeño, no importa cuál sea el rol; el mejoramiento docente requiere de un aprendizaje continuo; el aprendizaje requiere un modelamiento de conductas; los roles y las actividades de liderazgo nacen de la pericia necesaria para el aprendizaje y el mejoramiento, no de un mandato formal de la institución; el ejercicio de la autoridad requiere de reciprocidad en la rendición de cuentas y de capacidades (pp.123-125).

Finalmente para Hallinger y Heck (2010) los directores y directoras líderes debiesen focalizar el liderazgo en tres puntos: visión, gobernanza y asignación de recursos. El primer punto se comprende con la capacidad de tomar decisiones para facilitar acciones que centren la energía de la escuela en mejorar resultados estudiantiles y fomento del compromiso. El segundo como la capacidad para capacitar al personal y alentar la participación y por último la asignación de recursos como la obtención y asignación de recursos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje (p.657).

A estas funciones y atributos definidos por los autores ya mencionados, sumaremos lo que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) plantea al respecto y define cinco prácticas para el ejercicio del liderazgo del director o directora: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; desarrollando y gestionando la organización; liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, además agrega los “Recursos personales” que se define como un

conjunto de principios, conocimientos y habilidades y que deben desarrollar y/o fortalecer los directivos. (p.19)

Figura 2. Síntesis funciones del conocimiento profesional para directores y directoras.



Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood (2006), Robinson (2007), Day (2010), Hallinger y Heck (2010) y MBDLE (Mineduc,2015).

Para finalizar este apartado y teniendo en consideración que los programas de formación de directores y directoras son un espacio donde se puede adquirir parte de los conocimientos necesarios para liderar, haremos mención a orientaciones generales que pueden enmarcar el diseño, la coordinación y la evaluación de programas de formación de directivos, destacando:

- La apropiación de un saber-hacer práctico sobre la gestión directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en las instituciones educativas.
- El conocimiento de marcos conceptuales que permiten la búsqueda y construcción de fundamentaciones de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.

- La capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibilitan inventar otras prácticas y modos de hacer (Poggi, 2001, p.29)

Luego de haber definido elementos conceptuales que componen el conocimiento o saber directivo, es importante generar una reflexión teórica sobre el concepto de identidad y de identidad profesional asociada al cargo, además de conocer cómo las naturalezas de la trayectoria personal y profesional femenina gestarían un estilo u otro de identidad directiva y docente, con objetivo de conocer las variables que inciden en la configuración de una identidad directiva femenina.

3.2 Identidad directiva relacional

3.2.1 Identidades personales y profesionales

Las identidades personales y profesionales en un contexto de “segunda modernidad”, donde se identifica la necesidad de individualización y reflexividad, se convierten en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (Giddens, 1995, p.13-14). Sin embargo, Bauman (2003), nos plantea que los problemas en los tiempos “posmodernos” en la construcción de identidad es más que la fragilidad en la misma construcción, es la búsqueda de la identidad en los cambios de las condiciones y posibilidades, “a decir verdad, si el problema moderno de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el problema posmoderno de la identidad es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. En el caso de la identidad, como en otros, la palabra comodín de la modernidad fue creación; la palabra comodín de la posmodernidad es reciclaje” (p. 40). En este sentido, Dubar (2002) define la identidad como “lo que hay de único es lo que hay de compartido” (p.11), una relación entre lo individual y lo colectivo, lo personal y lo social, situaciones que para esta investigación, nos parece más pertinente concebir la individualidad como parte de la comunidad, es decir, el sujeto y lo colectivo se constituyen mutuamente, por lo que la identidad en términos sociales no niega la identidad individual (Wenger, 2001).

Por ende, y en continuidad con la perspectiva constructivista del conocimiento o saber pedagógico – directivo anteriormente expuesto, se hace necesario indagar en elementos constitutivos de la identidad y la trayectoria que integren la dimensión personal y la profesional, revalorizando creencias, sentimientos y motivaciones de la labor directiva (Bolívar, 2007a), considerando el contexto o espacio social donde se desarrollan.

Paul Ricoeur (1996) elabora su teoría fenomenológica de identidad narrativa caracterizando dos modos de percibir la identidad con relación a la permanencia en el tiempo y con los otros: El “ídem” (el mismo, permanente, y estable) y el “ipse” (evolutivo y cambiante), dando cuenta que mientras una parte de la identidad se mantiene constante a lo largo del tiempo, existe otra que varía según el tiempo y el contexto. La mediación del “otro” es

fundamental para el autodescubrimiento identitario, postulando que el individuo construye su identidad por la mirada del otro. En ese sentido, es que la identidad es un proceso relacional y social, dado siempre por el reconocimiento de otros.

En continuidad con la teoría de Ricoeur (1996), se plantea que en cuanto al proceso de conformación de identidad profesional, este es el resultado “transaccional” entre el individuo y el grupo social, en el sentido de que éste modificaría o se acomodaría a su entorno para adaptarlo a sus deseos y limitaciones, dándose una dinámica de identidad como proceso de equilibrio entre la transacción subjetiva- interna (identidad para sí, identidades heredadas y aspiradas en un proceso biográfico) y la transacción objetiva externa (identidad para otros, proceso relacional con instituciones o grupos). Ambos procesos de transacción coexisten de manera autónoma y dependen el uno del otro, por lo que no se pueden analizar de manera aislada (identidad personal al margen del grupo social), por lo que se hace necesario conjugar tanto la tradición teórica que privilegia el ángulo individual o biográfico, como la que rescata el ángulo social (Dubar, 2010). Es por ello que a partir de las identificaciones dadas por otros es que se constituye la identidad para sí, siempre considerando las asignaciones contextuales, pudiéndose entonces generar un acuerdo entre ambas identidades, reafirmando la identidad para sí, o una contraposición o invalidación, que daría paso a una crisis de identidad (Dubar, 2010).

Por ende, es necesario manifestar que la base de la construcción identitaria tanto personal como profesional, es social y se realiza en la relación con otras personas y/o grupos sociales, en diferentes asignaciones contextuales, las identidades “varían históricamente y dependen del contexto de su definición” (Dubar, 2002, p.11).

3.2.2 Configuración de la identidad del director o directora

Teniendo en consideración las temáticas anteriormente expuestas, referidas a la confirmación de la identidad personal y profesional, es necesario identificar los elementos que podrían estar configurando la identidad del director o directora en la trayectoria profesional. Siguiendo la teoría fenomenológica de la identidad del “sí mismo” planteada

por Paul Ricoeur (1996), estudios recientes plantean que el rol del director dependerá de la identidad profesional reconocida, para sí y por los otros. De tal manera que la aceptación del entorno se vuelve un elemento fundamental en la construcción de su identidad directiva, desligándose de la figura de autoridad impuesta, como se observa en una concepción más tradicionalista de la educación (Ritacco & Bolívar, 2018).

En ese sentido, es que las identidades laborales directivas, también se conforman al integrar puntos de vista de otros acerca de nuestras actuaciones personales (imagen del trabajo, expectativas, demandas) lo que brindará legitimación o cuestionamiento a la labor personal, debido a que estas pueden ser internadas o rechazadas en función del contexto social y cultural (Ritacco & Bolívar, 2018). Se hace necesario nuevamente, destacar que las identidades se construyen en un espacio relacional y social, “mi identidad es «lo que yo soy». Es justamente lo que se quiere saber cuándo se me pide que dé una prueba de identidad. Pero «identificarme» de este modo es situarme en un campo social. Mi documento de identidad proporciona mi nombre, y acaso mi origen, o mi número de seguridad social. Eso me sitúa en una familia, en una región, en el catálogo de ciudadanos-trabajadores del Ministerio de Trabajo, etc.” (Taylor, 1996, p.11).

La identidad es un proceso de reconocimiento personal y validado por personas e instituciones en las cuales se enmarcan socialmente, dando paso a la construcción de la autoimagen personal (Varro, 1998). Taylor (1996) agrega: “mi identidad, para que sea mía, debe ser aceptada, lo que abre en principio el espacio de una negociación con mi entorno, mi historia, mi destino.” (p.12). Ante esto, señalamos que la identidad profesional se configura por la interacción entre experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el que ejercen sus funciones cotidianamente (Ritacco & Bolívar, 2018), siendo evidente que la conformación de la identidad del director o directora es eminentemente social.

En síntesis, las identidades son parte de un proceso de construcción y reconstrucción interminable, en el que las personas configuran su identidad como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva) entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida por ellos mismos (Dubar, 2002).

Lo anterior nos lleva a pensar que los grupos de profesionales directores y directoras son difíciles de categorizar, ya que no existe una identidad única sino una multiplicidad de formas identitarias que pueden cambiar con el transcurso del tiempo, dependiendo de la trayectoria personal de vida, el contexto social y sus relaciones personales e institucionales: “Cada directivo, al tiempo que es docente tiene una historia de vida y una trayectoria profesional *única y singular* profundamente condicionada por factores contextuales que se cruzan en sus vidas personales. Cada uno ha hecho su propia construcción activa e interactiva en función de una trayectoria subjetiva específica. En definitiva, una historia singular transitando un itinerario propio de socialización recorriendo una serie de contextos sociales y profesionales”. (Ritacco & Bolívar, 2018, p.4). Tal como señala Dubar (2002), la identidad “nunca se acaba de adquirir, siempre en búsqueda de sí mismo y siempre expuesta a los cambios y a los cuestionamientos” (p.256).

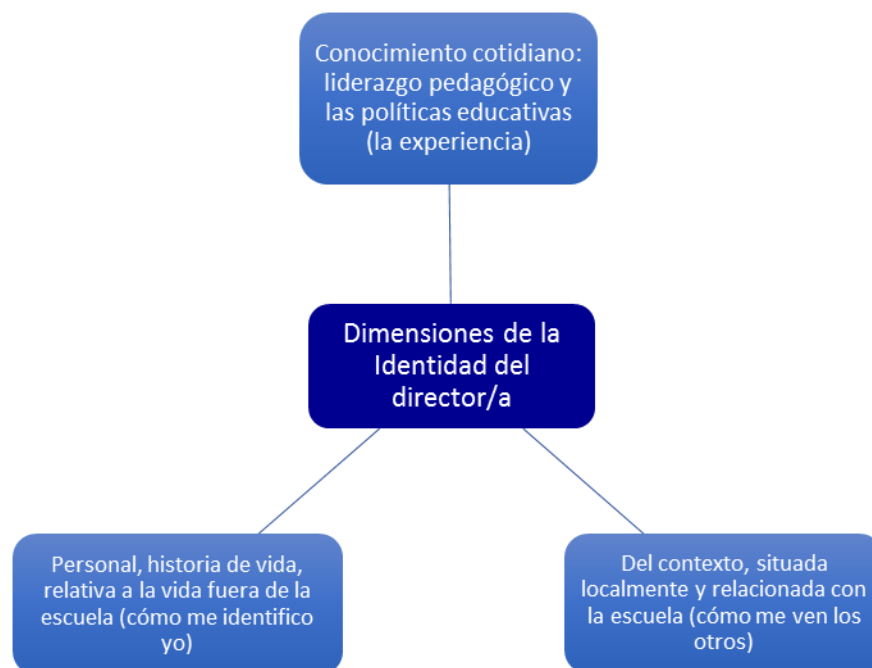
Por su parte, Day (2006) agrega que las identidades docentes ,en este caso directivas, no solo se crean a partir de los aspectos más técnicos del ejercicio de la práctica (enseñanza) sino que además es el resultado de “la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (p. 69).

Crow y Møller (2017) plantean que un enfoque en la identidad proporciona un vehículo para comprender cómo la práctica del liderazgo de los directores y directoras vincula más elementos que las habilidades y competencias, y que se basa principalmente en los valores, creencias y motivaciones que influyen en la práctica y en la forma de resolver los problemas y contingencias asociadas al cargo. Asimismo, también plantean la necesidad de considerar la perspectiva constructivista de la identidad, identificándola como un “continuo movimiento” que permita comprender la relevancia de factores culturales e históricos. Finalmente, releva la importancia de reconocer los roles de género, de raza, geografía, entorno político para identificar el desarrollo de identidades en el liderazgo.

Por consiguiente, tanto la trayectoria de vida como los factores contextuales constituirán la identidad del rol o cargo directivo. Por ello, es necesario considerar aspectos que vayan más allá de lo puramente teórico al momento de hablar del rol del director o directora.

Por cierto, Sammons et al. (2007) plantean tres dimensiones que interactúan cuando se analizan las identidades profesionales docentes: una identidad relacionada con la tradición de la enseñanza y las políticas educativas (en ese caso sería vinculada al liderazgo pedagógico y las políticas educativas, ya que estamos hablando de identidad de directores y directoras), una identidad situada localmente y relacionada con la escuela y la institución o las instituciones por las que se ha transitado y una identidad personal relativa a la vida fuera de la escuela.

Figura 3. Dimensiones de la Identidad del Director o directora



Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Ricoeur (1996), Taylor (1996), Dubar (2002, 2010), Day (2006), Sammons, et al., (2007), Crow & Møller (2017), Ritacco & Bolívar (2018).

A continuación, se expondrán las variables específicas que inciden en la configuración de la identidad de los y las directoras a lo largo de las trayectorias de vida y profesionales, para culminar con un análisis de dichas variables a través de un enfoque de género, que permita estudiar las brechas existentes entre lo masculino y femenino en la carrera directiva, atendiendo a la importancia contextual en la configuración de la identidad del director o directora que plantean Crow y Møller (2017).

3.2.4 Elementos conceptuales relevantes en la identidad directiva

Uno de los elementos relevantes a la hora de definir la identidad del cargo directivo es el **sentido de liderazgo**. Su reconocimiento es un proceso de influencia mutua por el cual los individuos llegan a ser vistos y sentirse como líderes: “El liderazgo en las organizaciones emerge como resultado de individuos que reclaman (para sí mismos), y otros que otorgan, identidades de liderazgo, todo ello, como parte en un proceso negociado de naturaleza relacional y de construcción de la identidad” (Marchiondo et al., 2015 p. 892). Por ende, un líder construye su identidad mediante el reconocimiento de los demás, donde el entorno respalda dicha característica identitaria asociada al liderazgo (Ritacco & Bolívar, 2018). De esta manera, autores proponen que la identidad profesional es un elemento fundamental en la práctica del liderazgo, en el sentido de que supone centrar la atención en la relación que establece el/la directora/a con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011).

Por su parte, Scribner y Crow (2012) plantean que el estudio de la identidad profesional en el liderazgo es una forma de entender lo que influye en el comportamiento de un líder y lo que impulsa su disposición y capacidad para asumir y representar un liderazgo creativo y efectivo en una sociedad dinámica del conocimiento. En ese contexto, es que autores han defendido que existe una relación entre identidad y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. Dichos factores también están vinculados con el contexto social, las experiencias vividas, la fase de la carrera y las relaciones con colegas y el alumnado, que muchas veces derivan de la cultura organizativa escolar y de los acontecimientos de la vida personal: “Es decir, cuando las identidades son débiles, inestables, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, poco reconocidas por el profesorado, probablemente el centro escolar alcanza poco éxito. Por el contrario, cuando tenemos directivas o directivos con una fuerte identidad profesional con su trabajo, nuestro equipo quiere constatar en qué medida tiene un impacto en la mejora” (Bolívar, 2007b, p.4).

Por su parte, Saarukka (2018) ha concluido que existen diferentes niveles de desempeñar liderazgo en un entorno escolar, organizándolo en torno a la relación con la persona, la

profesión y la posición. En primer lugar, en cuanto a la **persona**, el autor plantea que este se conforma a través de la profesión y la confirmación de los colegas, constituyéndose rasgos personales y expresándose como la conciencia del conocimiento necesario para el cargo.

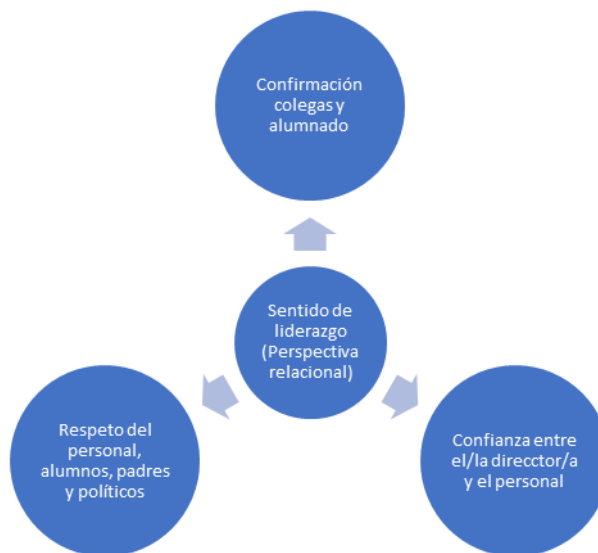
En cuanto a la **profesión** misma, se postula como la habilidad de poder llevar a cabo un liderazgo con una política clara, estratégica, democrática y participativa, con proyección hacia el futuro, con presencia en la escuela y en los problemas cotidianos. Asimismo, se destaca la importancia en el manejo de la gestión de recursos humanos, comunicación efectiva, cooperación para crear desarrollo educativo. Finalmente, se destaca también habilidades profesionales, expresadas en la credibilidad, la confianza entre la directora y el personal, y la capacidad de respuesta. Finalmente, la identidad de liderazgo relacionada con el **puesto** se identifica por la confianza y el respeto del personal, alumnos, padres y políticos, además de la independencia y autonomía administrativa, y la posición pública como representante de una escuela pública.

Por otro lado, también se han constatado algunas dimensiones importantes de mencionar a la hora de conceptualizar la identidad del director o directora, las cuales tienen tendencia a emerger a pesar del condicionamiento del marco contextual. En primer lugar, se identifica que la “confusión y contradicción” del director o directora repercuten negativamente en la práctica profesional y en el desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora, incrementando la inestabilidad del director o directora (Bolívar, 2016). Asimismo, se identifica que las vivencias identitarias que refuerzan el sentirse director, corresponden a las tareas que involucran un alto grado de compromiso, destacando las que contribuyen a la cohesión social del centro escolar (Zabalza & Zabalza Cerdeiriña, 2012), mientras que los/las directores y directoras que se desempeñan al margen social, y se vincula prioritariamente con la función administrativa, terminaría afectando la imagen del director (Balleux & Perez-Roux, 2013).

A modo de síntesis, tal y como lo plantean Crow y Møller (2017), la práctica de liderazgo es más que habilidades y competencias, fomentando el examen de los valores, creencias y motivaciones que influyen en la práctica, utilizados para responder a las incertidumbres del

rol. Por otro lado, cabe mencionar que las identidades influyen en la implementación, promulgación, renegociación y revisión de la política educativa, lo que demuestra el efecto que tiene el liderazgo en el desempeño institucional. De esta forma, es de vital relevancia que los programas de preparación de liderazgo y desarrollo profesional comprendan los factores culturales e históricos que influyen en la naturaleza de las identidades.

Figura 4. Sentido de liderazgo desde una perspectiva teórica relacional



Fuente: Elaboración propia a partir de Saarukka (2018).

3.3 Trayectorias

3.3.1 Trayectorias de la profesión directiva

Para comprender las trayectorias profesionales de los directivos, es fundamental considerar que las trayectorias se conforman por los aprendizajes (conocimientos profesionales) que el sujeto adquiere a lo largo de su trayectoria, “aprendizajes a lo largo de la vida”, sea este formal o informal. A propósito, entenderemos el aprendizaje a lo largo de la vida como el proceso que está compuesto por actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en diferentes contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y a través de diversas modalidades (educación formal, no formal e informal) (Unesco, 2015).

Por lo anterior, las trayectorias de los directivos están cruzadas por la formación formal y no formal, teniendo en consideración que la formación o aprendizaje formal (formación continua), se adquiere mayormente en espacio o instituciones de educación superior, “con fines de capacitación, especialización o actualización profesional” (Sánchez, 2013, p. 8), y la formación no formal, que son los aprendizajes de la interacción con otros, en el mismo espacio educativo, en las experiencias en las reflexiones, en lo cotidiano de la vida personal de los directores y directoras.

Para la formación formal o continua, se definen 3 etapas o fases: la primera es la formación inicial; la segunda, en los primeros años de ejercicio profesional, en donde se “refinan” los aprendizajes de la fase anterior; por último, existe una tercera fase en la que se amplía y profundizan por medio de la práctica y la reflexión de toda la vida profesional (Ortega, 2011). Por tanto la formación inicial y continua influyen en la construcción y reconstrucción de la identidad como un proceso transformativo (Carver, 2016).

De igual modo, las trayectorias profesionales son parte de la configuración de la identidad del director o directora, junto con sus historias docentes, sus acontecimientos personales y experiencias profesionales y de vida son lo que van moldeando su identidad y además les permiten construir su conocimiento profesional a lo largo del tiempo. Al respecto, Morgade (2005) plantea que el devenir de un docente o un directivo es un proceso de subjetivación y

como proceso dura toda la vida, desde las primeras experiencias escolares de los docentes – directivos hasta la construcción de conocimiento profesional que se realiza en el trabajo en las escuela, por lo tanto, las trayectorias de los directores y directoras son necesarias de conocer, indagar en sus historias de vida para comprender las características de éstos y como han ido construyendo su conocimiento profesional en el ejercicio docente - directivo.

Si bien hay muchas investigaciones internacionales sobre las trayectorias, historias de vida, carreras o ciclos profesionales de los docentes (Fernández Cruz, 1995; Goodson, 2003; Goodson 2004; Bolívar, 2007, 2016; Day, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009, entre otros). Para el caso de los directores y directoras hay menos investigaciones internacionales sobre estas temáticas, las que revisaremos a continuación.

En primer lugar, podemos mencionar los estudios sobre la “rotación” de los directores y directoras en el cargo (Snodgrass, 2018), vinculada a la carrera de los mismos cuyo foco de indagación es el tiempo que están un establecimiento educativo y los efectos que tiene esto para la institución. Por otra parte, respecto a las trayectorias profesionales, se puede afirmar que en su mayoría los directores y directoras han pasado por la experiencia de la docencia y algunos que tal experiencia como docente de aula es beneficiosa para el ejercicio del cargo de director o directora y generar mejoras en los aprendizajes y a su vez a mayor experiencia en cargos directivos es mejor el ejercicio de un liderazgo efectivo (Bowers & Bradford, 2014).

Asimismo, encontramos dos tipos de trayectos o modalidades para avanzar en la trayectorias profesionales: horizontal y vertical. La promoción horizontal, se caracteriza por que las y los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula, realiza formación continua sin salir del cargo de docente del aula. La promoción vertical, se caracteriza por ser el medio a través de la cual, las y los docentes pueden asumir tareas diferentes a la docencia tales como cargos directivos o de supervisión, realizando formación continua especializada para acceder a esos cargos (Unesco, 2007). Esta trayectoria de promoción, en Latinoamérica, ha permitido una

situación paradójica, que las y los mejores docentes se alejen del aula y busquen desarrollo profesional en otros cargos directivos (Gajardo, 2013).

Por otra parte, también encontramos definición de trayectorias profesionales de los directores de acuerdo a las etapas de formación, tanto para llegar al cargo como en el ejercicio mismo. Específicamente, programas de formación inicial para quienes aún no ejercen el cargo, programas de inducción para quienes están empezando en el cargo y programas de formación continua para aquellos directores en ejercicio (Darling-Hammond et al., 2009).

De igual modo, Bush (2011) define y contempla distintas etapas en la trayectoria directiva: preparación, selección, inducción y desarrollo en servicio, definiendo una trayectoria gradual y que se complejice progresivamente. Este autor, enfatiza en la importancia y necesidad de planificar la sucesión a los cargos directivos, con el fin de preparar y formar a quién asuma el cargo en dirección.

Desde otra perspectiva, Gabarro (1987) identifica cinco etapas en esta trayectoria directiva, señalando que el inicio de la dirección es un período de incertidumbre y adaptación que dura aproximadamente dos años, para terminar adaptándose a las responsabilidades del puesto, lo que puede llevar a la obtención de un desarrollo profesional, o por otro lado, un desencanto. Posteriormente, Day y Bakioglu (1996) coinciden con Gabarro y diseñan una nueva propuesta de trayectorias directivas, identificando:

- Iniciación: idealismo, incertidumbre y adaptación: 3 años aproximados, fase de aprendizajes, que depende en gran medida del desempeño del director anterior.

- Desarrollo: consolidación y extensión: 4 a 8 años aproximados, se identifica como la más satisfactoria de la carrera, debido a que pueden manejar presiones externas e internas con más facilidad.

- Autonomía: *single loop learning* (detección y corrección de errores): El manejo de la escuela es más fácil, depende en gran medida si el director se siente empoderado con respecto a la gestión de la escuela, o si más bien se enfrenta a amenazas. Su estilo directivo se hace más tradicional y reactivo al cambio.

- Desencanto: Se caracteriza por una disminución de la confianza, reticencia a cambios de planta docente e innovaciones, pérdida de motivación y por ende compromisos.

Otra línea de trabajo interesante de conocer y explicitar, es la que se vincula a las trayectorias de gestión, donde se definen etapas que conforman la trayectoria para acceder al cargo de director o directora. Al respecto, las investigaciones de Van Eck et al. (1996), definen un “modelo de ruta de gestión” diferenciando los factores que influyen en la trayectoria profesional a un puesto de dirección: personales, organizacionales y sociales, además de definir tres fases: anticipación, adquisición y actuación.

- Anticipación: denominada la fase de preparación para el cargo. Es el desarrollo y presentación de los conocimientos y las habilidades necesarias para un puesto directivo. Los programas de formación que fortalecen los conocimientos y/o habilidades de los docentes, lo cual desempeña un papel importante en esta ruta de aprendizajes. De igual forma, las experiencias de los sujetos en diferentes cargos o situaciones profesionales también son relevantes en esta etapa. Se considera que la participación en talleres y redes informales, desempeña un papel crucial a nivel personal para la preparación (Moorosi, 2010).

- Adquisición: implica buscar y ser nombrado en el cargo. Es el proceso de postular y ser nombrado director o directora. Aquí se ponen en juego los factores personales, organizativos y sociales. La experiencia, las habilidades y conocimientos adquiridos son fundamentales para ejercer un cargo directivo.

- Actuación: aquí se pone en evidencia las capacidades de los directores y directoras elegidos, es la etapa en que despliega sus conocimientos y habilidades (desempeño). Tal como en las otras fases, los factores personales, organizacionales y sociales tienen un

impacto clave en el desempeño de los puestos directivos. Las redes de apoyo, también son una herramienta clave para los directores y directoras en ejercicio.

Respecto a los factores organizacionales, en primer lugar encontramos los factores personales que se entienden como: las experiencias personales y profesionales, formación continua y desarrollo profesional. En segundo lugar, los factores organizacionales, corresponden a las necesidades y características de la institución educativa que requiere el cargo y por último los factores sociales se entienden por los prejuicios y disposiciones definidos social y políticamente (Van Eck et al., 1996).

El foco principal que da sustento a este modelo y que ha sido parte de las investigaciones de estas autoras, son los obstáculos que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen al momento de postular a un cargo. El análisis se sustenta en la relación de las etapas del modelo con las influencias de los factores, por ello, estructuran el siguiente esquema que está compuesto por: eje vertical las fases de la ruta de gestión y eje horizontal las tres categorías de influencia factores ya definidas.

Tabla 1. “Modelo de ruta de gestión”

Ruta de gestión/Influencia de factores	Personal	Organizacional	Social
Anticipación			
Adquisición			
Actuación			

Fuente: (Van Eck et al., 1996, p.406).

El modelo de ruta de gestión permite analizar la intervención de las mujeres en puestos de gestión en educación e inclusive ayuda a generar una discusión en torno a la participación según: étnica, raza o clase social. Un ejemplo de esto es el autor Moorosi (2006), quién toma este modelo y lo aplica en trayectorias de directoras mujeres de Sudáfrica, logrando concluir que en cada una de las etapas existen barreras sociales, políticas, tradicionales e

históricas que tienen un impacto negativo en las trayectorias de las directoras “dado que están arraigadas a la sociedad y a la cultura institucional y son difíciles de erradicar”. (Moorosi, 2010, p.560). En ninguna parte de la ruta política las mujeres reciben el apoyo necesario y oportunidad desde la política pública para tener éxito en los puestos directivos (Moorosi, 2006).

3.3.2 Trayectorias directivas en Chile

Revisando la literatura nacional sobre las trayectorias de los directores y directoras en Chile, nos encontramos que muy pocos estudios al respecto (Rodríguez, 2009; Galdames, 2019; Galdames & González, 2019) y que los estudios que existen en su mayoría apuntan a: el déficit en la preparación para el cargo de director o directora, los problemas del primer año de ejercicio de director o directora, el tipo de formación continua de éstos y la excesiva rotación del cargo del director y directora en un establecimiento (Weinstein & Muñoz, 2012; Weinstein et al., 2014; Weinstein & Hernández, 2014; Weinstein et.al., 2016; Valenzuela et al., 2018; Muñoz et.al., 2019). De hecho, las investigaciones nacionales apuntan a que se debe diseñar una formación diferenciada para los “candidatos” a directores y directoras, prepararlos para asumir el cargo, una formación de pre-servicio (Weinstein et al.,2014).

Cabe destacar la investigación de Rodríguez (2009), quién ha propuesto modelos de trayectorias profesionales de directores y directoras en Chile. Sugiere que existen cuatro tipos de aprendizajes claves en el transcurso de la trayectoria formativa de los directores: comunicación y relaciones interpersonales positivas, rol docente, enseñanza–aprendizaje, administración y gestión. En la construcción de dichos resultados integra dimensiones profesionales y personales del actor directivo, entendiendo que su desarrollo profesional constituye criterios de acción y conocimientos tanto pedagógicos, como de administración y gestión, que se ven altamente influenciados por el contexto en que se desempeña.

Los cuatro tipos de aprendizajes anteriormente planteados, generan un “Estilo de dirección” el cual explicita en un marco de acción tanto el posicionamiento personal, como el profesional respecto de las relaciones interpersonales, el rol docente, la enseñanza-

aprendizaje y la gestión del establecimiento (Rodríguez, 2009). El autor entiende que la trayectoria de conocimientos del director tiene en la vida personal estrechos contactos con espacios, experiencias y prácticas colectivas que el saber o aprendizaje radica precisamente en el grupo de pertenencia del sujeto (compañeros, familia, colegas) y los espacios físicos comunes.

De esta manera es que a partir de un análisis de trayectorias de vida concluye que las etapas tempranas de formación y la familia influyen de manera decisiva en el desarrollo de valores y criterios de acción, siendo un elemento fundamental en la construcción de capacidades para convivir positivamente con pares. En cuanto a las etapas posteriores de integración, la participación en grupos de estudios y la ejecución de roles de coordinación, son fuentes de alta relevancia para la práctica y la generación de habilidades y estrategias directivas. Por otro lado, en cuanto a las instancias formales de educación, se revelan como un elemento sustancial la ejecución de prácticas profesionales lideradas por profesionales reconocidos y las instancias de supervisión y evaluación. También se reconoce como componente fundamental del conocimiento directivo la realización de pasantías y observación de modelos en terreno, además de la ejecución de roles de coordinación e investigativos (Rodríguez, 2009).

Por otra parte destaca un estudio de trayectorias de directores de Galdames (2019), quién indaga en la trayectoria profesionales de un grupo de directores jóvenes del sistema escolar, identificando tres elementos centrales en sus trayectorias: trabajo duro, orientación al aprendizaje y un contexto favorable. En esta misma línea, Galdames y González (2019) indagaron sobre las trayectorias profesionales de un grupo de directores y directoras que asumen el cargo de dirección en el mismo establecimiento en que se desempeñaban como docente, concluyendo que la promoción interna tiene mucho aspectos positivos que permitiendo una mejora inducción y desempeño en el cargo, esto se debe en mayor medida al compromiso organizacional y al conocimiento de la cultura escolar que tendría el nuevo líder.

Como hemos apreciado, existe conceptualización asociada a la generación de identidades y trayectoria directiva profesional, que da cuenta de la complejidad del cargo y de las distintas variables que puedan incidir en su óptimo desarrollo. Sin embargo, cuando intentamos indagar en un posible enfoque de género con respecto a liderazgo o trayectoria directiva, se vuelve más dificultoso encontrar antecedentes teóricos sobre las variables que construirían este concepto.

3.4 Mujeres directoras y Liderazgo femenino

3.4.1 Mujeres directoras: dialogo entre la vida personal y profesional

Históricamente el rol femenino ha implicado subordinación y exclusión, se ha estereotipado a la mujer como cuidadora en el hogar, situándola en tareas de acuerdo a una posición social de inferioridad ante los hombres (Morgade, 2001; Coleman, 2007; Moorosi, 2007). Estos roles estereotipados de género, construidos históricamente y socialmente, se han instalados como creencias acerca de las mujeres y de los hombres definiendo sus atributos, funciones y conductas tipificadas en la sociedad (Barberá, 2011), definiciones que ciertamente han sido desiguales y que han relegado el rol de la mujer a un segundo plano. Además, Bourdieu (2000) nos señala que estamos en un espacio sexualmente jerarquizado en el que existen la “división sexuada del trabajo”, en donde los hombres se encargan de “la parte activa, agresiva, de mando y la esencial, y realizan el trabajo noble, el de excelencia, el más sintético, y el más teórico”, en cambio a la mujer “se le asigna lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso”(p.12). No obstante, Bourdieu nos plantea que estas divisiones de tareas y funciones son impuestas arbitrariamente, ya que fueron construidas socialmente, por ello él ocupa el concepto “sexuado” y no “sexual”, definiendo la “división sexuada” del trabajo como una construcción social (p. 21- 22).

La mayor parte de los prejuicios y percepciones sobre la mujer, se han construido socialmente bajo el contexto de dividir lo privado de lo público, entendiendo el trabajo como lo público y la vida privada con la familia y lo personal. Esta dicotomía público-privada se comprende con los problemas de asignación de tiempo entre el trabajo y la familia, lo que sin duda afecta más a las mujeres que a los hombres trabajadores (Moorosi, 2007). Las responsabilidades privadas interrumpieron la participación de las mujeres en la vida pública y han comprometido su participación en cargos directivos o de liderazgo (Crisholm, 2001). El estereotipo de que las mujeres asumen como primera responsabilidad el cuidado de los hijos y las tareas domésticas, asociadas a la profesión y sentido laboral, sigue siendo una problemática vigente (Cabrera, 2005; Coleman, 2007). La protección del trabajo en los comienzos del desarrollo de la legislación laboral fue unida a la protección de la familia, en

un intento de moralización de las clases trabajadoras, que reclutó a las mujeres al espacio doméstico y su exclusión del ámbito laboral. De esta manera es que se desarrolla un modelo doméstico y familiar en el que se sobrevalora el papel de la mujer como esposa y madre, cuya competencia son las actividades domésticas, los cuidados y la educación de los hijos al interior del hogar, mientras que la responsabilidad de proveer económicamente y representar a la familia en el espacio público se atribuye a los varones (Rivas Rivas & Rodríguez Moreno, 2008).

En el contexto de una estructura de dominación masculina, es importante conocer las características del desempeño de la labor de la mujer y de su liderazgo directivo, además de asumir responsabilidades adicionales a los hombres, vinculadas con el cuidado de la descendencia y el hogar, entre otros elementos (Cubillo & Brown, 2003; Cabrera, 2005; Coronel et al., 2012). Todavía parece ser de que muchas mujeres optan por caminos profesionales que no sean de liderazgo, responsabilidad o puestos de alto nivel debido a las complejidades que implica compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007), a pesar de que el ejercicio del liderazgo efectivo no es dominio exclusivo de ninguno de los géneros y ambos pueden aprender del otro (Appelbaum et al., 2003); a pesar de ello, “muchas mujeres sienten que serán juzgadas con estándares mucho más altos que los colegas masculinos en una gestión pública, y a menudo prefieren retirarse en lugar de competir por el avance bajo circunstancias tan estresantes y desiguales” (Bird, 2015, p.36). Por lo anterior, quienes asumen un cargo, deben aprender a equilibrar sus vidas personales y profesionales, lo cual se hace difícil en los contextos actuales (Moorosi, 2007).

Se ha estereotipado la carrera masculina, definiéndola como un espacio donde el trabajo es primero en todo momento de la vida, lo que sin duda para muchas mujeres se transforma en una dificultad al momento de planificar tener hijos, ya que para cumplir con las exigencias socialmente impuestas se debe recurrir al apoyo de otros miembros de la familia, como madres y hermanas, así como en el servicio doméstico (Moorosi, 2010), se decide reducir el periodo de licencia maternal para volver más pronto al trabajo o sencillamente se decide no tener hijos. Se habla de 'hacer maternidad machista' (Smithson & Stockoe, 2005), situaciones en que las mujeres toman su baja maternal por solo dos semanas o como en el

caso de Australia, donde “las mujeres perdían sus oportunidades de promoción cuando dejaban de trabajar por licencia de maternidad” (O’Donnell, 1984, p.87).

Por otra parte, las diferencias profesionales y laborales entre hombre y mujeres, se han debido a que por mucho tiempo las mujeres fueron consideradas como débiles, ya que se movilizan desde los sentimientos y emociones, atribuyendo sólo al hombre la fuerza e inteligencia, lo que lo posicionaba por sobre la mujer, profundizando aún más las desigualdades en diferentes esferas sociales, económicas y políticas (Blackmore, 2006), de esta manera “La justificación que subyace a esta discriminación motivacional de género (poder/logro- masculino y afiliación/intimidad- femenino) remite siempre a los diferentes roles que mujeres y varones desempeñan en las funciones reproductivas y productivas, de modo que la supervivencia de la especie y la especificidad funcional de los sexos se convierte en el eje motor que guía todo el desarrollo psicológico humano” (Barbera & Ramos, 2004, p.9). No cabe duda, que esta visión ha estado condicionada por los estereotipos de género, que bosquejan a las mujeres como indecisas, pasivas, carentes de confianza y necesitando una guía (Bird, 2015).

En la actualidad, a pesar del estereotipo de masculinidad hegemónica, ha aparecido la mujer “maquina” o “gerente ideal” (Coleman, 2007; Moorosi, 2007) que trabaja en forma remunerada y que no descuida el hogar, situación que difiere del prototipo de antaño donde la mujer abnegada sólo estaba en el cuidado del hogar (Coleman, 2007). Lo característico de esta situación, es que siempre la mujer ha estado vinculada a los roles de la casa y cuidado de los hijos, por tanto las mujeres denominadas exitosas en sus espacios de trabajo en su mayoría han tenido que destinar más tiempo personal para lograr sus objetivos profesionales.

Por lo tanto, para que las mujeres se desempeñen bien como directores y a su vez, puedan disfrutar de la maternidad y la vida personal, es necesario comprender su identidad. “Si la identidad de las mujeres se caracteriza por la maternidad y ser una esposa además de ser una profesional, entonces claramente la escuela las culturas organizacionales y familiares tienen que ser más complacientes con ambos mujeres y hombres. Las mujeres no deberían verse

obligadas a elegir entre carrera y trabajar sobre la base de su género” (Moorosi, 2007, p.517). Por cierto, “la ceguera de género no sólo muestra el comportamiento de resistencia de muchos educadores conservadores, sino que también se refleja en gran parte de la administración educativa y la literatura política” (Blackmore & Kenway, 2017, p.9)

3.4.2 El “Techo de Cristal”: las dificultades en el acceso al cargo de dirección

Aún son insuficientes las mujeres que han destacado por poseer cargos de liderazgo y poder, hasta hace poco las mujeres no eran propuestas a cargos de liderazgo, ya que eran considerados una función masculina (Reverter-Bañón, 2017), funciones de poder y de alta toma de decisiones que fueron construidos para y por hombres en ventaja de las mujeres, “los hombres aplican a las mujeres estereotipos que las ponen en grave desventaja” (Ball, 1989, p.194), de igual modo Bourdieu (2000) nos señala “si hay tantas posiciones difíciles de ocupar para las mujeres es porque están hechas a medida de los hombres” (p.82).

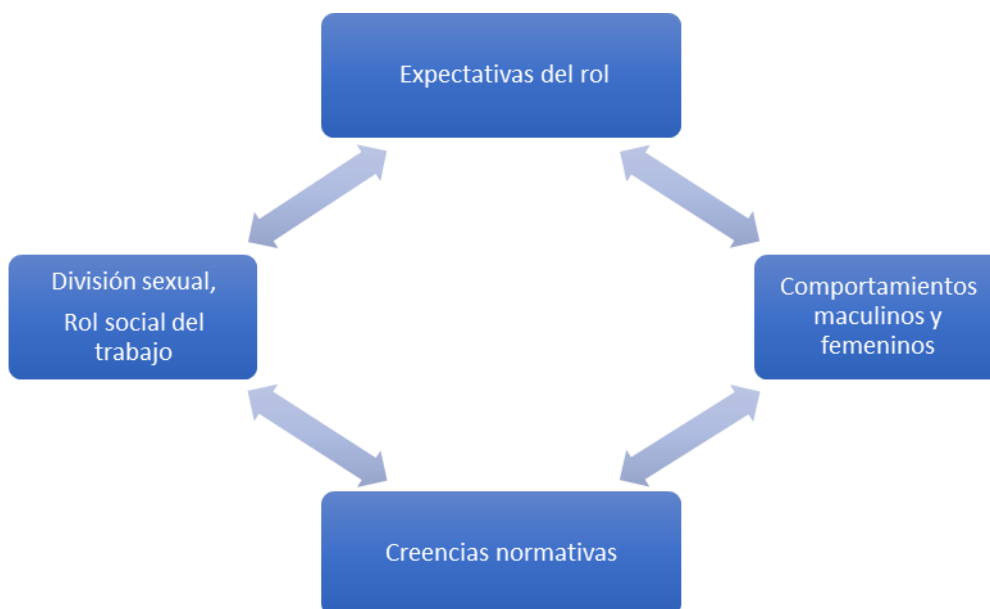
Por lo anterior, es que se ha acuñado el concepto de “*Glass Ceiling*” (Segerman-Peck, 1991), traducido como “Techo de cristal” y entendido como una superficie superior invisible en la carrera profesional de las mujeres, difícil de traspasar y que les impide seguir avanzando. Este techo de cristal es invisible, ya que no existen leyes, ni dispositivos sociales, ni códigos establecidos que impidan que las mujeres avancen en sus carreras profesional, sino más bien son limitaciones que están construidas socialmente sobre la base de otros rasgos que por invisibles obstáculos implícito derivados de prejuicios psicológicos y organizativos que son difíciles de detectar (Segerman-Peck, 1991; Burin, 1996).

Este concepto de “techo de cristal” o idea de que hay límites invisibles para el desarrollo profesional de las mujeres, no dista de lo que hemos estado planteando en este apartado, por el contrario, viene a reforzar al idea de que históricamente la mujer ha estado confinada a los roles de menos responsabilidad o de poder que el hombre. En este sentido, y tal como desarrolla Bourdieu, en lo que definió como “división sexuada” del trabajo, las diferentes valoraciones sociales asignadas a las tareas productivas del rol masculino y femenino son claves para comprender el concepto de “techo de cristal”. Existe una violencia simbólica que

ha naturalizado la dominación masculina por sobre las mujeres. Esta se refleja en la existencia de diversas estructuras sociales y cognitivas invisibles o visibles (Bourdieu, 2000).

Comprender el concepto de “techo de cristal”, implica a su vez, entender la “teoría del rol social de género” planteada por Eagly (1987). La autora postula que desde los estereotipos de género se derivan dos tipos de expectativas o perspectivas: las de rol de género y las creencias normativas. La primeras apuntan a las creencias compartidas sobre los comportamientos y funciones propias de hombres y mujeres, la segunda aborda las creencias compartidas acerca de los atributos y conductas que tienen hombres y mujeres de forma tipificada en la sociedad, ambas son construidas socialmente y responden a la comprensión patriarcal que se ha configurado en la sociedad, donde se ha naturalizado que el hombre tiene mejores atributos para ejercer roles de liderazgo o de toma de decisiones.

Figura 5. Teoría del rol social de género



Fuente: Elaborado por Eagly (1987)

Lo anterior nos permite comprender que bajo esta perspectiva, históricamente ha sido complejo que las mujeres puedan sobre pasar el “techo de cristal”, los prejuicios y

expectativas que se tienen de los roles han generado barreras invisibles que sólo algunas mujeres han logrado superar, en este sentido, se concreta el planteamiento de Bourdieu (2000), quien señala que existe un espacio de “resistencia” por parte de los dominados (mujeres) hacia una naturalización de la dominación masculina y el concepto de sumisión por parte de las mujeres dominadas, esta resistencia se realiza mediante la lucha cognitiva que implica la transformación de las estructuras de poder que condicionan esta percepción, es decir, romper el “techo de cristal”.

Profundizando en la “teoría del rol social de género”, la autora posteriormente profundiza en esta teoría y plantea la “congruencia del rol de género” (Eagly & Karau, 2002), definiendo que existe una incongruencia entre el rol del líder y rol del género femenino, debido a los prejuicios atribuidos a las características profesionales de las mujeres. Sin embargo, al mismo tiempo existe una congruencia entre el rol de género masculino y el rol del líder, debido a la posición de poder que han tenido históricamente los hombres. La autoras señalan que esto se debe a que existe un prejuicio descriptivo, definido solo por el hecho de ser mujer y a su vez un prejuicio prescriptivo que se relaciona a la evaluación desfavorables de las mujeres que ejercen cargos directivos. Por tanto, es necesario superar estos prejuicios, superar el “techo de cristal” y promover una diversidad de género en el liderazgo, equilibrándose y rompiendo la asimetría entre las obligaciones sociales que asumen las mujeres (familia) y su nivel de participación en los beneficios sociales (Barberá, 2011).

Al profundizar en el estudio de las barreras (techo de cristal) para el acceso de las mujeres al liderazgo educativo, Cubillo y Brown (2003) establecen distintas formas en que se ha generado dicha subrepresentación a lo largo de la literatura. En primer lugar, es necesario destacar que existen autores que reconocen la importancia de barreras internas como la falta de confianza, competitividad, o miedo al fracaso, dado el predominio histórico de los hombres, y son enfáticos al mencionar que estas cualidades no deben ser consideradas debilidades, sino que fortalezas (Acker & Feuerverger, 1996).

Por otro lado, existen teorías que se refieren a la cultura y las tradiciones como formas en que las mujeres pueden actuar en la sociedad, lo cual se identificaría como una barrera de

acceso a la profesión directiva. Es en ese sentido que se identifican modelos que dan cuenta de la forma en que las mujeres pueden y actúan en la sociedad (Cubillo & Brown, 2003). Se identifican, en primer lugar, influencias en un nivel sociopolítico, que refiere a las tradiciones y la cultura hegemónica arraigada en un territorio, muchas veces vinculadas con la religión, que las mujeres están obligadas a aceptar.

En realidad, Eckman (2004) demuestra que el menor porcentaje de mujeres en cargos directivos tienen hijos en el hogar (no así con los hombres), lo que conlleva a pensar que las mujeres no están siendo contratadas o no están buscando ese tipo de cargos mientras sus hijos poseen poca edad. Se infiere que la administración del hogar, considerando el cuidado de los hijos, requiere de exigentes responsabilidades que se deben compatibilizar con las tareas que la función directiva requiere, lo que muchas veces se traduce en un doble trabajo. “Las mujeres directoras estaban y todavía están trabajando para un doble turno” (Acker, 1994, p.183), está es la forma que han encontrado de superar la barrera del “techo de cristal”.

Por otro lado, también se hace necesario destacar que existe una tendencia que demuestra que las mujeres acceden por primera vez a la dirección con más edad que los hombres y con mayor experiencia educativa (Eckman, 2004). Esto da cuenta de lo mencionada anteriormente, lo complejo que es para las mujeres compatibilizar la vida personal con lo profesional, situación que se ha evidenciado históricamente no tan solo en los cargos directivos, sino que en el acceso al mundo del trabajo. A pesar de que cada vez más las mujeres son capaces de lograr compatibilizar la carrera profesional con la vida familiar, aún existen diferencias en la asignación de responsabilidades domésticas y los niveles de apoyo que éstas requieren (Coleman, 2007).

En segundo lugar, se identifican sistemas administrativos y económicos vinculados con la liberalización del mercado que solo tienen en cuenta la economía productiva, poniendo en desventaja a las mujeres de manera estructural, que tienden a realizar tareas vinculados con el cuidado de la descendencia y el hogar. En efecto, la forma en que la sociedad se ha estructurado conlleva a que las mujeres asuman más responsabilidades domésticas que los

hombres, compatibilizando el desarrollo profesional con el trabajo particular del hogar (Coleman, 2007).

En tercer lugar, se identifica una dimensión relativa al individuo que puede ser conceptualizada como falta de autoestima, en consecuencia de la hegemonía tradicional patriarcal del macronivel, que deriva en que las mujeres poseen responsabilidades sociales adicionales (Cubillo & Brown, 2003).

En el campo de la educación, se ha considerado a la escuela como una “prolongación de las funciones domesticas de enseñanza, cuidado y servicio” (Bourdieu, 2000, p.117). La idea de una mujer ejerciendo el rol directivo de una institución supondría la lucha de acceso y diversos puestos que poseen características asociadas principalmente a lo masculino (Bustos et al., 2015); Armstrong & Mitchell, 2017). espacio donde históricamente las mujeres han sido excluidas (Marolla - Gajardo, 2019). Aquí cabe mencionar el planteamiento de Ball (1989) sobre la micro política en la escuelas, en este sentido, Ball afirma que al interior de las instituciones educativas el permanente dominio es desde la perspectiva masculina, generando, al mismo tiempo, la posición marginal y subordinada de las docentes. (p.84)

Las culturas organizativas han dificultado el progreso del acceso de las mujeres a los puestos de gestión, y de la misma manera, el análisis y estudio de las organizaciones desde una perspectiva de género no ha recibido un tratamiento exhaustivo (Burke & Nelson, 2002; Gherardi, 1995; Evetts, 2000; Lynnes & Brumit, 2005; Perrewé y Nelson, 2004; Rutherford, 2001; Smithson y Stokoe (2005) citado en Coronel et al., 2009; Carrasco et al., 2015), además de que la proporción de mujeres empleadas en la enseñanza disminuye a medida que aumenta la edad de los estudiantes. Se reconoce que estas características no solo tienen implicancias en la vida laboral y académica de las mujeres, sino que también sugiere cuestionamientos sobre igualdad y oportunidades para quienes reciben la enseñanza (Cubillo & Brown, 2003).

Una vez que las mujeres han pasado el techo de cristal, han cincelado el cristal y asumen un cargo directivo, de igual forma, se evidencian barreras y obstáculos en la gestión que sin

duda han sido contruïdos socialmente y que ponen mayores desafïos al ejercicio directivo de las mujeres, situaci3n que deja en evidencia que las barreras de vidrios no s3lo est3n en la cima, sino que rodean a las mujeres (Cubillo y Brown, 2003). Es necesario superar la concepci3n que la buena administraci3n en educaci3n en una empresa “masculina”, en la cual “masculinidad hegem3nica” tiende asociarse con la racionalidad burocr3tica, que no siempre es compatible con la vida privada (Blackmore, 2017). Por tanto no resulta extraïo que la identidad y las caracterïsticas del liderazgo en las mujeres directoras sea en relaci3n a lo masculino (Jones, 2017).

Mientras el trabajo y los intereses de las mujeres en las organizaciones y fuera de estas sean neutrales en el g3nero y sean consideradas menos importantes, seguir3 existiendo una divisi3n entre lo privado y lo p3blico (Moorosi, 2007) y ser3 m3s complejo superar el techo de cristal no s3lo en el acceso al cargo de direcci3n, sino en el ejercicio de este.

3.4.3 El “Techo de Cristal” en la direcci3n escolar chilena

En Chile, la presencia del enfoque de g3nero en la gesti3n y liderazgo escolar ha sido un tema evidente de an3lisis en los 3ltimos aïos, dado que si bien la poblaci3n de docentes mujeres es mucho mayor que las de hombre, al momento de revisar el n3mero de mujeres como directoras en establecimientos educativos, este siempre era inferior en n3mero de mujeres. Hasta el aïo 2012, Chile era uno de los païses con una menor proporci3n de mujeres al frente de escuelas b3sicas, de hecho, Murillo (2012) afirmaba que la direcci3n de escuelas b3sicas en Chile es una profesi3n mayormente masculinizada, siendo “uno de los païses con una menor proporci3n de mujeres en puestos de direcci3n, especialmente en las escuelas privadas, donde solo uno de cada tres directivos es mujer” (p.38). De igual forma, si revisamos los datos del aïo 2014, la presencia de mujeres en el sistema docente corresponde a un 72%, a la hora de analizar la presencia de la mujer en el ejercicio de direcci3n, este se reduce a un 55% (Mineduc, 2014), situaci3n que era preocupante, ya que en cuanto al 3mbito de liderazgo directivo en educaci3n, la subrepresentaci3n de las mujeres en puestos de alta direcci3n en las instituciones educativas era un motivo de atenci3n, debido a que la fuerza docente est3 dominada en gran medida, a nivel internacional por

mujeres y hay pocas en estos cargos de dirección (Blackmore, 2004; Cubillo & Brown, 2003; Eckman, 2004).

Sin embargo, a raíz del impulso que se ha dado a la perspectiva de género en el liderazgo educativo estos último año y en general en los cargos públicos del país, el número de mujeres como directoras ha aumentos considerablemente. Según base de datos entregadas por el Centro de Estudios del Mineduc (2019) el porcentaje de mujeres en el cargo de directoras actualmente es de un 64% y un 36% corresponde a hombres en el ejercicio de dirección escolar³⁶, por lo tanto, la presencia femenina en dirección va en aumento.

Actualmente, en Chile, la relación de mujeres versus hombres en el cargo directivo es más parecida a lo que sucede en el resto de América Latina, donde en promedio, de cada tres directores y directoras de escuelas básicas, dos son mujeres, lo que es coherente con la noción de que la docencia es una profesión fuertemente feminizada en todos los países (Murillo, 2012).

De igual modo, las mujeres en Chile que comienzan una trayectoria en la gestión y liderazgo de una escuela hacen un tránsito desde la enseñanza, asociada a un rol femenino, hacia la administración, asociada a un rol fundamentalmente masculino. Generalmente, se reconoce la gestión como un espacio masculino asociándose a las características de competitividad, control, autoridad y orientación a la tarea (Bustos et al., 2015).

En resumen, a pesar de que históricamente las mujeres habían tenido poca participación en espacios de liderazgo escolar y sus carreras directivas habían presentado diversos obstáculos tanto en la entrada como en la ejecución misma de su carrera laboral (lo último aún se mantiene y es parte de esta investigación), hoy en día esta situación ha cambiado, ya que en la actualidad las mujeres han tomado un rol protagónico en la dirección escolar

³⁶ Base de datos consultada en Noviembre de 2019 al Centro de datos del Ministerio de Educación, <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>. La muestra corresponde a datos de establecimientos educativos de las tres dependencias administrativas chilenas: municipales, subvencionados particulares y particular pagado.

sobrepasando el “techo de cristal” y han logrado instalarse en el liderazgo de las escuelas, ya Ball (1989) lo señala “no todas las mujeres son víctimas de una “conspiración masculina” que les impide lograr éxitos profesionales (p.200), por tanto, a pesar de lo complejo que se ha configurado el rol femenino, no dejan de existir los casos en que las mujeres se sobreponen a las dificultades y logran avanzar en sus carreras profesionales, Chile no ha sido la excepción a casos de mujeres docentes que han llegado a liderar un espacio educativo, superando todas las barreras socioculturales construidas. En este sentido, los estereotipos de género de sus trayectorias profesionales les han generado inconvenientes en su rol de directoras, siendo un elemento más que resolver en su trabajo cotidiano (Kropiewnicki & Shapiro, 2001).

Considerando que las directoras tienen historias, creencias, valores que las hacen moverse en el mundo de manera particular, como sujetos políticos que interactúan en la micro política de las escuelas, configuran una identidad y construyen su conocimiento profesional a lo largo de su carrera, por tanto, podemos señalar que existirían distintas formas de actuación y liderazgo de las directoras que las impulsan a actuar y desempeñarse en el espacio educativo que tiene a cargo, por ello, presentaremos a continuación los diferentes tipos de liderazgo escolar.

3.5 Liderazgo

3.5.1 Liderazgo Escolar

Para comenzar hablar del liderazgo de mujeres directoras, es necesario señalar brevemente qué entendamos por liderazgo escolar y las características que la literatura ha determinado sobre algunos de los enfoques, a saber: transformacional, transaccional, pedagógico, distribuido, inclusivo y para la justicia social.

Sin duda, que el liderazgo escolar se ha convertido en un concepto fundamental en la literatura sobre gestión educativa. De hecho, un sin número de investigaciones han atribuido el liderazgo al papel del director, “durante la última década, un número importante de

estudios concluye que la noción de liderazgo educativo está fuertemente asociada al papel de un director. (Vaillant, 2015, p.32).

No obstante, ejercer “liderazgo” en una institución no está necesariamente asociado a poseer un cargo de autoridad o de dirección, el concepto de liderazgo es más amplio, diferente de lo que se ha definido históricamente como un director o directora. Al respecto, los autores Pont et al. (2009), señalan que

el concepto de dirección tiene sus raíces en el modelo industrial de la educación, donde un individuo carga con la responsabilidad primordial de toda la organización. Liderazgo es un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella. El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo. (p.19)

Liderar una establecimiento educativo conlleva múltiples tareas, a saber: gestionar personas, recursos económicos, infraestructura, aprendizajes de la institución, así como “el trabajo con la comunidad y relacionamiento con los padres o tutores responsables de los niños y jóvenes. Por otra parte, existe creciente evidencia que muestra que los directores tienen un papel importante para atraer docentes con buen desempeño” (Vaillant, 2015, p.33). Considerando lo anterior, se ha definido liderazgo escolar como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en las escuelas” (Leithwood, 2009, p.20). Desde una perspectiva funcional del liderazgo, diversas investigaciones (Leithwood, 2006; Robinson, Hopega & Lloyd, 2009; Weinstein & Muñoz, 2012) posicionan al liderazgo como un elemento fundamental para entender el mejoramiento escolar y el logro de los objetivos de aprendizaje. A raíz de esto, la función de los directores y directoras constituirá un factor gravitante en el proceso educativo en la medida que moviliza y potencia el trabajo de los docentes y de toda la comunidad escolar hacia el aprendizaje integral de todos/as los estudiantes (Barber & Mourshed, 2008; Leithwood,

2009; Bolívar, 2012; Bolívar 2019). El director o directora se convertirá en un factor de los logros de aprendizajes de los estudiantes, (Louis et al., 2010; Horn & Marfán, 2010) gracias al estilo de liderazgo que impregna en la conducción de la organización escolar.

Es fundamental destacar que después de la influencia del docente en el aula, la actuación o el liderazgo del director o directora es el segundo factor más importante para explicar el éxito escolar (García Garduño et al., 2010), no hay duda que incide en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que, hay que “preocuparse por que los directivos se dediquen a "lo importante", a las cuestiones pedagógicas, es una estrategia más para mejorar la calidad de la educación. Si queremos buenos directores, necesitamos líderes pedagógicos, no gestores (Murillo & Hernández , 2015, p.17).

Teniendo en cuenta la funcionalidad del liderazgo escolar, se puede decir que: existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales; implica un propósito y una dirección; es un proceso de influencia; es una función; es contextual y contingente (Leithwood, 2009) y tomando en consideración su importancia en la mejora y logro de aprendizajes de una institución escolar, se han definido diferentes enfoques de liderazgo escolar de acuerdo a las características de los líderes y de los contextos educativos en que éstos se desenvuelven.

Liderazgo transformacional y transaccional

En esta concisa revisión, iniciaremos describiendo el liderazgo transformacional y transaccional. El primer enfoque apunta principalmente a impulsar el desarrollo de capacidades y el compromiso personal del equipo de trabajo con las metas de la organización (Burns, 1978 citado en Leithwood, 2009).

Según Zhu et al. (2012) existen tres vías por las cuales estos líderes pueden transformar a los demás actores: 1) crear un sistema de valores y hacer que éstos tomen conciencia de la importancia de la tarea; 2) proporcionar una mirada de conjunto desde la organización o desde el equipo, por sobre la perspectiva individual y centrada en los intereses propios; 3) descubrir las necesidades de orden superior de los actores. El liderazgo transformacional

busca configurar la realidad para los integrantes de la comunidad, escuchando sus opiniones e inquietudes (Pedraja et al., 2016).

El segundo, transaccional, se caracteriza por el intercambio de recompensas por parte del líder con su equipo de trabajo con el fin de lograr los objetivos de la organización. En otras palabras, se trata de generar términos claros de intercambio y un control permanente (Zhu et al., 2012). Se enfoca en el monitoreo continuo, en el control de los integrantes de la organización y no pretende generar cambios profundos a la cultura de la organización (Antonakis & House, 2014). Se puede señalar que el liderazgo transaccional y transformacional representan los extremos opuestos de un continuo del liderazgo (Leithwood, 2009).

Liderazgo pedagógico

Con el fin de focalizar las funciones del liderazgo en los aspectos claves de la institución escolar, a saber: el aprendizaje de los estudiantes, se ha definido también el Liderazgo Pedagógico, que se entenderá como aquel liderazgo escolar que pone el foco central del trabajo de los directores en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Elmore, 2002). El concepto de liderazgo instruccional, pedagógico o educativo (Leithwood, 2009; Bolívar, 2012; Robinson et al., 2009) responde a aquellos que crean las condiciones necesarias para el aprendizaje. En esta misma lógica, las investigaciones de Anderson (2010) sobre liderazgo también arrojan un eje central de “Gestión de la Instrucción” (enseñanza y aprendizaje) para generar la mejora escolar.

De igual forma, Leithwood (2009), señala que el liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar y por tanto el líder debe gestionar los programas de estudio y poner el acento en que el equipo educativo en su conjunto tenga metas ambiciosas de aprendizaje para todos los estudiantes. Si los líderes se centran en liderazgo pedagógico promueven la autonomía escolar (Bolívar, 2019).

En este sentido, no cabe duda que el liderazgo pedagógico se vincula con la capacidad que tiene el director para identificar las capacidades, fortalezas y debilidades de sus equipos docentes. Se ha estudiado que los buenos docentes inciden positivamente en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes (Burns & Luque, 2014).

Liderazgo distribuido

Posteriormente, se buscó definir un liderazgo que promoviera la toma de decisiones de manera conjunta y desde una perspectiva colectiva, es así que se definió el liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012), que busca que en las escuelas el liderazgo sea ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y luego puede ser distribuido a otros (Leithwood, 2009), ya que pretende que las escuelas construyan su propio conocimiento profesional y se transformen en comunidades profesionales de aprendizaje (Liebermann, 2012; Blackmore, 2013; Bolívar, 2019).

En este contexto, se espera que el conocimiento sea dispersado (compartido) en todos los participantes de la comunidad para que mejore la colegialidad y la comunicación entre profesores y el líder (Blackmore, 2013).

Un liderazgo compartido o distribuido requiere que directivos y profesores colaboren para que la escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Bolívar, 2012). Tal como plantea Harris (2012) “la búsqueda del Santo Grial de la mejora escolar y educativa (...) reside en la construcción de capacidades profesionales colectivas” (p. 18 -19).

Liderazgo para la inclusión y la justicia social

Actualmente se ha definido dos nuevos enfoques de Liderazgo escolar que apuntan a superar las diferencias y desigualdades que se generan al interior de la comunidad escolar.

Estos enfoques de liderazgo concentran sus esfuerzos en la transformación y resignificación del espacio escolar, para este tipo de liderazgo todos los individuos o grupos presentes en la práctica educativa deben participar de manera activa en la construcción de políticas y en las tomas de decisiones, con el fin de promover una escuela más comprensiva que valora la diversidad y que impulse prácticas que apunten a la superación de las desigualdades sociales y la exclusión (León, 2012; Murillo & Hernández, 2014; García & Moral, 2015; Sarasola & Da Costa, 2016; Navarro, 2016; Ryan 2016).

En primer lugar nos referimos al Liderazgo Inclusivo (Ryan, 2016), que comprende al liderazgo en la escuela como un proceso colectivo que busca lograr la inclusión en los establecimientos escolares mediante el despliegue de nuevas relaciones en sus comunidades. Para esto se busca configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios, tradicionalmente asociados a ellas, no se concentran en una sola persona o grupo reducido de personas.

En segundo lugar, encontramos el Liderazgo para la Justicia Social, que busca la resignificación del espacio escolar como una organización que promueve la eliminación de las diferencias sociales a partir de las actividades cotidianas de la propia escuela (Murillo y Hernández, 2014). “Este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativa” (Bolívar et al., 2013, p.41).

Este tipo de liderazgo promueve que el rol de líder pueda ser desarrollado por un colectivo de actores que trabajan en conjunto, además busca tensionar el espacio escolar impulsando la redistribución de bienes materiales primarios; reconocimiento o valoración de las

diferencias culturales, sociales y personales; participación y representación de las personas en los asuntos que afectan su vida (Murillo & Hernández, 2014; Sarosola & Da Costa, 2016).

A modo de síntesis, podemos señalar que las principales funciones del liderazgo en las escuelas se basan en movilizar las voluntades y la acción de las personas de la comunidad, proponer y consensuar una visión de futuro para la organización, formular y validar metas que orienten la estrategia de la institución y modificar e impactar en la cultura de la escuela. En lo que respecta a la función pedagógica del liderazgo escolar sus principales funciones se sustentan en gestionar el currículum, la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, desarrollar capacidades profesionales de los equipos que trabajan en el establecimiento escolar y asegurar condiciones institucionales adecuadas para el trabajo de los docentes. Por último, en lo que respecta a la gestión administrativa las principales funciones son: redefinir las formas y estructuras de la organización y gestionar los recursos necesarios para la institución (Elmor 2010; Leithwood, 2009; Robinson, 2007; Hallinger, 2010; Anderson, 2010; Harris, 2012; Weinstein et al., 2015; Bolívar, 2019).

3.5.1 El liderazgo femenino: mujeres directoras

Las mujeres se caracterizan por concebir el liderazgo como una instrumento que ayuda a empoderar a los demás, permite solucionar problemas, fortalecer la interacción social y el trabajo colectivo (Blackmore, 2006). Es así, como el liderazgo en mujeres se caracteriza por ser más transformador y asertivo, un liderazgo que promueve la toma de decisiones participativas, la comunicación efectiva, relaciones democráticas y el trabajo y aprendizaje en equipo (Eagly & Karau, 2002; Eagly et al., 2003). El estilo de liderazgo femenino, tal como señala Ramos (2005), se vincula a un liderazgo con características transformacional, ya que está orientado mayormente “a las necesidades de las personas, estilo desde el que se fomenta la cooperación, se transmite la importancia del trabajo en equipo y del desarrollo individual como meta para conseguir los logros organizacionales. Todos estos aspectos hacen pensar que el estilo femenino se corresponde con las características del liderazgo transformacional.” (p.4).

En síntesis, las mujeres se caracterizan por un liderazgo transformacional a diferencia del liderazgo de los hombres que se caracteriza por ser más transaccional, además ellas mismas se autoevalúan como más transformacionales y eficaces (Cuadrado & Molero, 2002).

Irónicamente la emocionalidad, característica femenina que se desarrolló en los apartados anteriores como una debilidad y por ende como un prejuicio hacia el liderazgo de las mujeres (Blackmore, 2006), será una destreza. Las habilidades de conocer y manejar las propias emociones, motivarse a sí mismo y reconocer emociones de los demás y establecer relaciones (Goleman, 1996, p.43-44) son habilidades que se presentan de manera destacada en los buenos líderes. Goleman señala que los líderes que destacaban tiene una mayor inteligencia emocional, característica clave para un buen ejercicio del liderazgo (Goleman, 2006). Actualmente las emociones son fundamentales para el liderazgo, al igual que la empatía y la interacción con los demás (Blackmore, 2013), pero no considerar la inteligencia emocional como un característica individual, sino como una característica colectiva.

EL liderazgo femenino se conecta con las experiencia colectiva de emocionalidad y busca la justicia social (Blackmore, 2013), asimismo está más cercano al liderazgo distribuido que busca la colaboración de las comunidades para la mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2012). Liderar desde las emociones puede ayudar a evitar problemas de distribución desigual del poder, siendo más efectivas que los hombres en organizaciones educativas, gubernamentales y de servicios sociales (Eagly, 2007).

No obstante, la representación insuficiente de mujeres como directoras sugiere que los estudios sobre el liderazgo de éstas pueden ser necesarios para revelarlas como recursos no explotados de la sociedad (Aburdene, 1993; Border, 1993; Capowski, 1993; Cox, 1992; Eisler, 1991 citado en Cubillo & Brown, 2003). Se ha evidenciado que el liderazgo femenino, como una práctica social colectiva (Blackmore, 2013), que promueve la redistribución del poder y no sólo una delegación de éste hacia otros por lo que debiese ser más promovido en los establecimientos educativos.

La dimensión administrativa, gerencial y el liderazgo, se reconocen como un ambiente mayoritariamente masculino. Los debates sobre la diferenciación de género se han centrado en la caracterización de distintos estilos masculinos y femeninos, asociando el estilo transformador, empoderador y colaborativo de liderazgo con las mujeres, mientras que el más rector y autoritario con los hombres, progresando en el debate hasta asegurar que un buen líder debe reunir ambos conjuntos de características para un buen rendimiento (Shakeshaft, 1989).

Al momento de indagar cómo es que las directoras realizan las funciones de su cargo, caracterizando sus estilos, fortalezas y debilidades, además de la reacción de la comunidad educativa ante la dirección femenina (Coronel et al., 2012) señalan que existen cuatro estilos de gestión directiva femenina, identificando que el asumir la dirección se percibe como una oportunidad para la mejora de la escuela, la enseñanza y el buen funcionamiento del centro, planteando que la necesidad de impulsar mejoras fue la principal motivación para llegar al cargo, y que la función social de la escuela tiene repercusiones que van más allá de la misma infraestructura. Además, señalan que la generación de relaciones sociales con alumnado, colegas y familia se establece como un recurso para una correcta política de gestión - entendiendo que la institución escolar realiza una función social, y que el reconocimiento de las relaciones interpersonales para favorecer un ambiente laboral positivo propicio para el trabajo “La escuela se abre al entorno y mejora su imagen externa. Las directoras desarrollan una respuesta visionaria y creativa a las circunstancias sociales, se implican activamente en la promoción de la justicia social. Dan prioridad a los problemas académicos y sociales del alumnado y atienden a los problemas de las familias y del entorno. Implican a las instancias externas y gestionan los recursos necesarios para llevar adelante programas y políticas comprometidas socialmente” (Coronel et al., 2009, p. 546), por lo que las características del liderazgo femenino tienen un carácter eminentemente social. En este sentido, autores plantean que esta forma de liderar es más cohesionadora, y posee mayor capacidad para obtener mejores resultados en la satisfacción profesional del equipo docente y en la eficacia de la institución (Díez et al., 2006).

En tercer lugar, señalan que las políticas y estilos de liderazgo democráticos son rasgos distintivos en su actuar laboral, por lo que distribuyen el liderazgo y responsabilidad en todo el equipo directivo, considerando que las dinámicas sociales y el trabajo horizontal posibilita la participación y el éxito de la institución (Eagly, 2005).

Existe consenso en manifestar que el estilo de liderazgo escolar femenino es diferente, innovador, sostenible e inclusivo: se ejerce desde abajo e implica a los colectivos en la gestión de los asuntos escolares. Se trata de un estilo de liderazgo que reconoce el papel de las emociones como ingrediente de la acción colectiva” (Coronel et al., 2009, p. 550), generando implicación social y políticas de apoyo y cuidado mutuo, de colaboración social y profesional (Blackmore, 2004).

Por otro lado, en el estudio de Coronel et al. (2012) se identifican diversos aspectos complejos de cómo sobre llevar en el ejercicio del cargo directivo en mujeres. En primer lugar, se identifica que la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que la gestión, haciéndola más reconfortante personal y profesionalmente repercute en que muchas de ellas opten por dejar la dirección y volver a dar clases.

En segundo lugar, identifican que la falta de reconocimiento por parte del profesorado (tanto masculino como femenino), debido a que la dirección se vincula a un cargo masculino, hace que no se valore el trabajo ni la autoridad de la directora, repercutiendo en la generación de una actitud de lucha constante para la obtención del reconocimiento y la legitimidad, debido a que el reconocimiento de los otros, se identifica como uno de los aspectos estructurales en la configuración de la identidad personal y profesional (Ricoeur, 1996; Ritacco & Bolívar, 2018; Varro, 1998). Por ello, es que se plantea que su legitimación va más allá de la manera de actuar, y refiere a que los seguidores otorguen a los líderes la legitimidad para promover un conjunto de valores en nombre de la comunidad, siendo un requisito indispensable para la identificación personal y social, y el éxito del grupo u organización. Estudios demuestran que dicha legitimación es más difícil de obtener para los líderes femeninos que masculinos, y que la capacitación de todo el equipo educacional debe centrarse en dichos aspectos relacionales para tener éxito (Eagly, 2005).

En tercer lugar, identifican que la gestión del tiempo está dada siempre por sobrecargas laborales, y que la política educativa no ha favorecido a una mejor distribución de esta, ni la generación de programas y ayudas para fomentar el acceso de las mujeres a la dirección escolar (Coronel et al., 2012).

En relación a esto último, Murillo y Hernández (2015), plantean que el género es una variable que influye en la distribución de tiempo del cargo directivo. Los autores señalan que las mujeres destinan mayor tiempo a las acciones vinculadas a aspectos pedagógico: “las directoras mujeres, y los de más edad dedican un menor porcentaje a actividades administrativas y, con ello un mayor porcentaje de tiempo a tareas relacionadas con el currículum y la enseñanza y así como a tener reuniones con docentes y familias”(p.16).

Shaked et al. (2019) concluyeron que las directoras, con mayor frecuencia que sus homólogos masculinos poseen dos capacidades que son indispensables para un liderazgo educativo efectivo, según lo que plantea la literatura. Esto es: (1) experiencia en instrucción, referidas al conocimiento del contenido disciplinario y pedagógico relevante, y (2) atención a las relaciones entre dos brechas de género, lo que indica que las directoras parecen poseer mayor experiencia educativa e invertir mayor atención a las relaciones que sus homólogos masculinos.

La ética del cuidado

El liderazgo femenino se ha caracterizado por una “ética del cuidado” (Gilligan, 2013) que históricamente se ha vinculado al rol de la mujer, comprendiendo la ética del cuidado desde dos dimensiones, “la subjetiva —el cuidado como preocupación, responsabilidad, disposición (care about)— y la material —el cuidado como acción, ocupación (care for)”. (Molinier & Lagarreta, 2016, p.1). Se destaca una comprensión empática que reitera competencias como la de cuidar y ser comunal (Brescoll, 2016; Sandberg & Scovell, 2015).

El cuidar a otra persona está condicionada a emociones, al afecto, a la intención de quién entrega el cuidado, es decir, “cuidar no es simplemente lo que la persona que cuida quiere y hace, también es la medida en que la persona cuidada percibe que esa intención y acción son afectuosas” (Smylie, Murphy & Louis, 2016, p.6).

Desde esta perspectiva la ética del cuidado de las mujeres, según Gilligan, se desarrolla en una moral diferente a la de los hombres y que se ha considerado como “limitaciones en el desarrollo de las mujeres (la preocupación por los sentimientos y las relaciones, una inteligencia emocional además de racional), pero son en realidad ventajas humanas” (p.13), ventajas que diferencian positivamente el liderazgo de las mujeres.

Las mujeres son capaces de conectar la razón, la emoción y el “yo” con las relaciones sociales, generando una interdependencia con los otros, por el contrario, los hombres desarrollan la moral como una evolución independiente, diferente al “yo”. Esta situación genera una actuación diferente ante el conflicto, las mujeres son capaces de actuar de manera responsable y cuidadosa, cuidar a otros y a sí mismo es parte de la condición humana, “la ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto”(Gilligan, 2013, p.35).

No obstante, la autora señala que la ética del cuidado se tiende a relacionar con “la moralidad de las mujeres”, pero no porque sea una situación adquirida naturalmente, sino más bien porque ha sido una construcción social de género, donde las mujeres desde pequeñas se le atribuye este rol.

Ahora bien, Tronto (2018), plantea que la ética del cuidado más que asociarla con la moral femenina es necesario vincularla con una moral social, sin género, donde los valores de la democracia se hagan carne, “el cuidado debiese ser más democrático y las democracias más cuidadoras” (Tronto, 2018, p.24). La moralidad de las mujeres se considera como una forma de pensamiento de moral secundaria, de la vida privada, por lo que se debe reconsiderar la moralidad desde una revisión de la vida pública y privada, donde se defina la ética del cuidado desde una moralidad pública y no sólo privada, otorgándole el valor real que tiene;

“Los contornos de la moralidad pública generalmente determinan la forma de la moralidad privada. Efectivamente, es en la esfera pública donde son determinados los límites de la esfera privada” (Tronto, 1987, p.8).

Para lograr lo anterior, según Tronto, hay que repensar lo político de lo económico: resignificar el valor mercado, además de resignificar el género, analizando el valor que se le ha atribuido a la mujer, que ha sido desplazada históricamente. Este esfuerzo, implicaría superar las barreras o “exenciones” históricas que se han construido en este modelo de mercado neoliberal que ha configurado el cuidado como una “responsabilidad personal”.

Las exenciones que se mencionan y que son a las que hay que sobreponerse son: la “exención por protección” (históricamente atribuida a los hombres por proteger el hogar); la “exención por producción” (él que trabaja y gana dinero no necesita ninguna preocupación en el hogar por traer el dinero a la casa); la “exención de cuidarse uno mismo”, (los ciudadanos señalan que ya cuidar a las familia es suficiente y no da tiempo para cuidar a otros. (p.28), y las exenciones vinculadas a “que salga adelante con su propio esfuerzos” y a la caridad. En resumen, la autora señala que el proceso de cuidado debe entenderse de manera pluralista. “Comprender las actividades del cuidado como aquello realmente significativo en las vidas humanas, en lugar de la economía de la producción” (Tronto, 2018, p.34).

Por lo anterior, comprendiendo la ética del cuidado como una función social, de la vida pública, que históricamente han realizado las mujeres, pero no por ello es rol o tarea exclusiva de ellas, de igual forma se ha definido esta característica como un atributo de las mujeres, ergo del Liderazgo femenino.

Además, asumiendo que la institución escolar realiza una función social, que el cuidado es una cualidad de las relaciones sociales (Louis et al., 2016, p. 338) y que el reconocimiento de las relaciones interpersonales puede favorecer un ambiente laboral positivo propicio para el trabajo, la “ética del cuidado” toma un rol preponderante en cuanto favorece las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar, destacando el liderazgo femenino como

una forma diferente de liderar las escuelas, de esta manera “El cuidado puede apuntar a promover ciertos beneficios experimentales: beneficios sociales, psicológicos y emocionales que se obtienen al estar en relaciones de cuidado y sentirse atendido. El cuidado en sí mismo puede ser educativo” (Smylie, Murphy & Louis, 2016, p.7).

Es así, que el liderazgo femenino tienen un espacio de reconocimiento diferente en la sociedad y que requiere de una valoración más alta del que se la ha entregado hasta el día de hoy, reconociéndolo no sólo como un tipo de liderazgo exclusivo de mujeres, sino como un tipo de liderazgo útil y necesario para una organización o institución.

Por tanto, enfrentamos el desafío de considerar cómo el cuidado se traduce en prácticas que fomenten los resultados a corto y largo plazo que benefician a todos los miembros de una comunidad educativa (Louis et al., 2016).

Caring Leadership

En el contexto de la reflexión sobre la ética del cuidado, en estos últimos años, se han configurado un nuevo tipo de liderazgo escolar vinculado a la preocupación por el otro: “caring leadership” entendido como “liderazgo que se preocupa de las relaciones de cuidado de su personal”.

Este enfoque de liderazgo se caracteriza por concebir al líder escolar como un sujeto: auténtico, que atiende a los demás (empático), conoce a su equipo, genera motivación y adhesión a la escuela. Además impulsa la mutualidad y reciprocidad en las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa, así como busca fomentar y desarrollar las capacidades de cuidado y las relaciones sociales próximas entre todos los actores de la comunidad escolar. (Smylie et al., 2016; Louis et al., 2016; Louis & Murphy, 2017). Noddings señala que el cuidado debe considerarse desde una perspectiva relacional, en la que tanto el cuidador como el cuidado contribuyen significativamente a la relación, así “El cuidador atiende —escucha las necesidades expresadas por el cuidado— y responde de

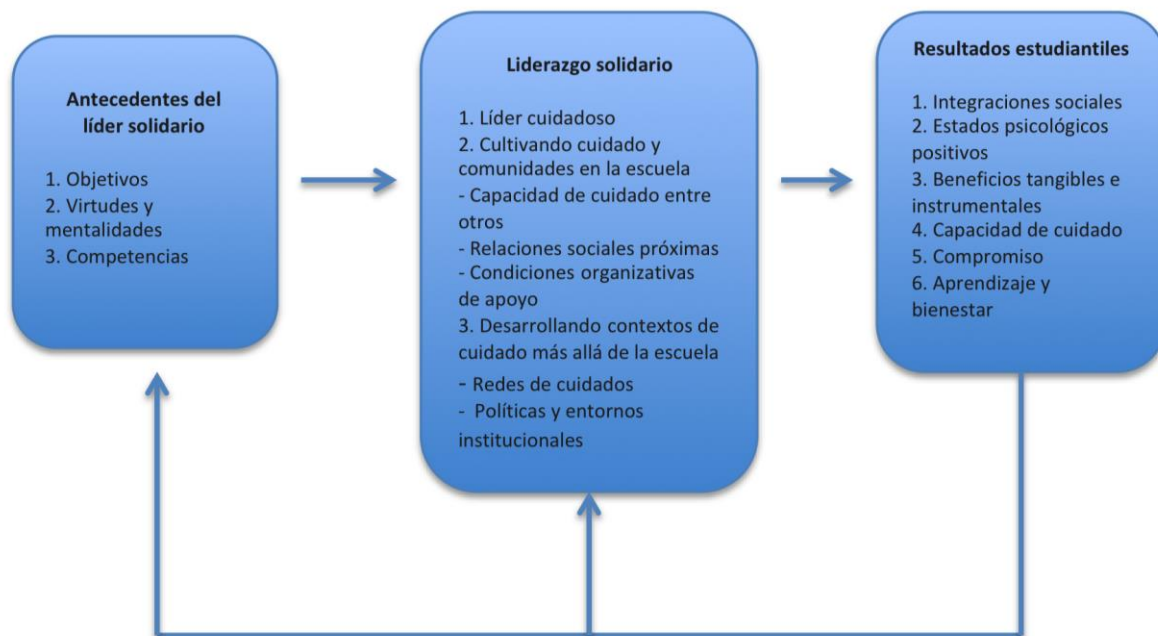
una manera que satisfice la necesidad o explica satisfactoriamente por qué no se puede satisfacer la necesidad” (Noddings, 2001, p. 36).

Por otra parte, el cuidado, según lo entiende Noddings, es una condición natural, ya que “como seres humanos queremos cuidar y ser cuidados. El cuidado es importante en sí mismo” (1984, p. 7). En este sentido, es fundamental que las prácticas del líder sean ejemplares y coherentes con los objetivos del cuidado, por lo que las acciones e interacciones del líder deben ser consistentes con sus objetivos, sus virtudes y la comprensión de cuidado (Smylie et al., 2016), de esta forma se potenciará el desarrollo de comunidades solidarias (capacidad de cuidado entre todos), ya que cuando los actores de la comunidad educativa se sienten atendidos y cuidados es más probable que generen confianza en quien los cuida (Louis & Murphy, 2017) y por ende, las comunidades se transforman en espacios de colaboración, de reciprocidad, de trabajo colectivo, entre otras características. De igual modo, este liderazgo escolar no sólo se preocupa de los valores individuales, sino que también puede preocuparse por el cuidado de los valores institucionales de la escuela y de la sociedad en que nos desenvolvemos (Smylie et al., 2016).

Por otra parte, investigaciones de Louis et al., (2016) señalan que el “*Caring leadership*” del director o directora, tiene un fuerte impacto en la responsabilidad colectiva y en el apoyo académico para el aprendizaje de los estudiantes, es decir, que la mejora de los aprendizajes de los estudiantes está directamente relacionada con el apoyo que el líder, el director o directora le pueda entregar a sus docentes para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, el impacto en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes está muy asociada a construir una base de apoyo escolar amplio y positivo (Louis & Mourphy, 2018).

Finalmente, el “*Caring leadership*” de un director o directora promueve la responsabilidad colectiva, lo que sugiere una cultura solidaria para todos los actores de la comunidad escolar, generando un sentido de responsabilidad por el bienestar de todos los actores, es así como, “el cuidado de los directores también crea un clima de seguridad personal” (Smylie, Murphy & Louis, 2016, p.337).

Figura 6. Caring school leadership



Fuente: Smylie et al., 2016, p.16.

En resumen, el liderazgo escolar femenino, se ha caracterizado por ser colaborativo (Blackmore, 2006), preocuparse del cuidado y escuchar a otros (Gilligan 2013; Frankel, 2014), operar bajo la empatía (Esser et al. 2018), por una toma de decisiones compartidas (Eagly & Karau, 2002) y por sobre todo reconociendo el papel de las emociones como ingrediente de la acción colectiva, generando implicación social; políticas de apoyo, cuidado mutuo (función social), y de colaboración social y profesional (Blackmore, 2003; Tronto, 2018).

A modo de síntesis de los planteamientos anteriores, se presenta un esquema sobre las características del liderazgo femenino escolar.

Figura 7. Características liderazgo de directoras escolares.



Fuente: Elaboración propia a partir de textos de (Blackmore, 2003; Gilligan, 2013; Bustos et al., 2015; Coronel et al., 2012; Tronto, 2018; Shaked et al., 2019).

Ahora bien, si una directora se muestra con una característica de liderazgo femenino diferente a las ya mencionadas, las mujeres se convierten en objeto de prejuicios y muchas veces son criticadas por tener un liderazgo más masculinizado, inclusive a veces las mujeres líderes que muestran cualidades muy directivas y asertivas parecen poco femeninas, como un hombre o como una “dama de hierro” (Eagly, 2007).

Sin embargo, y para no caer en los extremos de polarización del liderazgo según género, cabe mencionar lo señalado por Gilligan (2013), quien plantea que este modelo binario del género que menoscaba la capacidad de hombres y mujeres implica entrar en un orden patriarcal, de esta manera “Siempre que nos encontramos ante una construcción binaria del género —ser hombre significa no ser mujer ni parecerlo (y viceversa)— y una jerarquía de género que privilegia «lo masculino» (la razón, la mente y el Yo) sobre «lo femenino» (las emociones, el cuerpo y las relaciones), sabemos que se trata de un patriarcado, se llame como se llame”(p.21). Por lo tanto, a pesar de que el liderazgo femenino tiene sus propias

características, esto no implica que una mujer directora no pueda ejercer su liderazgo desde estereotipos masculinos o viceversa, finalmente cada uno va construyendo su conocimiento profesional e identidad de acuerdo a sus experiencias de vida.

Finalmente, Bustos et al. (2015), concluye que si bien las mujeres están sujetas al marco de acción que establece el modelo de gestión escolar, ejercen sus funciones relevando aspectos que en su fuero más personal consideran ligadas al género, tales como la ética del cuidado, los dispositivos locales en apoyo a rol materno de las docentes, y la capacidad de atender tareas múltiples. Todo esto sucede a pesar del creciente número de directoras en establecimientos educativos, la percepción de liderazgo escolar sigue estando ligada a la figura masculina y a estilos de liderazgo que difieren de los comportamientos tipificados por género (Jones, 2017), situación que coincide con investigaciones que señalan que las directoras se sienten condicionadas a reproducir los estilos de liderazgo desde una óptica masculina (Lugg & Tooms, 2010; Murakami & Törnsten, 2017).

Estos factores dan cuenta de una gestión que la política pública educativa no ha sido capaz de incorporar como parte de su diseño. En consecuencia, las autoras señalan que en una población de directoras que sigue ganando presencia respecto de los hombres, por lo que se hace necesario recoger en la normativa aspectos propios de la “administración femenina”, sin perjuicio de que estos elementos puedan ser ejercidos igualmente tanto por hombres como por mujeres.

Capítulo 4.

Marco metodológico de la investigación

El siguiente capítulo estará dedicado específicamente a explicitar y justificar la composición del diseño de la presente investigación, a saber: el paradigma de investigación, el diseño y las técnicas de investigación utilizadas en el proceso de producción de datos empíricos sobre el fenómeno en estudio.

4.1 Selección de enfoque de investigación

La investigación que se pretende realizar tiene como objetivo indagar en *cómo se construye el conocimiento profesional de las directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile*. Para tal fin, esta investigación se posiciona desde una perspectiva cualitativa de la investigación, más específicamente desde dos enfoques: comprensivo interpretativo y biográfico narrativo.

La investigación, que se sitúa desde una perspectiva cualitativa, debe ser flexible y tener creatividad, ya que a pesar que el investigador cualitativo sigue procedimientos y métodos rigurosos, siempre debe estar atento al servicio de cualquier herramienta de la labor comprensiva, debe ser capaz de flexibilizar la ruta de la investigación, como señala Jesús Ibáñez “debe funcionar como una maquina cuántica si sus enlaces de constitución son más débiles (flexibilidad de sus ideas y de sus métodos)” (p.79).

A propósito, la investigación cualitativa, es regulada por un principio de reflexividad, que entiende al fenómeno u objeto de estudio en su relación con el sujeto de investigación, en tanto el sujeto es interior al objeto mismo, es decir, lo objetivo se reflejaría en lo subjetivo. Se integra al sujeto en el proceso de investigación como sujeto en-proceso y se entiende al ‘objeto de estudio’ en su relación con el sujeto que lo intenta objetivar (Ibáñez, 1991, p.11).

Se considera que el método cualitativo es pertinente para esta investigación debido a que proporciona herramientas privilegiadas para acceder y comprender los discursos presentes en el entramado social. Discursos que son generados por los sujetos a partir de la interacción social que cotidianamente llevan a cabo en sus contextos particulares y los cuales representan la base en la que se sitúan las formulaciones acá investigadas. De igual modo, la investigación cualitativa, simboliza más que una serie de técnicas de investigación, un modo de observar e interpretar los fenómenos, de situarse en el espacio social. Se busca comprender los fenómenos sociales y los sentidos de éstos, no sólo desde categorías predefinidas desde inicios de la investigación, sino que desde la perspectiva de los actores involucrados en el fenómeno social.

Incluso, Antonio Bolívar (2002) señala que “en lugar de pretender una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los actores debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas” (p.6).

Por su parte, Goodson (2004) nos sugiere que las investigaciones cualitativas biográficas nos dan una óptica valiosa “para observar los movimientos contemporáneos encaminados a la reestructuración y la reforma escolar” (p.33), además añade que este tipo de métodos, “historia de vida de la escuela, de los sujetos y de la profesión docente nos proporcionarían información de vital importancia sobre el trasfondo contextual en este respecto” (p.40).

El fenómeno en estudio, a saber: como se construye el conocimiento profesional de las directoras, no se comprende como un objeto de estudio que puede separarse del contexto y de los sujetos que lo significan, sino que se debe visualizar como un objeto que se construye situado histórica y culturalmente, como una historia de su vida.

Ésta perspectiva fenomenológica se conecta con la hermenéutica, dando paso a una hermenéutica fenomenológica y “hermenéutica biográfica” (Goodson, 2004, p.54), siendo una herramienta clave para el proceso de comprensión de los fenómenos educativos en la investigación cualitativa. “La investigación hermenéutica... se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p.6).

Esta perspectiva además de describir, según el método fenomenológico, intenta interpretar al sujeto que está tan inserto en el lenguaje como en el mundo, transformándose en una metodología propia, hermenéutica, que permite dar significados y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción del fenómeno (Bolívar et al., 2001). Pero no es

una interpretación que supone la existencia de un solo significado, sino que cree posible la emergencia de múltiples interpretaciones, en tanto los discursos siempre son una red imbricada de posibles significados.

De este modo, el fenómeno educativo en estudio no se comprende como un objeto que puede separarse del contexto y de los sujetos que le dan significado, sino que por el contrario, el investigador debe comprenderlos desde su contexto; situado históricamente y culturalmente, además de contruidos desde una lógica propia de la construcción social de la realidad, entendiendo que la realidad social es construida por los mismos miembros de la sociedad (Berger & Luckmann, 1995).

4.1.1 Enfoque Comprensivo Interpretativo

Por la naturaleza de la investigación, a saber: la construcción del conocimiento profesional de directoras educativas, se hace necesario trabajar la investigación desde más de un enfoque, tal como se mencionó anteriormente desde un enfoque biográfico – narrativo y uno comprensivo – interpretativo, ya que las últimas investigaciones de historias de vida, han apuntado a desarrollar la labor investigativa desde diferentes enfoques o metodologías de investigación con el fin de entregar una mayor confiabilidad y validez a los estudios de este tipo, por consiguiente “Los planteamientos metodológicos híbridos desde una perspectiva autobiográfica y narrativa son una opción que aporta valor añadido a la investigación. Cada enfoque o método, sin duda, contribuye con elementos de interés, que debidamente integrados en un diseño de investigación, pueden ser las diferentes teselas que ayuden a componer el puzle de la historia de vida investigada” (Bolívar & Domingo, 2019, p.93-94).

En el marco del paradigma cualitativo de investigación es posible encontrar el enfoque comprensivo interpretativo. Dicho enfoque parte desde el supuesto de que el mundo social es comprensible desde la voz de los actores. Son sus discursos los que ponen en acción los diversos elementos que son de relevancia para una problemática específica y es este discurso el que permitirá a partir de la interpretación dar luces de un tema determinado (Berger & Luckmann, 1995).

Desde un enfoque comprensivo interpretativo, lo que se busca no es la generalidad o uniformidad de los resultados o discursos; sino que más bien la comprensión acabada de los fenómenos sociales desde la voz de aquellos sujetos que se ven involucrados en ellos. En este sentido el conocimiento profesional de las directoras de establecimientos básicos en la Región Metropolitana de Chile es un proceso que requiere un nivel de profundidad en su comprensión. Lo que nos importa, es conocer y comprender el fenómeno en estudio y no explicarlo, ya que la realidad social en que se desarrolla el fenómeno de construcción de conocimiento profesional de directoras necesita comprenderse desde la dinámica de la construcción social e interacción social, donde cada sujeto interpreta la realidad social desde

su subjetividad, ergo de distintas formas, por lo que se vuelve imprescindible comprender las relaciones intersubjetivas que lo generan, estructuran y transforman.

Queremos comprender al propio ser y para ello necesitamos que éste se pueda abrir en lo que es y lo que acontece consigo mismo, “la apertura del comprender concierne siempre a la constitución fundamental entera del estar- en – el - mundo... El mundo no sólo está abierto en cuanto tal como posible significatividad, sino que la puesta en libertad de lo intramundano mismo deja a este ente en libertad con vistas a sus posibilidades” (Heidegger, 1997, p.145).

La investigación bajo un enfoque comprensivo interpretativo, nos permitirá poner al servicio de la interpretación, el relato de las directoras de establecimientos educativos en relación al proceso de construcción de conocimiento profesional. Como nuestra intención es comprender, debemos interpretar los relatos y hablas de las directoras en el estudio. “Toda interpretación se funda en el comprender. El sentido es lo articulado en la interpretación y lo bosquejado como articulable en el comprender” (Heidegger, 1997, p.154).

Lo que se espera y propone en esta investigación es ahondar en la estructura significativa del universo educativo y social que define la investigación, es decir nadar en el universo de significados en que pululan las directoras, reafirmando que una investigación de esta naturaleza prima la mirada y experimentación de los propios actores.

Para indagar el fenómeno en estudio, nos sumergimos en el mundo a través del habla, creando una red de significados, que a su vez, nos conducen a otras redes de significados ya existentes. Dicha red de significados será develada a través del investigador que se transforma en un instrumento para la obtención de significados múltiples que se manifiestan en el lenguaje, asimismo “El significado se manifiesta en el lenguaje, a través del lenguaje, pero es también aquello que escapa al lenguaje ordinario, al sentido común incluido en el lenguaje. Los verdaderos significados de nuestras experiencias tienen que volver al lenguaje para encontrar su expresión, pero antes tienen que ser recuperados, encontrados debajo del lenguaje, en aquello que huye del lenguaje, en su sustrato.” (Tadeu da Silva, 2001, p.47).

Desde la óptica de la teoría del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), se considera que la institución escolar, como unidad y comunidad educativa, existe por la acción social de los sujetos, es decir, por la interacción que se entabla entre los actores de la comunidad escolar. La relación e interacción que se genera entre los sujetos que conforman la institución educativa es la que determina el “hacer” del otro y la interpretación que le dé a su entorno. En esta lógica, el sujeto además de interactuar con otros interactúa consigo mismo (auto interacción) definiendo su rol como agente social que configura y es parte de una estructura que lo configura.

De esta forma, es posible entender que la construcción del conocimiento profesional de directoras estaría definido por un proceso de interacción entre ellos y los demás actores presentes en las instituciones escolares, y son estas interacciones las que permitirían acercarnos al fenómeno estudiado.

4.1.2 Enfoque Biográfico Narrativo

El enfoque biográfico narrativo ha ido adquiriendo un rol cada vez más preponderante en las metodologías cualitativas. Dicho enfoque sostiene una interacción constante entre lo social y lo psicológico, en la que los individuos se ven marcados por una relación dinámica entre ciertos determinantes sociales y familiares, y el trabajo que el propio individuo llevan a cabo sobre su historia para buscar controlar su desarrollo y otorgarle un sentido, de este modo “Un enfoque biográfico – narrativo pretende la exploración de los significados profundos de la historia de vida...sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyo de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia....a través de esta metodología se puede mostrar la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas.... “(Bolívar & Domingo, 2019, p.20).

Inscribir las vidas longitudinales de las directoras, siguiendo los planteamientos de Bolívar (2014), comprende la relación entre los biográfico (relatos de vida), los contextos y entre sus voces. Bajo este enfoque el individuo es y puede ser concebido como un “producto, productor y actor de su historia” (Cornejo, 2006, p. 95). Con respecto a lo anterior, la investigación autobiográfica tiene por objetivo el proceso de construcción social de los sujetos, interpretando como dan sentido y conforman sus experiencias de una manera narrativa y como éstas están trazadas en proyectos biográficos en el tiempo (Bolívar & Domingo, 2019). Es aquí donde el tiempo agencia un valor importante, ya que “el tiempo se hace humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1994, p.113).

Por otra parte, como opción metodológica, el enfoque biográfico narrativo surge como una forma de romper con las maneras más tradicionales de observar, analizar y comprender la realidad social, debido a que implica un dialogo constante entre la historia individual y la historia social. Ahora bien, en esta reflexión sobre las potencialidades del enfoque

biográfico narrativo, es de menester describir y definir por un lado lo “biográfico” y por otro lo “narrativo”.

Lo biográfico lo entenderemos como aquellas experiencias sobre las que se construye la historia e identidad del docente (Goodson, 2003), como constitutivas de un “género histórico-literario específico en el que un investigador «reconstruye» una trayectoria individual sobre la base de documentación preferentemente escrita y con el auxilio eventual de fuentes orales en el caso que se trate de la biografía de una persona contemporánea”(Pujada, 2000, p.136).

Por su parte, lo “narrativo” lo definiremos “por un lado, como la cualidad estructurada de la experiencia entendida o vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que – mediante un proceso reflexivo – se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, son constitutivos de la configuración narrativa” (Bolívar & Domingo, 2019, p.21).

De igual forma, Bolívar y Domingo (2019), señalan que la definición de “Autobiografía” proviene de la doble dimensión del ser, es decir, la biografía de sí mismo, “auto”, que sería una especie de “narrativa de sí”, de la cual luego el investigador crea una biografía “bio” de ella. “Auto” y “bio” permite ese juego entre autor, narrador, personaje e investigador (p.27).

Situarse desde el enfoque biográfico narrativo implica en sí mismo una decisión epistemológica, ética y metodológica. Para Correa (1999) la opción epistemológica está dada porque implica adherir a una concepción de que la realidad no es nunca externa al sujeto que la conoce, por lo que siempre existe una interdependencia entre el sujeto y el objeto que forman parte de la investigación. Según la autora "La aproximación biográfica reivindica un conocimiento compartido entre dos, gracias a la intersubjetividad en la interacción en la cual el sujeto conoce al precio de ser conocido" (p. 37).

En este espacio, la potencialidad del enfoque radica en comprender e interpretar la realidad social y en este caso educativa, a saber: la construcción de conocimiento profesional de las directoras en Chile, que permitan generar conocimientos para sumergirse en sus significados, ya que las personas se mueven a través de sus vidas constantemente (pasados y futuros) construyendo una red cambiante de significados sobre la naturaleza de sus biografías, motivaciones, acciones, consistencias y compromisos (Plummer, 1990).

De esta forma, este enfoque “permite la reconstrucción "objetiva" y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, p. 41). Es así, como este enfoque nos permitirá sumergirnos en la historia de las mujeres directoras, ahondando en como su dimensión personal (familia, hijos, etc.) dialoga con la dimensión profesional (trabajo, estudios, etc.), develando cuales han sido los obstáculos y facilitadores en el proceso de llegar a transformarse en directoras de escuela. La narrativa, al permitirnos conocer la historia desde el mismo sujeto, en este caso mujeres directoras, los que nos llevará a reivindicar el conocimiento de las historias de mujeres, el cual se propone como “distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un “yo epistémico”), lo que conduce a considerar la narrativa como una forma específica del discurso femenino. Incluir la “voz” y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona del singular), se corresponde con un yo “dialógico” que siente y ama, frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexual, es decir, angélico)” (Bolívar, 2002, p.7).

Relación con investigador

En particular, en el enfoque biográfico narrativo, contar una historia de vida, significar una construcción conjunta del investigador y del investigado, tal como se señaló anteriormente, una relación estrecha entre lo “auto” y lo “bio” de la biografía, de hecho, “contar historias de

vida puede ser uno de los casos más comunes de acciones conjuntas en esta sociedad” (Plummer, 1990, p .136).

Esta situación, se debe a que el conocimiento de la historia que se narra la tiene el mismo protagonista y es el investigador u observador quién reconstruye el relato en función de lo que cuenta el protagonista y lo transforma en historia. Por ende, el conocimiento no surge de considerar al “otro” como un objeto, sino que el conocimiento emana de la interacción dialéctica y recíproca entre observador y observado (investigador/investigado). Lo que Ferrarotti (1984) denomina “la dialéctica de lo relacional”, la relación horizontal entre ambos participantes.

En este sentido, las protagonistas de las historias, directoras de establecimientos educacionales, serán la autoras de su propio relato, teniendo “la capacidad de unificar la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; y – por ello mismo – como autor de sus propios actos”(Bolívar & Domingo, 2019, p.17), por lo que el investigador tendrá un rol clave de interpretar la experiencia de ellas y transformarlas en historias de vida y en un nuevo conocimiento que aporte a la discusión de educación en el país.

Lo anterior implica una postura ética al momento de construir y analizar los relatos de los sujetos participantes, tal como señala Ferrarotti (2007), “la reunión de las historias de vida presupone, como antes he subrayado, una relación de confianza entre entrevistador y entrevistado”(p.26). Por su parte, Correa (1999), nos señala que existen dos líneas para abordar este dilema. Una primera estaría referida a la relación que se establece entre las sujetos participantes - investigador e investigado -, debido a que este enfoque precisa el romper con la relación asimétrica entre los participantes, dando paso a una relación de colaboración, una especie de acuerdo de complicidad entre investigador e investigado. A la luz de Ferrarotti (2007), la relación que se establece entre ambos participantes se caracteriza por “una corriente “empática”, frágil, pero suficientemente sostenida y basada en un proceso de interacción que canceló, al menos por un tiempo, las asimetrías culturales y los “saltos” de la estratificación social” (p.27). Por otro lado, la segunda línea se refiere al producto de una investigación biográfica, de qué manera se es posible lograr la participación del narrador

en el análisis y en la interpretación de los sentidos que se encuentran impregnados en el material. En realidad, se trataría de construir un saber desde la participación activa del sujeto investigado. Es así como el investigador no es sólo un escriba que recoge la voz de los protagonistas, sino que permanentemente está en búsqueda de una comprensión temática y contextual de los datos que van emergiendo (Goodson, 2004).

Tal como señala Bolívar y Domingo (2019), “el investigador, por tanto, al tomar plena conciencia de su posición dominante, del poder de este enfoque de investigación y de sus consecuencias, debe, desde una perspectiva de igual valor (investigador – investigado), no quedar en hacer emerger, analizar o comprender la vida hecha pública y puesta al debate, sino avanzar hacia su devolución y publicación de cara a aprender de ello y facilitar la transformación...”(p.89). Por consiguiente, esta investigación se configuró bajo dichos lineamientos, estableciendo un acuerdo de mutua colaboración y complicidad entre las mujeres directoras en estudio y la investigadora.

4.2. Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación, supone "un "proceso de procesos" interrelacionados y complementarios, con fines, aportes y condiciones particulares" (Bolívar & Domingo, 2019, p.102), que colaboren al objetivo de la investigación, a saber: indagar en cómo se construye el conocimiento profesional de las directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica en Chile.

4.2.1 Tipo de Investigación

El acercamiento al objeto de estudio se realizó mediante una metodología cualitativa, con el fin de comprender la significación de las cosas que dicen, o que dicen que hacen, los sujetos consultados (Creswell, 2013). Para Vela Peón (2001), este tipo de metodología centra su atención en "la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla" (p. 63), de esta forma se pone énfasis en la voz de los actores (directoras) y en el sentido que estos mismos les entregan a sus relatos.

De esta manera, la investigación es de tipo exploratoria, longitudinal y con producción de conocimiento a partir de fuentes primarias. Su carácter exploratorio estaría dado porque se pretende indagar como se construye el conocimiento profesional de las directoras de establecimientos educacionales en la Región Metropolitana de Chile. El conocimiento profesional y la trayectoria han sido abordados más de una vez en investigaciones referidas a temáticas educativas. Sin embargo, la mayoría de las veces dichas investigaciones estuvieron enfocadas a otros actores del campo educativo, dejando fuera del foco de interés a directoras.

Por otro lado, su carácter longitudinal se debe a que se entiende la problemática de estudio como un elemento fluctuante a lo largo de la vida de un individuo. Asimismo, si bien el conocimiento profesional de los directoras podría pensarse como medible u observable en un solo momento -la actualidad-, se considera relevante el ejercicio de acercamiento al proceso a través del cual se construye, sostiene o modifica el conocimiento profesional en las directoras de la región metropolitana de Chile.

4.2.2. Estudio de Caso

El estudio de caso es una estrategia de investigación enmarcada la mayoría de las veces en las metodologías cualitativas y que tiene por objetivo comprender las dinámicas presentes en diferentes contextos singulares (Eisenhardt, 1989). Por tal razón, dicha estrategia está enfocada en la especificidad que cada caso tiene en relación a un determinado fenómeno. Según el autor, los estudios de casos pueden variar entre un solo caso o varios, cuestión que estará determinada por la naturaleza de la investigación. Por su parte, Stake (1999) nos señala que el caso “puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia” (p.15). Lo más relevante aquí es que las problemáticas sociales son pensadas desde contextos particulares.

Por lo anterior, esta investigación se basa en un estudio de caso particular, definiendo el caso como el objeto de este estudio, la comprensión de la construcción del conocimiento profesional de directoras de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile.

De igual modo, es un “estudio instrumental de casos” (Stake, 1999, p.17), ya que a través del grupo de directoras en estudio se hace dialogar la comprensión particular que cada experiencia tiene junto con la comprensión del habla grupal, lo que permite una reflexión profunda del fenómeno en estudio. Siguiendo a Stake: “Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlo. Nos gustaría escuchar sus historias” (p.15). Por lo tanto, buscamos, comprender e interpretar los relatos de las protagonistas, así como también desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre la construcción de conocimiento profesional de las directoras en Chile.

Mediante el estudio de sus relatos pretendemos comprender los significados que ellas les asignan a la construcción de conocimiento profesional en sus contextos. De acuerdo con Pérez Serrano (2004), escogimos el estudio de caso, ya que su objetivo primordial es comprender e interpretar el significado de una experiencia y desde ahí analizar el caso y establecer generalizaciones sobre el fenómeno particular observado.

4.2.3 Relatos de vida e Historias de vida

Los relatos de vida e historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento de los fenómenos sociales desde la visión del actor.

La distinción entre un relato de vida y una historia de vida es clave, así “El relato de vida es la narración que construimos sobre nuestra propia vida: la historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y requiere la revisión de una gran variedad de evidencias” (Goodson, 2004, p.50). De igual forma, el relato de vida corresponde a la enunciación, escrita u oral, por parte de un narrador de su vida o parte de ella mientras que la historia de vida es una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de diferentes categorías conceptuales o temporales (Denzin, 1989).

Relatos de Vidas

El relato de vida, es una forma de obtener conocimiento que nos permite el entendimiento de los fenómenos sociales, debido a que estos “captan riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimiento, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal” (Bolívar & Domingo, 2019, p.16).

Para, Bertaux (2005), los relatos de vida son desde “que un sujeto cuenta, a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma *narrativa*” (p.36) De igual modo, Bertaux, nos señala que los relatos e enmarcan en una perspectiva etnosociológica de la investigación. Esto porque aquellas investigaciones que ven en los relatos de vida la manera más idónea de acercarse a su objeto de estudio suelen estar basada en el trabajo de campo, inspirada en la tradición etnográfica construyen

sus objetivos principalmente buscando el paso de lo particular a lo general. La perspectiva etnosociológica quiere poner en discusión los profundos procesos de homogeneización y diferenciación que viven las sociedades modernas, siendo los relatos de vida una ayuda para resolver esta situación, debido a que son una narración que configura el protagonista (investigado) sobre su propia vida (Goodson, 2003). Con el enfoque biográfico, podemos obtener relatos de vida de diferentes actores del fenómeno en estudio, lo que se ha definido como relatos de vida en paralelo (Pujadas, 2000). Con estos relatos de vida en paralelo logramos resguardar la diferenciación o particularidad de la investigación, situación que en esta investigación sobre el conocimiento profesional de las directoras en Chile es fundamental, puesto que buscamos en los relatos de vida de las directoras la riqueza de lo particular, pero también queremos generar conocimientos sobre lo común que puedan tener. Los relatos de vida en paralelos son un tipo de procedimiento que nos entrega “las narraciones biográficas cuando el objeto de estudio consiste en unidades socio-demográficas muy amplias” (Pujadas, 2000, p.145).

De igual modo, los relatos de vida de las directoras, nos “hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre **contextualmente** situados en relación con otros; no dese un yo solitarios o imparcial. La narrativa incorpora per se la complejidad de la propia vida, persona y profesión, y muestra la riqueza de detalles (motivaciones, sentimientos, interpretaciones, deseos o propósitos) y significados que dan sentido al devenir de las personas y grupos sociales” (Bolívar & Domingo, 2019, p.24-25), que en este caso particular de la investigación es como se construye el conocimiento profesional de las directoras.

Ahora bien, el relato de vida, que es una expresión oral de una vida o de una parte de ella, que luego se tiende a transformar en una narración escrita por parte del investigador, requiere de un tiempo, secuencia y un espacio definido para su unidad, además de una trama, una secuencia, un protagonista y una situación para configurarse como una narración biográfica (Bolívar & Domingo, 2019).

Sin embargo, como nos plantea Denzin (1989), no existe ninguna forma de conocer el interior de una persona sino es por medio del lenguaje, ya sea oral o escrito. Al respecto señala: “no existe ninguna ventana que nos permita asomarnos a la vida interior de una persona, porque toda ventana está siempre mediada por el cristal del lenguaje, de los signos y del proceso de significación. Y el lenguaje, ya sea en forma oral o escrita, es siempre inestable en sí mismo y hecho de vestigios de otros signos y enunciados simbólicos” (p. 300). Por tanto todo relato de vida se caracteriza por tener una intención y un significado con las subjetividades del propio protagonista de la historia.

Por otra parte, los relatos de vida son parte de una sucesión temporal de acontecimientos y situaciones, lo que podemos denominar “columna vertebral” de la historia que narra el sujeto protagonista, en este caso las directora (Bertaux, 2005).

Considerando las características de un relato de vida, es de menester profundizar en la diferencia que un relato tiene con la historia de vida. Tal como se señaló al inicio de este apartado, Goodson, nos entrega una clara diferencia de estos términos, precisando: “la vida relatada en mi opinión, debe dividirse todavía en dos aspectos distintos: “la vida relatada” por la persona que vivió y experimentó la vida (el relato de vida) y la “vida relatada” cuando quien la narra colabora con un investigador o investigadora para producir un relato intertextual/intercontextual (la historia de vida). Así pues, tenemos cuatro niveles: la vida vivida, la vida experimentada, la vida relatada y la historia de vida (Goodson, 2004, p.299).

Historia de Vida

En relación a lo anterior, podemos señalar que las historias de vida no se puede contar en un vacío social, sino que emerge, se organiza, se interpreta y se transforma en objetos de análisis por medio de acciones conjuntas entre el investigador y el investigado (Plummer, 1990).

Las vidas y trayectorias profesionales de los sujetos en estudio se inscriben en una “genealogía del contexto” (Goodson, 2003). Los relatos e historia de vida deben relacionar

la vida individual y la historia social en que se traza la narración. “Ligar texto con contexto no es tarea sencilla como parece a primera vista. No se trata sólo de un asunto de aproximación de datos”(Ferrarotti, 2007, p.28), sino que hay que ubicar los relatos en las *geografías sociales* en que se erigen, deben relacionarse con las condiciones sociales y los procesos históricos en que se han construido. Además, hay que hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están intercedidos por elementos culturales y políticos del contexto (Bolívar, 2014).

Tal como señala Ferrarotti (2007), “la historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado”(p.28). A lo que Montecinos (2006), agrega: “la historia de vida refiere a “un lugar en y desde el cual se articula una voluntad de narrar un sentido, que se anuda en el lenguaje oral - escrito cuyo norte es producir una interpretación de sí mismo y por extensión, del mundo que a cada uno(a) le ha tocado vivir” (p. 290). Con respecto a esto, la historia de vida nos pone frente a la idea de que cada sujeto narra su vida de acuerdo a las circunstancias que han marcado su desarrollo en la sociedad, cuestión que si bien es personal no deja en ningún momento de hacer referencia a la sociedad en la que se vive.

Por consiguiente, precisaremos en definir y distinguir: “*life story*”, “relato de vida” o “autobiografía” con “*life history*”, “historia de vida” o “biografía”. Entendiendo lo primero como la narración individual del propio protagonista de su vida o algún aspecto de ella y lo segundo como un relato situado en un contexto histórico (genealogía del contexto) y elaborado por un investigador (Goodson, 2003; Goodson, 2004; Bolívar, 2014; Bolívar & Domingo, 2019).

Para desarrollar una historia de vida, el investigador establece una conexión entre los diferentes acontecimientos, acciones y experiencias narradas por el investigado, para luego situarlas en un contexto. La historia de vida, asume que existe una doble interpretación en la cual no solo es relevante el narrador (sujeto protagonista), sino que también la interpretación del narratario (investigador). En este sentido esta técnica “siempre trabaja con

interpretaciones, en distintos niveles. Interpretaciones que se consideran constituyentes de la experiencia humana y que, por tanto, representan la dimensión ontológica del enfoque biográfico” (Cornejo, 2008, p. 30).

De igual modo, se señala que la historia de vida se sitúa desde un enfoque dialéctico constructivista, ya que “en la producción de un relato de vida, se puede decir que este no pertenece ni al narrador ni al narratario” (Cornejo, 2008, p.31), sino que es una construcción conjunta entre ambos, produciéndose la creación de un nuevo espacio y de un sistema de comunicación entre investigador e investigado. Será tarea del investigador, “construir un nuevo relato (*story*) que es el informe de investigación (*history*), habiendo conjuntado y transformado, de acuerdo con la metodología apropiada (Bolívar & Domingo, 2019, p.59), del relato inicial de o los protagonistas de la investigación, en este caso: directoras.

Por tanto, para elaborar una historia de vida, se consideran los relatos biográficos y algunos documentos personales o propios de la investigación, que permitirán realizar el siguiente procedimiento

“(1) Ordenar la información cronológica y temáticamente, (2) Recortar las digresiones y reiteraciones, (3) Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que sea aceptable por éste, (4) Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto, (5) Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que nos puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal, (6) Realizar una introducción metodológica donde debemos explicitar todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto, (7) Es tan recomendable, como poco frecuente, que el investigador realice, al final del texto, una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación”. (Pujadas, 2000, p.140)

Una de las principales críticas hacia los relatos o historia de vida como una técnica de producción de información es la supuesta imposibilidad de pensar los fenómenos sociales más allá de la experiencia individual. En respuesta a esto, autores como Cipriani (2013) señalan que las historias de vidas no aspiran a alcanzar niveles de universalidad absoluta e indiscutible, es decir, no pretende hacer generalizaciones indiscriminadas, sino que más bien apunta a aprehender con mayor profundidad lo particular. Sin embargo, esto no significa en absoluto una pérdida de interés por dar paso hacia lo plural. Por ejemplo, para Bertaux (2005) es precisamente el entramado o relación entre distintos relatos de vida, asociados a un mundo social o a una categoría de situación, el que permite superar las particularidades y pensar, a través de la construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación. Incluso, Pujadas (2000), hace referencia a que “las historias de vida de relatos múltiples nos ofrecen también grados más o menos grandes de intertextualidad entre las narraciones de los sujetos” (p.149).

De acuerdo a lo anterior y para efectos de esta investigación, se considerarán relatos de vida de más de una directora de establecimiento educacionales, con el fin poder erigir historias de vida que nos lleven comprender el fenómeno en estudio desde lo particular a lo que los hace más comunes. Buscaremos núcleos de sentido en las historias de vida de las directoras que nos permitan un análisis profundo de la realidad socio - educativa del país, específicamente vinculada a la trayectoria directiva, ya que de acuerdo a Goodson (2004), “la historia de vida del profesorado como construcción social nos proporciona una óptica valiosa desde la que se puede observar los movimientos contemporáneos encaminados a la reestructuración y la reforma escolar”(p.33) y que ciertamente, en esta investigación no queremos desestimar.

4.2.4 Técnicas de investigación

Para llevar a cabo la investigación, se utilizan dos técnicas de investigación que permiten indagar cómo se construyen los conocimientos profesionales de las directoras, a saber: cuestionario autobiográfico y entrevista biográfica - semi estructurada.

Comprenderemos las técnicas de investigación cualitativas a utilizar como una prolongación del investigador (Mucchielli, 2001) y como una herramienta que nos permite aproximar a la comprensión de nuestro objetivo de investigación, por tanto “Las técnicas y procedimientos son sólo herramientas, que están a su disposición para ayudar al análisis, pero que nunca deben conducir el análisis ellos mismos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Cuestionario Biográfico

En primer lugar, se aplicará un “cuestionario autobiográfico” que permite al investigador acercarse a los momentos, datos y hechos que el sujeto considera importantes en su trayectoria como directora. El cuestionario se construye en torno a la trayectoria profesional y académica de la directora en estudio. Este cuestionario se presenta como una primera etapa de acercamiento y como un elemento importante - más no determinante - para el desarrollo y aplicación de una siguiente herramienta³⁷.

Entrevista biográfica - semiestructurada

Finalmente, se realizarán entrevistas biográficas – semiestructurada a las directoras que permitan configurar sus relatos de vida con mayor profundidad, las entrevistas abiertas o semiestructuradas, permiten autotematizar episodios significativos de la protagonista (Bolívar, 2012b). Según Gáinza (2006), la entrevista “puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador (narratorio) y a un individuo entrevistado (narrador) con el cual se

³⁷ Ejemplo en los anexos.

establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (p.219-220).

La entrevista biográfica es precisa para realizar esta investigación, ya que la información que se extrae del relato tiene una riqueza subjetiva, nos entrega los significados que la protagonista entrevistada le atribuye a su rol y trayectoria como directora. El sujeto, en este caso la directora “se vuelve transparente en sí mismo, mediante una conciencia reflexiva que se expresa en narrativas autobiográficas” (Bolívar & Domingo, 2019, p. 19). Es así, que a través del habla individual que producirá cada directora, se pretende construir el sentido social (común) que subyace a su relato en relación a la construcción de conocimiento profesional (Delgado & Gutiérrez, 1999).

A través de la entrevista, el relato de la vida de las directoras se hace carne y permite que ellas narren sus experiencias de vida “unificando la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; y – por ello mismo – como autor de sus propios actos” (Bolívar & Domingo, 2019, p. 15).

Estas entrevistas no serán realizadas en una sola sesión. Siguiendo las recomendaciones de algunos autores (Bolívar & Domingo, 2019; Cornejo, 2008) se ha tomado la decisión de que las entrevistas se realicen en tres sesiones concertadas con cada entrevistada, en un rango de tiempo de al menos uno mes entre cada una de las entrevistas a realizar, esto con el objetivo de permitir una secuencialidad y mayor profundidad en el desarrollo de los relatos. Por lo anterior, se realizan un total de 30 entrevistas, 3 a cada directoras seleccionadas en el estudio.

4.2.5 Construcción y validación de guion de entrevista y cuestionario biográfico.

Con el objetivo de dar rigurosidad al proceso de diseño de investigación, en este caso de la entrevista y cuestionario biográfico, y siguiendo los planteamientos de Bolívar y Domingo, (2019), se establecen etapas para definir el guion de preguntas semiestructuradas y el cuestionario biográfico validado y acorde a los objetivos de la investigación, las etapas son las siguientes:

- a) Análisis teórico.
- b) Diseño y aplicación de borrador de entrevistas.
- c) Validación de la pauta de entrevistas con expertos.

Análisis teórico

Se analizan referentes teóricos relacionados al objetivo de la investigación que permiten construir las dimensiones y categorías, a fin de articularlas y construir una base conceptual del guion de preguntas, y que luego también será un referente para el análisis de datos.

Tabla 2. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías
Caracterización del sujeto	Personal
	Asociada a la formación
Conocimiento para la práctica o teórico	Formación inicial docente (pedagogía) y ejercicio Docente
	Formación continua como docente
	Formación continua como directivo o director
Conocimiento en la práctica o práctico	Ejercicio docente
	Experiencias primeros años /consolidación docente
	Ejercicio directivo (director)
	Experiencias primeros años directivo / consolidación director

Conocimiento de la practica o reflexivo (experencial)	Experiencia en el cargo director: Primeros años/ Actualidad
	Evaluación del propio ejercicio directivo: facilitadores /Obstaculizadores de la práctica de gestión.
	Incidentes críticos de la gestión directiva
	Elementos críticos personales/familiares
	Caracterización del cargo director

Fuente: elaboración propia

Diseño y aplicación de borrador de entrevistas.

Un segunda etapa realizada fue la aplicación del borrado de entrevistas a dos directores que no fueron parte del estudio, con el fin de ajustar el tipo de pregunta y la forma de preguntar. Esta etapa permitió probar a la investigadora la forma más precisa de preguntar e indagar en la profundidad de los relatos de los sujetos participantes.

Validación de guión de entrevistas y cuestionario biográfico con expertos.

Esta última etapa considera la validación del guion de preguntas y del cuestionario biográfico por parte de un grupo de expertos (5 expertos) con diferentes experticias, a través de dos pautas de revisión, una para guion otra para cuestionario (se anexan). La constitución del equipo de expertos fue:

- Dos expertos con experiencia en formación de directores.
- Dos expertos con experiencia en el cargo de director o directora de establecimiento educativo.
- 1 experto con experiencia en trabajar relatos biográficos.

A cada uno de estos expertos se les entrega dos pautas (una para cada instrumentos a analizar) las que consideran los siguientes criterios de análisis:

PERTINENCIA: La pregunta es adecuada con el objetivo del cuestionario.

CLARIDAD: La pregunta se comprende fácilmente, su sintaxis y su semántica son adecuadas.

RELEVANCIA: La pregunta es importante, debe ser incluida.

Posteriormente, una vez devueltas las pautas de análisis por parte de los expertos a la investigadora, éstas fueron analizadas y los resultados permitieron mejorar los instrumentos a aplicar: cuestionario biográfico y el guion de preguntas para entrevista biográfica semiestructurada.

4.2.6 Biograma e Informe biográfico

Con las técnicas señaladas se obtendrá el discurso de las directoras en un contexto, no un discurso aislado, sino un habla social que se traduce en un texto social. Se entrevistará a los sujetos en estudio en distintos momentos con el objetivo de que través de los relatos el entrevistado se dibuje a sí mismo – se sitúe – en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que los sujetan (Ibáñez, 1991).

Con los discursos obtenidos, se espera crear un Biograma biográfico y un informe interpretativo biográfico que detallaremos a continuación:

Biograma biográfico

En segundo lugar, se trabajará con biogramas de trayectoria con el fin de establecer acontecimientos de la vida de la directora protagonista sobre su desarrollo profesional y académico, por cierto, construido en conjunto con ella. Tal como señala Fernández (1995), los biogramas son la trayectoria formal, “no es otra cosa que el encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en la carrera del profesor. Su currículum vitae, su hoja de servicio” (p.159).

El biograma es una herramienta que operativiza la investigación, facilita la organización de los datos constituyéndose como resúmenes esquemáticos de los hitos y eventos que conforman la vida profesional narrada de las directoras, ayuda a comprender y compartir su sentido, su trayectoria, sus motivos y toda la crono-topografía (Domingo et al., 2017).

Este biograma de trayectoria que se diseña, contiene la información sistematizada del cuestionario biográfico en relación a la trayectoria académica y profesional de la directora en estudio, que luego, en la primera entrevista, es entregado a la directora para su revisión y posterior construcción conjunta con nuevos datos que surgen de la conversación sobre la

dimensión profesional y personal de la misma, de esta forma se comienza la validación del proceso investigativo (Bolívar & Domingo, 2019).

El biograma facilita el retorno de información a los sujetos en estudio y también ayuda al análisis de los datos y para retroalimentación del proceso investigativo realizado. Estos se presentan como un excelente forma de mapear las trayectorias (historias biográficas – profesionales) de los sujetos en investigación (Avila Do Santos & Ramalho, 2004).

Informe biográfico

El informe biográfico es una herramienta de análisis que nos permite superar en gran medida el dilema de conjugar el punto de vista del nativo (emic) y del investigador (etic) (Bolívar, 2002), ya que en este documento de informe por cada caso en estudio, se ponen en juego las voces de ambas participantes de la investigación, por un lado las directoras de los establecimientos educativos y por otro la investigadora. El objetivo del informe es darles a conocer a ellas (directoras) y al mundo académico, la interpretación de los relatos, recogidos de las 3 entrevistas realizadas, otorgándoles representatividad y significado en el contexto en que se narran.

En el informe biográfico, “el investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Por eso, el reporte de la investigación biográfico-narrativa es – a su vez – una particular forma de relato, que será leído (y, tal vez, consensuado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y – en segundo lugar – por un público más amplio” (Bolívar, 2012b,p.91).

De igual modo, este informe surge de un proceso de análisis e integración narrativa que se caracteriza por contener “una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin. Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. Esta trama argumental determina qué datos deben ser incluidos, con qué orden y con qué final

(Bolívar, 2002, p.18). Pasamos de lo analítico a lo interpretativo, combinamos lo referencial - conceptual con los sentidos y significados a las voces de las protagonistas. Se intenta no sacralizar los relatos de las directoras, sino que seleccionar los episodios, voces, anécdotas de la historia de las protagonistas que permitan crear un continuo relato, una especie de lente “zoom” que permita precisar contextos, personas y dimensiones particular de la misma historia de vida (Bolívar, 2012b).

4.2.7 Selección de las voces protagónicas

Criterio de representatividad de la realidad chilena.

En primer lugar y considerando que este es un estudio de caso “instrumental”, se busca que el o los criterios de representatividad permitan regular la homogeneidad y heterogeneidad necesaria para representar al grupo estudiado. En efecto, y tal y como menciona Manuel Canales se intenta seguir el principio básico de la investigación cualitativa que es intentar generar “grupos que integren suficiente diversidad como para cubrir la forma propia y típica del habla grupal” (Canales, 2006, p. 283). Esto permite complejizar y volver más densos los sentidos e interpretaciones que resulten de la construcción de conocimiento. Por su parte, Stake (1999) nos señala que un “primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones?” (p.17), además nos indica que es importante considerar el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso a los entrevistados.

Considerando esto, esta investigación busca entrevistar a todos aquellos sujetos que se presenten como relevantes para acercarnos a la comprensión del caso estudiado, dar la mayor representatividad a la realidad chilena. El número de participantes seleccionados está vinculado a las características del sistema educacional chileno y al objetivo de la investigación, tal como señala Pujadas (2000) “cuanto más homogénea sea la muestra de informantes seleccionada con la finalidad de recopilar sus narraciones biográficas, más grande será la intertextualidad y más explícito será el hipertexto del que cada narración es una variante” (p.149).

De igual modo, la selección del grupo de directoras a estudiar es clave para el análisis y la comparación que se realiza posteriormente, debido a que “se trata de comprobar la significación general de los conocimientos resultantes de los estudios de caso a partir de la comparación entre los casos claves de la población escogida por el "theoretical sampling" o la "muestra teórica" (Apple, 2005, p.12).

Es necesario señalar que la selección del grupo de directoras es de carácter intencional, ya que se construye a partir de los objetivos de investigación. Sin embargo, es necesario precisar que siempre se ha mantenido el recaudo de que la selección de dicho grupo es flexible a partir del criterio de saturación de datos, según el cual la selección de los sujetos a entrevistar debe llegar hasta que ningún informante provea de información nueva de la que se ha ido registrando a lo largo del proceso investigativo; en este sentido, desde el comienzo existía la opción de que dicho grupo se ampliara o redujera según fuese necesario, situación que finalmente no fue.

Para definir las voces protagónicas se ha utilizado el siguiente criterio de representatividad:

- Tipo de Institución: En Chile, las instituciones educativas pueden clasificarse en tres tipos dependiendo del sostenedor que emite los recursos. Dependiendo de esto se encuentran instituciones municipales, instituciones particulares subvencionadas e instituciones particulares pagadas.

Voces protagónicas

Se selecciona a un grupo de 10 mujeres directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile, las que pertenecen a las siguientes dependencias:

- 5 directoras pertenecientes a establecimiento de dependencia municipales.
- 4 directoras pertenecientes a establecimientos subvencionados particulares.
- 1 directora perteneciente a establecimiento particular pagado.

4.2.8 Etapas de recogida de datos

Considerando que esta investigación es desde metodología cualitativa se aborda el trabajo de campo de acuerdo a 3 etapas:

Aplicación cuestionario biográfico

La primera etapa es indagar en las características de la formación y de contexto de las directoras en estudio. Para ello, como ya se señaló anteriormente se diseña un instrumento denominado “Cuestionario autobiográfico”, con preguntas relacionadas a las formación y a características del contexto donde se desempeña la directora, algunas preguntas vinculadas a: edad, profesión, tipo de formación, tipo de colegio (dependencia), años de docencia, años como directora, etc. Este cuestionario no busca representatividad, sólo conocer las características de formación y de contexto del sujeto en estudio.

Con los datos del cuestionario autobiográfico, se procedió a analizar información y luego a diseñar un “Biograma” sobre su trayectoria profesional, el cual posteriormente es presentado como retroalimentación a cada sujeto en la primera entrevista semi-estructurada.

Realización de entrevistas biográficas

Una segunda etapa fue la realización de las entrevistas biográficas que permiten indagar y profundizar en la trayectoria formativa del sujeto y en la construcción de su conocimiento profesional, además de enriquecer el biograma construido.

Cada entrevista se basa en:

- Socialización del biograma y profundización de su historia formativa y experiencia docente.
- Construcción de conocimiento profesional a través de su historia formativa y experiencia directiva.

- Construcción de conocimiento profesional a través de la práctica directiva y proyección de su cargo.

Elaboración de informes y su envío a cada participante

Como tercera etapa, una vez realizadas las entrevistas, se realiza un primer análisis de datos, donde se construye un informe de caso para cada directora participante del estudio. Esta fase considera un análisis de datos horizontal, donde se establecen las etapas e hitos importante de las trayectorias de las directoras. Este primer análisis implica una revisión de las dimensiones de análisis inicialmente construidas y surgimiento de nuevas dimensiones o categorías inductivas, situación que será explicitada en mayor detalle en el próximo capítulo de esta tesis.

Figura 8. Esquema síntesis de etapas de recogida de datos



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Tratamiento de los datos recogidos para el análisis

Tal como señala Bolívar (2002), “el modo paradigmático de análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (p.13), los que luego son examinados a través de dos tipos de análisis: en el primero los conceptos surgen desde una teoría previa (categorías) y en el segundo las categorías surgen inductivamente desde los datos.

Como nuestra intención es lograr un equilibrio, entre una interpretación que no se limite solo a las voces de las directoras entrevistadas, ni tampoco a una interpretación externa que solo considere una mirada del investigador, es que esta investigación se realiza desde dos instancias analíticas, a saber: en una primera instancia se define un marco de dimensiones y categorías previas (deductivas) que surgen del marco teórico de esta investigación (que ya fueron presentadas en el apartado metodológico); y en una segunda instancia una revisión y reconstrucción del marco de dimensiones y categorías de acuerdo al análisis (inductivo) de los relatos de las directoras en estudio. Se considera que un análisis teórico “por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones” (Bolívar, 2012, p.89).

Por otra parte, con el fin de no caer en la improvisación y de ser transparentes en los procedimientos investigativos, intentaremos ser explícitos y descriptivos en el análisis para con ello asegurar la “trazabilidad” de los procesos y análisis para llegar a conclusiones que sean las más cercanas al fenómeno en estudio (Bolívar & Domingo, 2019).

Se ha preferido trabajar con Teoría Fundamentada (Glaser, 1967) debido a la posibilidad que este método ofrece en la facilitación de los procesos de interpretación de experiencias a través del tiempo o transformaciones a través de etapas, como lo presenta en este caso la construcción de conocimiento profesional de directoras de establecimientos educativos en Chile.

Tal como señala Ferrarotti (2007), nos hemos aproximado “a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior” (p.28). Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo”. Para lograr “habitar” el texto (relato de las directoras) se trabaja el análisis desde la “Perspectiva de Ojo de buitre” de Waller y Simmons (2009), que se resume en los siguientes pasos:

1º Lectura pegada al texto: ¿Qué temáticas emergen?

Comunes y no comunes. Evitamos interpretar demasiado. Se destacan detalles de la persona.

2º lectura: ampliamos la vista a un contexto más social y político. Agrupamos en categorías analíticas con el propósito de darle sentido a las temáticas (diacrónico-sincrónico). Buscamos **Núcleos de significado**, por lo que nos preguntamos ¿quién es el sujeto?, ¿qué relaciones sociales e intersubjetiva posee? (Bertaux, 2005), ¿cómo llegó a hacer directora?, ¿en qué tipo de establecimiento trabaja?, ¿cómo ha construido su conocimiento profesional? ¿qué elementos de liderazgo la caracterizan?, ¿cómo dialoga su vida personal con la vida profesional? Reconstruimos una historia común en la que entra en juego la voz de la investigadora a partir de categorías interpretativas.

En síntesis, logramos establecer una relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado: la construcción del conocimiento profesional de las directoras en Chile y el trabajo de análisis y teorización del corpus (texto) (Mucchielli, 2001).

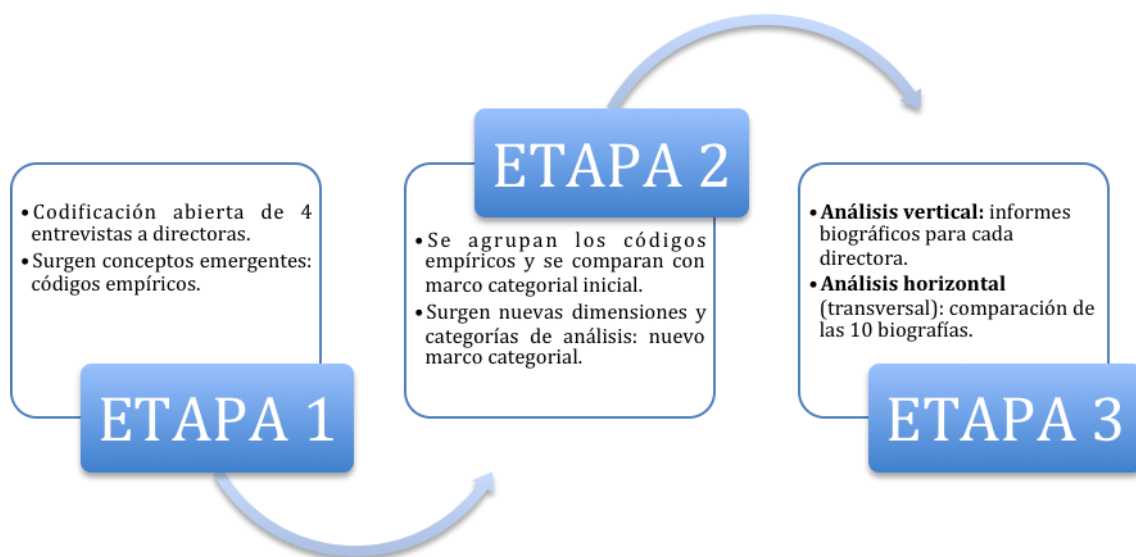
4.4.1 Etapas de análisis de datos

Luego de la transcripción de los relatos de vida, recogidos de las entrevistas realizadas a las 10 directoras de establecimientos educacionales, estos se incorporan al software analítico Atlas ti. 7, esta elección se justifica ya que este programa fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos y brinda ventajas en el proceso de información facilitando

la segmentación, recuperación y codificación de la misma (Amezcuca & Gálvez, 2002). Tal como señala Bolívar (2012), “a partir del material, se requiere una categorización de la información, generada a partir de la base de los propios datos. Esta tarea puede ser facilitada empleando alguno de los principales programas informáticos para el análisis cualitativo (NVivo, Atlas.ti, MAXqda, Aquad, etc.), aun cuando un análisis propiamente narrativo deba huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces de los sujetos investigados. Se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el reporte” (p.89).

Una vez que se incorporan las entrevistas en el software mencionado, se realizan dos etapas de trabajo analítico para la construcción del libro de códigos finales y posteriormente una tercera etapa que contiene la estrategia de análisis vertical y horizontal de la investigación.

Figura 9. Síntesis de etapas de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Primera etapa

En la primera etapa, se realiza la codificación abierta de cuatro de los diez casos analizados, siguiendo un proceso analítico por medio del cual “se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p.110). Se trabaja sin secuencia lógica, sin una estructura narrativa con el fin de sumergirnos en los nudos importantes de los relatos de vida para buscar temas comunes y diferentes en cada protagonista que luego serán clasificados, por ello tenemos diferentes procedimientos de análisis: holística, selectiva y detallada. Holística en cuanto a una aproximación al significado global de un texto, al texto como un todo; selectiva en cuanto se identifican aquellos aspectos/temas/núcleos relacionados con nuestra investigación y detallada o línea a línea cuando nos preguntamos por el sentido de lo que se dice y las relaciones con la situación o fenómeno en estudio (Van Manen, 2003).

Este primer acercamiento permitió desarrollar categorías empíricas de estos códigos abiertos, que dieran cuenta de elementos relevantes de cada una de las entrevistas y casos revisados. Se deja hablar a los datos, sin forzarlos ni cercenarlos, para desde ahí poder abrir el texto y descubrir sus significados, semejanzas, diferencias y relaciones (Strauss y Corbin, 2002).

Este primer análisis nos lleva a explorar lo específico de los datos, a escucharlos, surgiendo el listado de categorías empíricas que se detallan más abajo y que se asociaron con las tres dimensiones de análisis teóricas predeterminadas de la investigación, a saber: “conocimiento teórico”, “conocimiento práctico” y “conocimiento experiencial reflexivo”.

Figura 10. Categorías emanadas de la codificación abierta asociadas a las dimensiones previas de la investigación

CONOCIMIENTO TEÓRICO	CONOCIMIENTO PRÁCTICO	CONOCIMIENTOS EXPERIENCIAL REFLEXIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que destacan en la formación inicial y que han contribuido al desarrollo de su profesión docente. • Conocimientos y materias destacadas en su formación continua a nivel docente. • Materias destacadas en su formación continua como directoras. • Aporte de la formación continua al desarrollo profesional del cargo. • Elementos que destacan en la formación inicial y que han contribuido a su formación de directora. • Herramientas adquiridas en la formación inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras experiencias docentes. • Elementos de valoración primeras experiencias docentes. • Dificultades en el desarrollo de las primeras experiencias docentes. • Aprendizajes experienciales. • Obstaculizadores/Facilitadores del cargo. • Elementos críticos laborales y vinculación historia familiar/género. • Familia como impulsor de decisiones de desarrollo profesional. • Redes de mujeres en el desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la experiencia de otros cargos directivos. • Elementos de desarrollo profesional a partir de la experiencia directiva. • Aspectos de la docencia necesarios y que carece para el rol de la dirección. • Redes de apoyo y contención para la labor profesional directiva. • Autopercepción en el rol de directora (como la ven los otros). • Percepciones acerca de la labor profesional de directores. • Valoración experiencias docentes y directivas. • Motivaciones para postular al cargo.

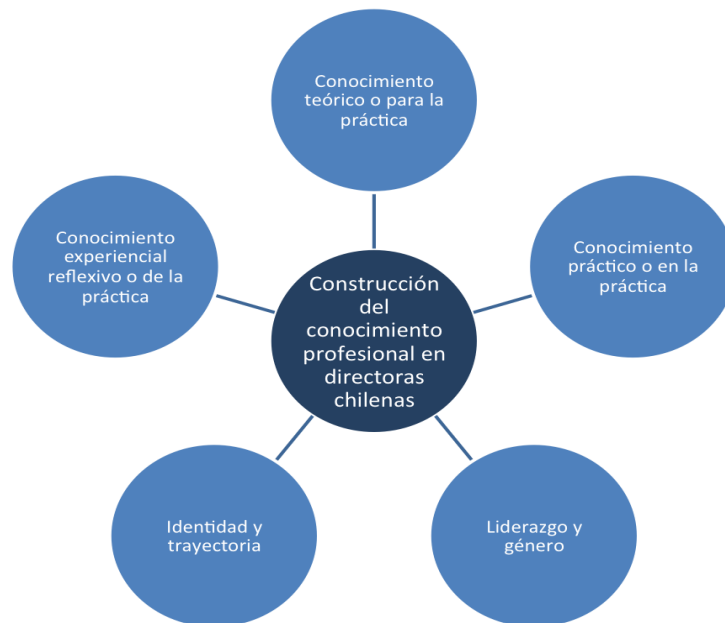
Fuente: Elaboración propia.

Segunda etapa

Luego del primer análisis, surge la lista de códigos anterior, que se agrupa según las temáticas y categorías de acuerdo a las dimensiones teóricas de la investigación. Todo esto con el fin de relacionar los datos emanados en el trabajo de campo con los conocimientos y campos teóricos determinados previamente para la investigación.

Posteriormente, se agrupan estas categorías emergentes que se suscitan del análisis de los datos (entrevistas) y que no fueron contemplados en las dimensiones iniciales de la investigación, lo que nos entrega nuevas dimensiones y categorías que dan paso a un nuevo marco de dimensiones y categorías de análisis para la investigación. Es aquí que aparecen dos nuevas dimensiones de análisis con sus respectivas categorías: “identidad y trayectoria” y “liderazgo y género”, las que se presentan a continuación:

Figura 11. Dimensiones finales de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12. Dimensiones y categorías finales de la investigación

Conocimientos teórico o para la práctica.	Conocimientos prácticos o en la práctica	Conocimientos experienciales reflexivos o de la práctica	*Identidad y Trayectorias directivas	*Liderazgo y Género
<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial docente • Formación continua docente • Formación continua como directiva - directora 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio docente (primeras experiencias pedagógicas) • Experiencias de consolidación docente • Ejercicio directivo • Experiencias de consolidación directiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidentes críticos de la gestión directivas • Caracterización de la gestión directiva • Evaluación de la experiencia: obstaculizadores/ facilitadores • Evaluación del cargo: obstaculizadores/ facilitadores de la gestión 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad directiva (autopersepción del rol) • Experiencias de consolidación docente y directiva • Elementos destacados de la experiencia docente y directiva • Valoración experiencias docentes y directivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivaciones para llegar a ser directora • Evaluación de su gestión • Elementos críticos laborales y la vinculación con la historia familiar • Familia como impulsor de decisiones profesionales • Experiencias de apoyo y comunidades

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que se busca realizar un examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Por lo tanto, este proceso involucra el trabajo de revisión abierta de las entrevistas, para la elaboración de categorías (o campos de códigos que agrupen ideas relacionadas con las dimensiones teóricas) y a partir de este proceso y definición de nuevo marco de dimensiones y categorías, se utiliza para la revisión y análisis de entrevista a través del software Atlas Ti.

Tercera etapa: estrategia de análisis vertical y horizontal

Análisis vertical (por protagonista)

Con las dimensiones y categorías definidas y presentadas anteriormente, se inicia el análisis de todos los documentos de la investigación. Se comienza con el análisis vertical, que se realiza para las diez directoras en estudio, se llevó a cabo mediante una estrategia de lectura y revisión a nivel de codificación, en un inicio, sin considerar su posición temporal en la trayectoria biográfica, pero siguiendo el orden correlativo de las entrevistas, con objeto de caracterizar eventos y significaciones de los relatos respecto al ejercicio de la pedagogía, docencia, dirección y percepción respecto a los cargos directivos. Esto, debido a que en el análisis de una entrevista biográfica se busca indagar en los significados que tiene el relato de la protagonista, en este caso las directoras, significados que no surgen inmediatamente en una primera lectura, sino que se suscitan tras varias lecturas que van develando contenidos semánticos para analizar (Bertaux, 2005). En este análisis se identifican los esquemas comunicativos de la narración, es decir, los hechos y acontecimientos, el hilo conductor. Luego la descripción del relato que permite contextualizar los acontecimientos y las personas, para finalmente argumentar y explicar sobre motivaciones e intenciones de los hechos (Apple, 2005).

Así, luego de esto, se analizó cada caso cotejando las entrevistas con los hitos y descripciones de los cuestionarios y biogramas biográficos, con objetivo de situar a nivel temporal los hitos y eventos relevantes de la trayectoria de vida de las protagonistas y de qué manera han generado cambios o transformaciones en su historia de vida como directoras y/o

docentes. Se analizó desde una cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados y desde los universos de creencias de las directoras en estudio (Bolívar, 1999).

En este análisis vertical narrativo no se busca generalizar, sino que se busca encontrar las particularidades del relato, lo singular, lo que las hace diferente a cada directora y que les da sentido y configuración a su historia de vida, tal como señala Bolívar (2002), “el análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia” (p.14).

De este análisis surgen los informes biográficos (que se presentan más abajo) que resumen la voces de las historia de vida de las protagonistas de acuerdo al contexto y experiencias vividas. A la luz del marco categoría construido hemos organizado los datos y las líneas de relación que permitan hacer coherente el relato de la directora. Este informe es una historia, narrada según el contexto de cada directora y transformados en documentos públicos (Bolívar, 2012).

Análisis Horizontal (transversal)

A partir del análisis vertical, de cada protagonista, se realizó un análisis horizontal o global de la investigación según las dimensiones y categorías de la investigación. Se denomina horizontal, ya que comprende una revisión de cada una de las dimensiones teóricas en todos los casos investigados, con objeto de establecer elementos comunes y diferentes entre las 10 biografías de las protagonistas en estudio, develar sus núcleos de sentidos que emergen del análisis de significados de los datos, así como diferencias entre tipos de gestión administrativa de los establecimientos dirigidos.

Tal como señala Apple (2005), “a partir de la comparación contrastada es posible reconstruir núcleos teóricos. Apoyándose en teorías ya existentes sobre los núcleos teóricos elaborados por la investigación del caso, se pueden desarrollar los aspectos teóricos más a fondo. Los conocimientos ya existentes se utilizan de un modo similar a la comparación contrastada entre los casos estudiados” (p.12). Todo esto con el fin de establecer generalizaciones y

aportar a la discusión política y académica de la construcción profesional de las directoras en Chile.

Capítulo 5.

Análisis de la investigación

En este capítulo se describe el proceso y análisis de los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación, cabe mencionar que se ha realizado un proceso de análisis de tipo cualitativo, ya que buscamos encontrar el significado de las historias de vida de las directoras y para ello es necesario explorar en las entrevistas biográficas, en los biogramas de caracterización de trayectoria profesional y en los cuestionarios biográficos, las recurrencias y analogías, las relaciones de estos, así como también las generalizaciones y diferencias que hacen surgir los significados del objeto de estudio (Mucchielli, 2001).

Análisis vertical de las entrevistas/casos

5.1 Biografías de las directoras

Las historias que se presentan a continuación son de mujeres: madres, esposas, parejas, hijas, amigas, colegas, profesoras y directoras, que fueron capaces de cruzar “el techo de cristal” (Segerman-Peck, 1991) y transformarse en directoras. Todas lucharon contra la cultura androcéntrica del sistema educativo en que estaban inmersas, lleno de estereotipos masculinos que desvalorizan su rol femenino y lograron convertirse en directoras de sus establecimientos educacionales.

Es necesario señalar que éstas diez directoras son sujetos sociales que interactúan en diferentes espacios: familiares, laborales, sociales, económico, políticos, entre otros y que han requerido del apoyo de tiempo y/o económico de su entorno (destacan apoyo de sus parejas, hijos, padres, colegas) para lograr su desarrollo profesional e instalarse como líderes del espacio escolar. Por ello, las historias plasmadas en los informes biográfico se entrelazan con diferentes procesos educativos y personales que condicionan el quehacer y desarrollo profesional de las mujeres en estudio.

De igual modo, los informes biográficos de cada directora fueron diseñados según la temáticas de esta investigación, organizándose de la siguiente forma: motivaciones para estudiar pedagogía, primeras experiencias pedagógicas, experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva, formación continua docente, experiencia laborales directiva, formación continua como directora, motivación para transformarse en directora, caracterización de la gestión directiva, facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva, incidentes críticos de la gestión directiva, conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos, trayectorias y género.

Finalmente, considerando que la extensión de cada informe biográfico, para este apartado analítico de la presente tesis se presentará sólo una síntesis de cada informe biográfico³⁸ con su respectivo biograma de trayectoria formativa y de experiencia profesional de la misma. Los informes completos son anexados en este documento.

³⁸ Para resguardar el espacio laboral y personal de la directora en estudio sus nombres y lugares de trabajo fueron modificados en cada informe biográfico.

5.1.1. Alma

Biograma de trayectoria formativa y experiencia profesional de Alma

Etapas	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1993-1994	Ingeniería electrónica (4 semestre). Universidad Austral. Fue mamá por 1° vez en 1996	Conocimiento teórico sobre matemáticas.
	2000- 2004	Estudios de Pedagogía general básica Universidad Arturo Prat.	Conocimiento teórico: del currículo y didáctica.
	2006-2008	Estudios de pedagogía en matemáticas. Universidad del Mar, Temuco.	Conocimiento práctico: aprender a trabajar en equipo (con compañeros). Conocimiento experiencial docente: realiza ayudantías en la universidad.
Formación continua docente	2002	Estudiante Curso Taller Educación Matemática para profesores de Enseñanza Básica. Perfeccionamiento fundamental, Universidad Católica de Temuco	Conocimiento práctico: le entregó herramientas didácticas.
	2002	Estudiante Curso Perfeccionamiento fundamental para 4° año Medio, Universidad de Concepción.	Conocimiento experiencial: genera redes de contacto.
	2003	Estudiante Curso de formación en apropiación curricular en Ed. Matemática, segundo ciclo de enseñanza básica, Universidad Católica de Temuco	Conocimiento práctico: adquiere herramientas prácticas de la pedagogía.
	2012	Estudiante Formación de Capital Humano Avanzado en el área de la Educación, Universidad de Salamanca España	Conocimiento experiencial: aprender de otras culturas y compañeros.
	2016	Estudiante Curso Crecer en habilidades Matemáticas con apoyo de la Neurociencia, CPEIP	Conocimiento teórico –práctico de las enseñanzas de las matemáticas.
	2016	Estudiante Diplomado de especialización en Neuroeducación.	Conocimiento teórico –práctico sobre neurociencias.
Experiencia profesional como docente	2000	Profesora de matemáticas Colegio la Challe, particular pagado, Temuco.	Conocimiento experiencial: sentirse profesora y enfrentar a estudiantes.
	2001-2002	Profesora de matemáticas, Escuela Particular Cunco de Pitrufquen.	Conocimiento experiencial: experiencia docencia rural.
	2003	Encargada de escuela municipal unidocente, Nueva Imperial. Primer acercamiento a la gestión de establecimientos educativos.	Conocimiento experiencial: fue profesora y encargada escuela. Conocimiento práctico y experiencial sobre estudiantes con necesidades educativas. Conocimiento teórico –práctico: aprendizajes administrativos y gestión del currículo.
	2004	Profesora de matemáticas, Liceo de Adultos de Padre Las Casa, Temuco	Conocimiento experiencial: aprender a valorar la experiencia de los estudiantes. Conocimiento práctico: ensayo y error

	(realiza clases por las tardes).	para que los estudiantes aprendieran.
	2004 Profesora de matemáticas, Colegio de Temuco, particular subvencionado (clases por las mañanas).	Conocimiento experiencial: aprender a relacionarse con otros pares. Conocimiento práctico: expresión y formalidad.
	2005-2007 Profesora de matemáticas, escuela Oxford School, particular pagado. Se traslada de casa a Villarrica.	Conocimiento teórico -práctico: aprendió a obtener altos resultados pruebas estandarizadas. Aprendizajes en clases metódicas, creativas. Se pregunta constantemente ¿cómo hacer una buena clase de matemáticas?
	2008 -2009 Profesora de matemáticas, Pehuén College, Pucón, particular pagado.	Conocimientos teórico y práctico: sobre gestión escolar. Posteriormente asumirá rol en equipo de gestión en este establecimiento.
	2014 Profesora de matemáticas, Liceo de Villarrica, municipal, Villarrica. Es mamá por segunda vez en 2014.	Conocimiento teórico, práctico y experiencial: sobre gestión escolar de establecimientos públicos. Conocimiento teórico y practico: diseño de planes de Mejora Educativo.
	2011-2014 Profesora de calculo, algebra, Universidad de la Frontera, Sede Pucón	Conocimiento experiencial: docencia universitaria.
Formación directora	2010-2013 Estudiante Magister en Gestión Educacional, Universidad del Mar. El sostenedor le paga el magíster.	Conocimiento teórico que lo vincula con la práctica en el colegio.
	2012 Becada CPEIP, Curso Liderazgo Directivo para una gestión de calidad. Postula a ser directora en colegios municipales.	Conocimiento práctico: gestión de personas, trabajo en equipo, liderazgo, trabajo colaborativo.
	2016 Estudiante Curso Formación de Mentores para Acompañamiento de Directores Principiantes.	Conocimiento práctico y experiencial: aprendizaje con otros /Coaching.
	2017 Diplomado en Liderazgo Directivo con Énfasis en Conocimientos Profesionales, Universidad Hurtado.	Conocimiento teórico sobre inteligencia emocional.
Experiencia directora	2009-2014 Jefa UTP Directora Subrogante, colegio Pehuén College, subvencionado particular, Pucón.	Conocimiento teórico –práctico: aprendió sobre administración Conocimiento Gestión escolar en establecimientos con subvención compartida.
	2014-2018 Directora, Escuela República de Colombia. Su hija se va a estudiar a Santiago. Se separa de su matrimonio y decide trasladarse a Santiago donde está su hija y postula a cargos de directoras en Santiago.	Conocimiento experiencial: aprender en profundidad la gestión de la educación pública. Conocimiento práctico y experiencial: aprendizaje sobre enseñanza y cultura con inmigrantes.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, compañera y profesora, proveniente del Sur de Chile, su rango de edad se encuentra en los 40 a los 55 años. Es profesora de Educación general Básica y de Matemática para enseñanza media. Actualmente asume el cargo como directora de un establecimiento municipalizado de educación básica en Santiago de Chile. Su trayectoria directiva es de más de diez años.

Alma se vincula a la pedagogía por motivos laborales y es desde su vinculación laboral producto de un reemplazo en una escuela en Victoria el espacio en que desarrolla valoración e interés por ser docente y decide continuar estudios en este ámbito en el campo de la pedagogía básica y posteriormente la especialización en educación matemática.

Su carrera como docente en escuelas fue breve, caracterizada por la realización de clases de matemática en colegios particulares y pedagogía general en escuelas rurales de la Región de la Araucanía, lugar donde concentra su trabajo debido a la cercanía con sus padres y familia. Es en la comuna de Pucón donde se acerca a la gestión directiva a través del ejercicio subrogado de dirección en uno de los establecimientos particulares al que llega inicialmente como docente. Debido a su preocupación por el quehacer de la escuela, establece confianzas con la sostenedora del establecimiento, quien la invita a formar parte del equipo directivo primero en la labor de dirección pedagógica y luego para asumir la dirección del establecimiento de manera subrogante y a través de este trabajo transformar la escuela en una escuela con financiamiento particular-subvencionado.

En esta labor, Alma adquiere conocimientos de gestión directiva a través del trabajo cotidiano e implementación de la labor educativa, así como herramientas formativas de carácter formal a través de un Magister en gestión educacional financiado por la sostenedora del establecimiento.

Posterior a esta experiencia, decide que debe dedicarse a la dirección de establecimientos públicos, por lo que vuelve a la docencia en la educación municipal con el fin de adquirir la

experiencia necesaria para el desafío de la dirección de escuelas públicas. Luego de esto, concursa para la dirección de una escuela básica en la comuna de Santiago, Región Metropolitana.

Respecto a sus experiencias en formación, la directora manifiesta que son necesarias en la construcción de su trayectoria y se constituyen como un respaldo a su labor. Asimismo, su formación docente continua no tiene una trayectoria lineal desde la docencia a la dirección, pues la adquisición de conocimientos de este tipo, tiene que ver en el inicio de su carrera, con un afán práctico y de legitimación de los conocimientos, pero que en la actualidad se relaciona principalmente con actualizar conocimientos, metodologías y no perder contacto con la labor pedagógica.

Dentro de los aprendizajes que ella señala como centrales, considera que la experiencia docente le entregó elementos clave para entender la labor directiva en las escuelas. De modo similar, los cursos de formación continua en el campo de la dirección le entregaron claves técnicas referentes al liderazgo y gestión de personas al interior de un establecimiento educativo.

Finalmente, en el relato de Alma, se observa que la dimensión familiar y personal se sitúa de modo complementaria en el proceso de construcción de su trayectoria profesional. Se distingue en el relato que la maternidad, los conflictos con su pareja, y su posterior separación, se desarrollan en paralelo a su dedicación laboral a la escuela, proceso en que su trabajo docente y directivo constituyó para ella en un campo de refugio y desarrollo en que obtuvo valoración y respeto, que le permitió sobrellevar los conflictos de su historia personal y emocional.

5.1.2. Inés

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Inés

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1977-1979	Estudiante de pedagogía general básica. Universidad de Chile.	Conocimiento teórico- práctico sobre didácticas de las matemáticas y pedagogía.
Formación continua docente	2000 a 2002	Estudiante de curso Uso de TIC'S, Universidad de Chile.	Conocimiento teórico- práctico sobre TIC'S.
	2000 a 2002	Estudiante de curso metodología constructivista, Universidad de Chile.	Conocimiento práctico sobre planificación educativa
	2005	Estudiante de curso evaluación autentica, Santillana.	Conocimiento teórico - práctico sobre evaluación.
Experiencia profesional como docente	1980	Profesora de enseñanza básica en colegio Santa Grial, particular pagado, Santiago.	Conocimiento experiencial: primer acercamiento como docente al aula.
	1981 -1989	Profesora de enseñanza básica en colegio Capitán Naval, particular subvencionado. Se casa en 1983 Es madre por 1 vez en 1985	Conocimiento teórico sobre el clima escolar. Conocimiento práctico sobre innovación en aula.
	1982 a 1984	Profesora de enseñanza básica en escuela municipal de la comuna de La Reina. En paralelo al trabajo (anterior)	Conocimiento experiencial: crecimiento profesional como docente.
	1990 a 1996	Profesora de enseñanza básica en colegio Alberto Campos, subvencionado particular, Santiago. Es madre por 2 vez en 1990. Muere su madre en 1997.	Conocimiento práctico: distintos aprendizajes de estudiantes. Conocimiento teórico sobre didáctica y trabajo con profesores, fortalece el trabajo en equipo.
	1997 a 1999	Profesora de enseñanza básica en colegio San Daniel, particular pagado.	Conocimiento experiencial: adquiere confianza como docente y líder pedagógica.
	1999 a 2003	Profesora de enseñanza básica en colegio El Consenso, colegio particular pagado, Santiago.	Conocimiento teórico: nuevas metodologías constructivistas para la enseñanza en el aula y relaciones interpersonales.
Formación continua como directora	2002- 2005	Magister en educación, mención currículo y evaluación. Universidad Mayor.	Conocimiento teórico sobre currículo y evaluación. Conocimiento experiencial: Le entregó seguridad para postular a futuro a ser directora.

	2010	Postítulo en gestión escolar (no se tituló). Fundación Chile.	Conocimiento teórico: diagnosticar institucionalmente, modelo gestión escolar.
	2008-2009	Formación en Coaching (Newfield) en Francia. Se separa de su esposo el 2007	Conocimiento práctico: herramientas para empatizar, mejorar la gestión y comunicación con apoderados y alumnos.
	2009	Formación en programa SAT por Dr. Claudio Naranjo.	Conocimiento teórico-práctico: psicosocial y mejorar las relaciones interpersonales.
Experiencia como directora	2001 a 2003	Jefa de UTP en colegio El Consenso, particular pagado, Santiago.	Conocimiento experiencial en implementación curricular y gestión del currículum. Conocimiento práctico sobre enfoques de evaluación.
	2004 a 2009	Jefa de UTP y Subdirección en Colegio John Dewey.	Conocimiento práctico y experiencial: trabajo en equipo, liderazgo distribuido. Conocimiento teórico sobre clima escolar.
	2010	Vuelve como Jefa de UTP (en reemplazo) en colegio El Consenso.	Conocimiento práctico de gestión y liderazgo.
	2011 a la fecha	Directora en colegio El Consenso, particular pagado, Santiago.	Aprendizaje permanente en todo los ámbitos. Conocimiento práctico y experiencial: gestión curricular, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, liderazgo participativo.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, hija, amiga y profesora. Su rango de edad se encuentra en los 50 a los 60 años. Madre de 2 hijos. Es profesora de Educación general básica y profesora de matemática de enseñanza media. Actualmente se desempeña como directora de un establecimientos particular pagado. Su trayectoria directiva es de más de cinco años ejercicio de dirección.

Inés, se acerca a la pedagogía a partir del desconocimiento y la indecisión respecto a su vocación e intereses profesionales. Sin embargo, decide dedicarse a la pedagogía luego de las primeras experiencias de práctica profesional que le permitieron darse cuenta de la incidencia de la pedagogía en la mejora de la vida de niños y niñas. La trayectoria profesional de Isabel ha sido principalmente en escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares, en las que ha desarrollado una trayectoria que va desde el ejercicio docente como profesora básica en diferentes colegios, hasta llegar a la jefatura técnica

propiciada por el desarrollo de un proyecto educativo con una amiga docente. Su trayectoria como docente, se encuentra marcada por la participación en organización docente para la mejora de condiciones laborales, a través del trabajo y desarrollo de sindicatos al interior de las escuelas. En este aspecto, considera que los y las docentes de estos establecimientos valoran su liderazgo y su labor en estas instancias.

Respecto a su formación continua como docente y directiva, la entrevistada señala que fueron principalmente capacitaciones y cursos parte de las iniciativas de las escuelas en que trabajaba. Posteriormente, ella realiza cursos y capacitaciones en terapia gestáltica y se capacita como coach en este tipo de enfoque educativo. De igual modo, como parte de su formación continua cursa un magister en currículum y evaluación que le permitió validar sus conocimientos en el campo técnico y abrir oportunidades para trabajar en cargos directivos. De esta experiencia, la entrevistada valora principalmente los equipos docentes y las metodologías de aprendizaje utilizadas, que posibilitaron un acercamiento al conocimiento y reflexión constante para su visión sobre la docencia y labor directiva.

En la actualidad ejerce como directora de un establecimiento particular. La docente señala respecto a su motivación por la labor directiva – *“ella no lo busco”*- y que el acercamiento a la gestión directiva forma parte de oportunidades que se presentaron y que ella aceptó como desafíos y oportunidades de aprender y de cambiar de labores, así como para mejorar sus ingresos. Sobre el trabajo directivo, la docente señala sentirse más motivada con el ejercicio de la jefatura técnico-pedagógica en mayor medida que la dirección de establecimientos, debido a que la jefatura es un espacio de aporte a los docentes en que se presentan menos problemas de gestión de personas, así como menos complicaciones para el ejercicio laboral en comparación a la labor de directora de establecimiento.

Su visión sobre los conocimientos profesionales se fundamenta en la valoración de las experiencias de trabajo con docentes y jefaturas, que sirvieron de ejemplo para su gestión y que en conjunto con los docentes que guiaron sus experiencias formativas formales, le han brindado herramientas de conocimientos legales y técnicos para su labor docente y directiva, además de potenciar las habilidades de gestión de personas y brindarle mayor seguridad en su trabajo gracias a la validación profesional de sus pares.

Sobre su trayectoria personal, Inés da cuenta que ser mujer en este contexto, ha generado situaciones que le han dado posibilidad de comprender a las mujeres y su trabajo docente, como su experiencia estando embarazada de su segundo hijo en el Colegio Alberto Campos y la mala evaluación que se realiza de ella por su condición de embarazada. En otros campos de desarrollo destaca su participación en el conjunto de baile y música que le permitió desarrollar aprendizajes vinculados al arte y la posibilidad de desarrollar habilidades organizativas.

Finalmente, en su desarrollo personal y profesional, Inés considera relevante el establecimiento de redes de apoyo y contención profesional, a través de amistades con docentes que se constituyen como ejemplo, consejo y reflexión sobre su trabajo, además de formar parte de sus vínculos de amistad.

5.1.3 Ema

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Ema

Etapas	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1971 -1977	Estudiante de pedagogía en inglés. Universidad de Chile – Temuco.	Conocimientos teóricos de la disciplina y didáctica del inglés.
Formación continua	1997 -1999	Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Austral.	Conocimiento teórico – práctico sobre planificación, didáctica y currículo.
Experiencia profesional como docente	1976-1978	Profesora de Inglés en Liceo Carahue. *Se casa y tiene su 1° hijo.	Conocimiento experiencial: realizar clases y reafirmar su vocación a la pedagogía.
	1978-1980	Profesora de Inglés en Escuela para Adultos, Temuco.	Conocimiento teórico sobre la enseñanza de adultos (andragogía)
	1980- 1984	Profesora de Inglés en Liceo Padre del Sol. Apoya a la Jefatura técnica.	Conocimiento teórico – práctico sobre gestión escolar al apoyar la jefatura técnica.
	2005 - 2008	Profesora en Universidad Mayor, Temuco.	Fortalece conocimientos teóricos sobre la disciplina de Inglés y conocimiento experiencial de la docencia universitaria.
	2006 - 2010	Profesora en Universidad Prat, Victoria.	Nuevos conocimientos teóricos sobre la disciplina de Inglés y conocimiento experiencial de la docencia universitaria.
	2010 - 2013	Profesora en Universidad Santo Tomás.	Conocimientos teóricos al realizar cursos de gestión y de liderazgo escolar en la Universidad.
Formación continua como directora	1986- 1989	Estudiante de cursos de perfeccionamiento para Directivos Escolares (4 etapas) CPEIP.	Conocimientos teóricos y prácticos sobre liderazgos y gestión.
	1996 - 1997	Estudiante en curso de Administración y Gestión Financiera en los Sistemas Educativos. IRIDIEC	Conocimiento teórico sobre administración de recursos financieros.
	2003- 2005	Magister en gestión y Planificación Educativa. U. Diego Portales.	Conocimiento teórico y práctico en gestión y planificación.
	2009	Estudiante en curso de Inducción de Directores al Sistema Educativo Chileno. Fundación Chile	Conocimiento teórico sobre liderazgo escolar. Conocimiento teórico: herramientas para la gestión.
Experiencia como directora	1985 - 1989	Jefa Técnica en Liceo Padre del Sol, Municipal.	Conocimiento teórico y práctico sobre currículum. Conocimiento experiencial sobre gestión y relaciones humanas.

1987- 1990	Curriculista, Colegio Santo Grial, Particular subvencionado. Temuco. En este periodo nace su 2º hijo y luego sufre separación matrimonial.	Conocimientos teóricos sobre dirección y gestión. Conocimiento prácticos y experienciales sobre trabajo en equipo y relaciones humanas.
1989- 1993	Inspectora General, Liceo Padre del Sol. Municipal	Conocimiento práctico: herramientas para trabajar con estudiantes vulnerables.
1993- 2009	Inspectora General, Liceo Marcela Paz, Temuco. Municipal	Conocimiento experiencial y práctico: gestionó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), además de asesorar al director en temas de gestión.
2009- 2013	Directora Escuela Llama, Temuco. Municipal	Conocimiento práctico de gestión de escuelas. Conocimiento experiencial al liderar un proyecto educativo.
2014- A la fecha	Directora Colegio Porvenir, Santiago. Municipal Se traslada a Santiago por estar más cerca de sus hijos que estudian ahí.	Conocimiento práctico y experiencial de gestión de escuelas en la región metropolitana. Otros conflictos, otros obstáculos que superar en la gestión.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, profesora y esposa, su rango de edad se encuentra en los 50 a los 60 años. Madre de 2 hijos. Es profesora de Educación de estado en inglés. Actualmente directora de un establecimiento municipalizado de enseñanza básica en Santiago de Chile. Su trayectoria directiva es de más de 10 años.

La trayectoria profesional de Ema luego de su labor docente de más de cinco años, tiene un desarrollo paulatino en casi todos los cargos directivos de la escuela: técnicos pedagógicos; curriculares; inspectora y directora de establecimientos, la mayoría de ellos de administración municipal.

Gran parte de su trayectoria laboral realizó labores en diversas escuelas y liceos de la Región de la Araucanía. Es así como sus desplazamientos le permitieron acercarse a la gestión de diversos tipos de escuelas: desde instituciones que trataban con estudiantes sumamente vulnerables, estudiantes adultos como parte de una escuela vespertina y escuelas de niñas y jóvenes. En estas experiencias, la principal valoración que realiza es la posibilidad de

conocer los contextos educativos y mejorar la gestión de las escuelas a través del diseño y ejecución de proyectos educativos.

Las experiencias antes mencionadas lograron hacer a Ema consciente de sus conocimientos y aprendizajes formales e informales, pues logra reconocer luego de realizar un lento camino laboral, su capacidad para ejercer la dirección de un establecimiento, que realiza en primer lugar en una escuela en Temuco y luego, con propósito de encontrarse cerca de sus hijos, decide postular a cargos directivos en la Región Metropolitana, para ser escogida como directora de una escuela municipal de la comuna de Providencia.

Su valoración sobre los conocimientos adquiridos remite a las dimensiones experienciales y formativas: de estas últimas reconoce que se constituyen como puentes para la adquisición de mayor conocimiento experiencial, pues dan sustento a su labor y validan sus conocimientos generados desde el trabajo en gestión educativa. Respecto a la valoración de experiencias formativas, señala como importantes los cursos desarrollados por Fundación Chile para directores, pues restituían el esfuerzo docente para realizar estas actividades, además de brindar conocimientos de calidad.

Finalmente, se puede distinguir que, para la docente, gran parte de sus decisiones han sido motivadas por sus tránsitos familiares: nacimientos de hijos y traslados de escuelas y cambio de labores en relación con los problemas económicos o necesidades familiares como fundamento para asumir nuevas experiencias de trabajo docente y directivo.

5.1.4 Marlene

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Marlene

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos adquiridos
Formación inicial	1980 -1985	Estudiante de pedagogía en enseñanza media (francés) UMCE. En 1983 se casa.	Conocimiento teórico y práctico de la especialidad de Francés.
	1985	Estudiante de pedagogía y en paralelo profesora en Instituto Blas –Caña. Nace su primer hijo.	Conocimiento práctico sobre la pedagogía: primer acercamiento como docente de aula.
	1986-1990	Estudiante de Pedagogía general básica Católica de Santiago.	Conocimiento práctico al ejercer como docente y trabajar el aprendizaje con alumnos.
Formación continua docente	2005	Estudiante de curso de Prevención Drogadicción y Alcoholismo.	No destaca aprendizajes.
	2008	Estudiante de curso de Calidad Educativa SACGE	Conocimiento teórico sobre el modelo de calidad educativa.
Experiencia profesional como docente	1990 1993	Profesora de primer ciclo básico en Colegio “Chirayu”, Talcahuano. Se traslada a la ciudad de Talcahuano, junto a su familia.	Conocimiento teórico y experiencial sobre la generación de aprendizajes en el aula.
	1995 – 1996	Profesora de primer ciclo básico y profesora de francés en colegio “Saint Joseph school”.	Conocimiento práctico sobre rigurosidad y orden en los procesos pedagógicos. Conocimiento experiencial: aprender sobre relaciones humanas con colegas.
	1997 - 1998	Profesora de primer ciclo básico en colegio “Santo Tomás”, subvencionado particular, Santiago. Se devuelve con familia a Santiago.	Conocimiento experiencial sobre enseñanza en colegios subvencionados particulares.
	1999 - 2002	Profesora de primer ciclo básico y de francés en Colegio “El Consenso”, particular pagado.	Conocimientos teóricos sobre metodología constructivista. Conocimientos prácticos sobre liderazgo y trabajo en equipo.
Formación continua directora	2003	Postítulo en Administración y Gestión Escolar.	Conocimiento teórico- práctico: herramientas técnicas de administración. Fortalece sus conocimientos sobre currículum.

Experiencia como directora	2010	Magíster en Dirección y Gestión de calidad. U del Desarrollo. Lo realiza para fortalecer sus capacidades y postular a cargos directivos	Conocimientos teóricos: modelo de gestión de calidad, áreas de gestión y herramientas prácticas de gestión.
	2011	Estudiante con beca Formación de directores de Excelencia Promoción (Pasantía Toronto) Fundación Chile.	Conocimiento práctico: Liderazgo pedagógico.
	2013	Diplomado Coaching Profesional (PUC)	Conocimiento práctico: habilidades de comunicación.
	2015	Estudiante de curso “Formación Ciudadana para la Escuela de Hoy” (PEC)	Conocimientos teóricos: conceptos de ciudadanía, micro política en la escuela, etc.
	2016	Diplomado Liderazgo Educativo – Acompañamiento docente (Centro Líderes Educativos)	Conocimientos teóricos- prácticos: herramientas de liderazgos educativos.
	2016	Diplomado Técnicas y Herramientas Gestálticas .	Conocimientos prácticos: habilidades para mejorar relaciones interpersonales con niños, profesores, etc. Además adquiere herramientas de auto ayuda.
	2003– 2009	<p>Junto a su esposo ganan proyecto del Ministerio de Educación para crear un establecimiento educacional y forman sociedad para administrarlo.</p> <p>Se transforma en Sub- Directora en Centro Educacional John Dewey.</p> <p>2006 se divorcia.</p> <p>2009 deshace la sociedad.</p>	<p>Conocimientos teóricos y prácticos sobre normativas educativas, gestión y liderazgo. Crean el un establecimiento.</p> <p>Conocimiento experiencial: lidera un proyecto pedagógico.</p> <p>Conocimiento experiencial: separación y reorganizar su vida.</p>
	2011-2012	Directora en Escuela rural Santa Sofía, Municipal, Santiago.	Conocimiento Experiencial: Trabajar en escuela rural, un contexto más precario.
	2013 a la fecha	Directora en Colegio El Prado, Municipal, Santiago.	Conocimiento práctico: calidad de aprendizaje distinta (más integral), integración, no selección, distribución.

Presentación y resumen de biografía

Hija, mamá, amiga y profesora tiene entre 40 y 55 años, es profesora de Educación General Básica y Profesora de Estado en francés. Es Magister en Dirección y gestión de calidad educativa y actualmente dirige un establecimiento municipal de educación básica. Su

antigüedad en el ejercicio directivo es de más de cinco años. Tiene dos hijos y se encuentra divorciada.

Marlene fue la primera profesional de su familia, proviniendo de un origen socioeconómico bajo. Sus motivaciones para estudiar pedagogía están vinculadas con el estímulo materno y la inspiración de su profesora de francés. Su primera titulación fue de pedagogía en francés en la UMCE, sin embargo, a la hora de enfrentarse a la labor de educadora, detecta serias debilidades en su formación como pedagoga, por lo cual decide estudiar Pedagogía en enseñanza básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile para fortalecer su formación con respecto al proceso de aprendizaje.

Sus inicios como pedagoga se desarrollaron en Talcahuano, en una escuela evangélica, donde se adentró en conocimientos de la gestión y experimentación en el aula. Posteriormente, se trasladó a Santiago para mejorar condiciones económicas. Trabajó en el colegio “Saint Joseph school” y “Santo Tomás”. Con ambos tuvo aprensiones con respecto a la metodología rígida de enseñanza, lo que la hace buscar nuevas experiencias y llegar a trabajar al colegio “El Consenso”, donde se sintió más cómoda debido a la metodología de enseñanza constructivista, notando sus primeros reconocimientos vinculados con el liderazgo de la institución.

Posteriormente, generó un proyecto de establecimiento educacional en conjunto con su ex marido (Centro educacional John Dewey) que generó un alto nivel de aprendizaje en términos de gestión educacional, liderazgo y normas educativas. Sin embargo, hacia el año 2006 la entrevistada comienza a tener serias diferencias ideológicas con el administrador del establecimiento y ex marido, lo que conlleva a una crisis psicológica, divorcio y renuncia a su proyecto educacional.

Posterior a este episodio, la entrevistada comienza una etapa de formación continua mediante la realización de Magíster en Dirección y gestión de calidad en la Universidad del Desarrollo, así como también de diversos diplomados y cursos vinculados con liderazgo, coaching y psicología. Bajo su perspectiva, estas instancias no sólo le han permitido realizar

un mejor trabajo, sino que además le han otorgado niveles altos de seguridad en relación con sus capacidades, y competencias directivas.

Con respecto a su gestión directiva, se destaca su valoración y preocupación por el bienestar humano de la comunidad educativa, por lo cual menciona que el liderazgo y otras habilidades blandas pueden contribuir a la generación de un positivo clima laboral y la consecuente mejora en los procesos institucionales. Asimismo, cree firmemente que el proyecto educativo se construye participativa y vinculadamente con la comunidad, y que parte de su rol es poder encausar las expectativas de estas en el planteamiento institucional de la escuela.

5.1.5 Nora

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Nora

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1991 -1995	Estudiante de Educación Parvularia, licenciada en Educación. Universidad del Pacífico.	Conocimiento teórico sobre educación y herramientas pedagógicas para la docencia en aula.
Formación continua docente	1998	Postítulo en Psicopedagogía.	Conocimiento teórico: Herramientas prácticas sobre psicopedagogía.
	2004	Estudiante de curso Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, Universidad Católica.	Conocimiento teórico: Herramientas prácticas sobre el desarrollo emocional.
	2009-2015	Estudiante de curso Uso de TIC'S, Universidad de Santiago.	Conocimiento práctico: Herramientas técnicas sobre TIC'S.
	2011 -2012	Estudiante de curso evaluación diferenciada, Educrea.	Conocimiento teórico: Herramientas técnicas de evaluación.
	2012	Estudiante de curso Evaluación Diferenciada.	Conocimiento teórico: Herramientas técnicas de evaluación diferenciada.
Experiencia profesional como docente	1996 -1997	Educadora de Párvulos en colegio Diego de Almagro.	Conocimiento teórico- práctico: Trabajo con Necesidades Educativas Especiales.
	1998-2012	Educadora de Párvulo, Psicopedagoga en colegio Santa Ana. Fallecimiento de su madre, muy cercanas, vivían juntas.	Conocimiento teórico- práctico: Trabajo en equipo de gestión, por tanto, obtuvo conocimiento de currículum y gestión. Conocimiento experiencial: la administración del establecimiento le da todas las facilidades para que ella cuide a su madre antes de que muera.
Formación continua como directora	2013	Diplomado en Gestión Escolar desde el modelo de Escuela Católica, Fundación SEPEC.	Conocimiento teórico: sobre estructura organizacional, liderazgo y normativas legales (sellos institucionales).
	2013	Estudiante de curso Desarrollo de competencias del Profesor Jefe, Educrea.	Conocimiento teórico: sobre competencias como profesora jefe.
	2013	Estudiante de curso Fortalecimiento del rol de la UTP, Educrea.	Conocimiento teórico- práctico: acompañamiento docente y conocimiento pedagógico.
	2014	Estudiante de curso Didáctica del Proceso de Enseñanza aprendizaje, Educrea.	Conocimiento teórico: estrategias didácticas.

Experiencia como directora	2013-2016	Subdirectora en Colegio Santa Ana. Hijo entra a la universidad, madre soltera por lo que necesita apoyarlo económicamente.	Conocimiento teórico- práctico: técnicas de gestión y manejar relaciones humanas en el trabajo.
	2016 – a la fecha	Directora en Colegio Santa Ana. Quiebre en el equipo docente debido a que asume el cargo directivo.	Conocimiento práctico: ejercicio directivo, desarrollo de su carrera profesional docente. Conocimiento experiencial: aprender a lidiar con colegas que no apoyaban su gestión.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, hija, compañera y educadora de párvulos, su rango de edad se encuentra en los 40 a los 50 años, madre de un hijo. Ha ejercido principalmente en educación subvencionada particular y actualmente es directora de una escuela de esta misma dependencias, en una escuela dependiente de una congregación religiosa. Sus años de trayectoria directiva son menos de cinco años.

La trayectoria de Nora ha sido ejecutada principalmente en un establecimiento, en el que ha desarrollado labores de educadora de párvulos, luego de Psicopedagoga, en que ejerció alrededor de doce años. Luego de este periodo asumió roles directivos ligados a la coordinación pedagógica de primer ciclo, debido a su formación en educación parvularia. Posteriormente, es invitada a ejercer como subdirectora, y en temporadas a realizar el ejercicio subrogante (de manera no oficial) de directora del establecimiento. En la actualidad, luego de concursar para el puesto, es la primera directora laica del colegio en el que trabaja.

Dentro de sus intereses y vinculación con la pedagogía se encuentra ayudar y colaborar en el aprendizaje de aquellos que poseen problemas o trastornos que impiden el aprendizaje, por esta razón la mayor parte de su vida de trabajo docente realizó labores de psicopedagogía. A través de esta labor es que desarrollo confianza y experiencia. Que fue reconocida por las hermanas de la escuela quienes la invitaron a formar parte de los equipos directivos.

Nora considera que la experiencia y la confianza depositada en ella, le han permitido tomar decisiones y gestionar correctamente el establecimiento. Al respecto manifiesta que estas acciones se establecen a través del tiempo y del trabajo realizado.

Sobre la formación continua de la docente, está se encuentra referida a los cursos y diplomados que accede a través de la congregación y que entregan contenidos de gestión pedagógica y directiva, centrada en lo católico y la formación valórica de los docentes y del estudiantado. En relación con este tipo de iniciativas, la docente señala que prontamente cursará un magister para adquirir herramientas de liderazgo y de gestión administrativa y pedagógica que podrían mejorar su desempeño.

Finalmente, al referirse a su vida personal la entrevistada relata que su relación con el establecimiento y las hermanas de la congregación motivaron su permanencia en este colegio, debido al apoyo que le brindaron durante la enfermedad de su madre. Por esta razón se percibe desde ella un acto de reciprocidad haberse mantenido en la escuela, valorando el apoyo generado, por sobre la posibilidad de buscar nuevas alternativas o caminos laborales que para ella manifestaban interés durante su vida docente.

5.1.6 Vanesa

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Vanesa

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos adquiridos
Formación inicial	1979 -1982	Estudiante de pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Deficiencia Mental, Universidad de Chile	Conocimiento teórico sobre didáctica y pedagogía.
Formación continua docente	1983	Estudiante de curso en TELEDUC sobre pedagogía.	Conocimiento teórico sobre formas de enseñanza.
	1984	Estudiante de curso psicología evolutiva y administración, CPEIP – FIDE.	Conocimiento teórico y práctico sobre psicología.
	1999- 2002	Magister en Gestión y Planificación Educacional, Universidad Diego Portales	Conocimiento teórico y práctico sobre gestión y planificación, además de obtener herramientas para la gestión.
Experiencia profesional como docente	1983 - 1987	Profesora en Escuela Especial “Richard G” Se casa en 1986	Conocimiento experiencial: Primer trabajo docente, en un contexto social vulnerable. Le permitió desarrollar habilidades sociales y humanas (empatía).
	1988	Profesora en Escuela Especial “Los poetas”.	Conocimiento experiencial: aprendió de lo buena administradora que era la directora del establecimiento.
	1989 - 1993	Profesora en Escuela Especial “Richard G” Nace su primer hijo en 1989 y segundo hijo en 1991.	Conocimiento experiencial: Desarrolló buenas relaciones humanas.
	1993	Profesora en Escuela Especial CONIDEM	Conocimiento Experiencial: experiencia para su carrera profesional.
	1994 - 2001	Profesora de clases particulares a estudiantes integrados. Nace su tercer hijo.	Conocimiento experiencial: realizar clases de manera independiente y tener flexibilidad para cuidado de sus hijos.
	2001 - 2008	Profesora en Escuela Diferencial “Jaime Soto”. Directora del establecimiento se transforma en su mentora en la formación en dirección.	Conocimiento práctico: aprendió gestiones de dirección al trabajar con la directora del establecimiento. Conocimiento teórico de gestión y liderazgo.

Formación continua como directora	2000	Estudiante de curso de Contabilidad Gubernamental Básica, Universidad Mariano Egaña.	Conocimiento teórico sobre legalidad, norma, etc.
	2006	Estudiante de curso Liderazgo para una gestión Efectiva, Universidad Diego Portales.	Conocimiento teórico sobre liderazgo y gestión.
	2008	Estudiante de curso Convivencia escolar: una construcción colectiva en la escuela, Universidad de Concepción.	Conocimiento teórico sobre convivencia escolar.
	2009	Diplomado en Gerencia Educativa, Universidad del Desarrollo	Conocimiento teórico y práctico sobre gerencia educativa.
	2013	Diplomado Formación de Directores de Excelencia (Liderazgo), Universidad Católica.	Conocimiento teórico y práctico sobre liderazgo y herramientas de gestión.
	2016	Diplomado herramientas para la construcción de escuelas inclusivas desde la mirada de la Educación Especial, Universidad Diego Portales.	Conocimiento teórico y práctico de educación inclusiva.
Experiencia como directora	2009 - 2012	Jefa Técnica en Escuela Diferencial “Jaime Soto”	Conocimiento práctico sobre organización. Desarrolló su liderazgo pedagógico.
	2012 – a la fecha	Directora en Escuela Diferencial “Jaime Soto”	Conocimiento práctico y experiencial sobre dirección, gestión y liderazgo.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, esposa, amiga y profesora de estado en Educación Diferencial y es Magister en Gestión y Planificación Educacional. Su rango de edad se encuentra en los 40 a los 55 años y es madre de 3 hijos. Actualmente directora de un establecimiento municipalizado de educación diferencial en Santiago de Chile. Su trayectoria directiva es de más de cinco años.

Las motivaciones de estudios de pedagogía de Vanesa remiten a su experiencia pastoral y al contacto con una educadora diferencial que le explicó en que constaba esta labor, situación

que provocó interés en ella y que, una vez finalizados sus estudios secundarios, inició estudios de pedagogía con mención en deficiencia mental.

Su trayectoria profesional se inicia con diversos trabajos en instituciones educativas y de trabajo particular a niños y niñas con dificultades para el aprendizaje. La docente reconoce en estas primeras experiencias la importancia del trabajo en contextos de vulnerabilidad, que le entregó la posibilidad de acercarse a experiencias de integración con escasos recursos.

Luego de distintas experiencias de trabajo, la docente inicia labores en una escuela diferencial, con horas de docencia y horas de apoyo a la gestión directiva. En esta instancia logra cercanía con la directora, quien a su juicio, es un referente directivo debido a su conocimiento y su forma de abordar el trabajo directivo y pedagógico. En esta escuela es la institución donde realiza gran parte de su labor docente y el año 2009 cambia de rol e inicia labores en esta misma escuela, esta vez, como jefa de unidad técnica.

Al respecto, esta etapa tuvo fuertes desafíos debido a la dirección que tenía el establecimiento que, a percepción de la docente, no se encontraba interesada en trabajar en la escuela. Posterior a su ciclo de jefa de unidad técnica y debido a que la directora cumplió su ciclo directivo y no repostuló al cargo, es que decide postular al cargo de directora e inicia labores en esta función el año 2012. Los principales problemas durante este periodo han sido los conflictos municipales de la administración municipal, que han devenido en problemas económicos y de administración de servicios en la escuela.

Respecto a su visión de la gestión directiva, la docente considera relevante el interés por aprender y desarrollar procesos formativos de manera continua, para enriquecer los conocimientos y experiencias docentes. De igual modo, estos conocimientos permiten dar seguridad a la gestión que ella realiza en el campo directivo, pues brindan soporte teórico y experiencial a sus decisiones. De igual modo, considera que para el ejercicio directivo es imprescindible contar con motivación por esta labor e interesarse por los proyectos educativos que se llevan a cabo.

Finalmente, al hablar de su dimensión familiar la directora remite a su experiencia de maternidad como parte de su construcción docente, debido a que, en su primera etapa laboral, las decisiones laborales y formas de trabajo realizadas, se estructuraron en pos del cuidado de sus tres hijos. De igual modo, durante su formación de magister, las labores de cuidado y afectos y su compatibilidad con la vida profesional y estudiantil provocaron un gran desgaste físico y emocional. En la actualidad la docente valora que su esposo y sus hijos reconocen su trabajo y manifiesten preocupación por su vida laboral.

5.1.7 Ivana

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Ivana

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	2000-2004	Estudiante de pedagogía general básica con mención en ciencias sociales. Universidad Católica de Chile	Conocimiento teórico sobre currículum didáctica y evaluación.
Formación continua docente	2004	Diplomado de Líderes para la familia. Universidad Católica de Chile.	Conocimiento teórico - práctico sobre liderazgo docente.
	2005-2006	Postítulo de Profesores especialistas en currículum y evaluación. Universidad Católica de Chile.	Conocimiento teórico- práctico sobre currículum y evaluación.
Experiencia profesional como docente	2004-2005	Profesora jefe y de historia en Colegio Violetas, colegio particular subvencionado, Santiago.	Conocimiento práctico y experiencial como docente en aula.
	2004-2005	Profesora de enseñanza básica en colegio San Pablo, colegio particular, Santiago.	Conocimiento práctico y experiencial como docente en aula.
	2005-2006	Profesora Jefe y de asignatura historia y ciencias en Colegio Nova, colegio particular, Santiago.	Conocimiento experiencial: aprender de las relaciones interpersonales, superar frustraciones personales.
	2006-2007	Profesora de enseñanza básica en Colegio Del Rey.	Conocimiento práctico sobre estrategias de enseñanza .
	2008 -2010	Profesional asesora en terreno, capacitación a profesores. Empresa CM	Conocimiento teórico- práctico al conocer y trabajar en diferentes establecimientos y contextos
	2017 a la fecha	Profesora de Historia (7° básico) en Colegio Santo Tomás.	Conocimiento práctico como docente en aula en cursos mayores.
Formación continua como directora	2008-2010	Magister en dirección y liderazgo para la gestión educativa. Universidad Andrés Bello	Conocimiento teórico sobre temáticas administrativas como gestión.
	2016	Diplomado en competencias conversacionales, Newfield Consulting	Conocimientos prácticos sobre comunicación.
Experiencia como directora	2007-2008	Jefa de UTP en Colegio Del Rey, La Reina	Conocimiento teórico- práctico sobre gestión e implementación curricular.
	2010-2015	Encargada de área y luego coordinadora académica en Fundación	Conocimiento experiencial: Lidera a encargados de áreas. Validación frente a los profesores cuando es nombrada

	Educa (casa Central) Se casa en el año 2010 Primer hijo 2012 Segundo hijo 2014	coordinadora académica en la misma fundación. Conocimientos prácticos sobre currículum.
2016 a la fecha	Directora en Colegio Santo Tomás (fundación Educa)	Conocimiento práctico de gestión y administración. Conocimiento experiencial: “aprendió a ser directora”.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, compañera, esposa y profesora. Su rango de edad se encuentra en los 40 a los 55 años. Es profesora de Educación general Básica y dirige un establecimiento de dependencia particular subvencionado. Posee un Magister en dirección y liderazgo para la gestión educativa. Su trayectoria directiva es entre cinco y diez años.

La trayectoria profesional de Ivana ha estado marcada por situaciones personales y familiares, tal como se indicó inicialmente la decisión de estudiar pedagogía no fue una decisión fácil, debido a las presiones familiares y a los prejuicios que ella misma tenía sobre los profesores. Pero las “vueltas de la vida” la llevaron finalmente a encantarse de la pedagogía e inclusive a cambiarse a la carrera de pedagogía en educación básica.

Por otra parte, su familia nuclear ha sido un pilar importantísimo en su desarrollo profesional, son su contención, sin embargo no ha sido fácil compatibilizar el rol de madre con el rol de directora, ha debido enfrentar múltiples desafíos con la crianza que la han hecho crecer en todos los ámbitos de la vida.

En lo que respecta a su dimensión profesional, Ivana a su corta edad (40 años) ha logrado ser directora y asumir el liderazgo del colegio Santo Tomás (subvencionado particular). A debido enfrentar diversas situaciones de gestión que la han hecho aprender sobre el rol y la cultura escolar.

Los conocimientos adquiridos que destaca en su trayectoria profesional, se centran mayormente en los aprendizajes experienciales y en lo práctico. No tiene una buena opinión sobre los conocimientos que entregan los programas de formación continua, más bien considera que son necesarios para validar la experiencia y para postular a nuevos cargos.

Su trayectoria profesional para ser directora, ha sido en su mayoría en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. En un inicio partió como docente de aula, luego fue Jefa Técnica y finalmente tuvo el rol de asesora pedagógica para instituciones educativas privadas. Este último rol le permitió conocer la gestión de los aprendizajes y de las escuelas profundamente, lo que la motivó a postular al cargo de dirección. El establecimiento que dirige actualmente, es parte de la fundación educativa de la cual pertenece desde hace 9 años y en la que se inició como asesora pedagógica.

5.1.8 Macarena

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Macarena

Etapas	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1996 -1999	Estudiante de Licenciatura en Lingüística y Literatura, Universidad de Chile.	Conocimientos teóricos sobre la disciplina lingüística. Conocimiento práctico: habilidades de oratoria, expresión y redacción.
	2000-2002	Estudiante de pedagogía en enseñanza media, Pontificia Universidad Católica de Chile	Conocimientos teóricos sobre pedagogía. Conocimiento teórico sobre currículum, evaluación y didáctica.
Formación continua docente	2006	Diplomado en currículum, Universidad Alberto Hurtado	Nuevos conocimientos teóricos de pedagogía y gestión.
	2008	Diplomado en investigación pedagógica, Universidad Alberto Hurtado.	Conocimientos prácticos: Herramientas de investigación- acción para el aula (era jefa de departamento).
Experiencia profesional como docente	2002-2004	Profesora de aula en Colegio Alicante, particular pagado, San Bernardo. Se casa en el 2002 . Nace su primer hijo 2003.	Conocimiento experiencial al trabajar en el aula.
	2005 a 2014	Profesora de aula y luego jefa de departamento en Liceo San Francisco, particular subvencionado, Santiago.	Conocimiento experiencial: experiencia laboral muy potente, que le exigía rigurosidad. Conocimiento práctico sobre didáctica.
Formación continua como directora	2012	Magister en currículum y evaluación, Universidad Alberto Hurtado.	Conocimiento teórico- práctico: diseñar e implementar proyectos de gestión para el establecimientos.
	2018	Diplomado en liderazgo directivo, PUC	Conocimiento teórico- práctico sobre liderazgo.
Experiencia como directiva	2014 a 2018	Coordinadora académica de aula en Colegio San Francisco. Nace su segundo hijo el 2015.	Conocimientos prácticos sobre gestión. Conocimientos teóricos sobre evaluación.
	2018- a la actualidad	Directora en colegio San Francisco.	Constante aprendizaje en todos los ámbitos de gestión, relaciones interpersonales y aprendizajes en aula.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, compañera, esposa y profesora. Su rango de edad se encuentra en los 40 a los 55 años. Es profesora de educación media y licenciada en lingüística y literatura. Además posee un Magister en Currículo y Evaluación. Actualmente dirige un establecimiento subvencionado particular de enseñanza básica y media. Su trayectoria directiva es entre cinco y diez años.

Macarena inicia su formación inicial como licenciada en lingüística y literatura, su pasión por la lectura y ser escritora la motivaron a estudiar esta carrera, sin embargo, luego de su primera experiencia laboral se da cuenta que lo que realmente la motiva y apasiona es enseñar y poder transmitir todo lo que conoce, por ello, decide entrar a estudiar pedagogía en enseñanza media e iniciar su trayectoria profesional como docente de aula.

La cercanía con la vida espiritual religiosa, que tuvo desde muy joven, la motivan a querer desempeñarse como docente en un establecimiento que tuviese un proyecto educativo católico, por lo que a raíz de una invitación de un sacerdote amigo, opta por ingresar como docente de aula un establecimiento educativos, subvencionado particular, de congregación religiosa.

En dicho establecimiento ha estado desde hace 14 años, desempeñándose en diferentes roles (docente, apoyo evaluación, coordinadora académica y actualmente directora). Es sin duda en este espacio laboral donde Macarena ha realizado su trayectoria docente - directiva que la ha llevado a transformarse al día de hoy en directora.

Respecto de los aprendizajes adquiridos, Macarena destaca que la experiencia en diferentes roles y cargos ha sido un pilar fundamental para la construcción de conocimiento para llegar a ser directora, todo el aprendizaje en la práctica le ha servido para crecer profesionalmente. Sin embargo, también destaca que los conocimientos adquiridos a través de formación continua han sido valioso para el desempeño, tanto como docente como directiva.

Macarena se reconoce como una directora valorada en la institución. El haber pasado por diferentes cargos en la misma institución y tener un vínculo religioso que la identifica con el proyecto educativo, la posiciona como una líder respetada y validada por sus colegas. De igual forma, Marcela reconocer que su liderazgo posee características femeninas, como: escuchar, confiar, dialogar, además define como su principal tarea mejorar el clima y ambiente de la institución.

En lo que respecta a su dimensión personal, su familia es una base fundamental para sus desarrollo profesional, el apoyo de sus hijos y esposo le ha permitido crecer profesionalmente y asumir el cargo de dirección. Ha logrado compatibilizar el rol de madre y directora gracias al apoyo de su familia.

5.1.9 Antonia

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Antonia

Etapas	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Aprendizaje (conocimientos adquiridos)
Formación inicial	1980 -1984	Estudios de pedagogía en educación general básica. Universidad de Santiago de Chile.	Conocimientos teóricos: del currículo y didáctica.
Formación continua docente	1989	Estudiante de curso evaluación al servicio de la educación. Curso de perfeccionamiento CPEIP.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas para evaluación.
	1986	Estudiante de curso dificultades específicas de aprendizaje. Curso de perfeccionamiento FIDE.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas técnicas para las dificultades de aprendizaje.
	1992	Estudiante de curso hábitos de lectura. Curso de perfeccionamiento FIDE.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas prácticas para la lectura.
	2003	Estudiante de curso método "T" de planificación. Curso de perfeccionamiento CEPRODEC.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas prácticas para planificar.
	2013	Estudiante de curso planificación y evaluación. Curso de perfeccionamiento VERITAS.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas prácticas para planificar y evaluar.
	2015	Estudiante de curso Entrevista Educativa. Curso de perfeccionamiento CEIS.	Conocimiento práctico: le entregó herramientas prácticas.
Experiencia profesional como docente	1984- 1986	Profesora de enseñanza básica, Santa Teresa. Se casa en el año 1985	Conocimiento práctico: aprendizajes humanos (católicos). Trabajar con niños y liderar proyectos.
	1987 -1989	Profesora de enseñanza básica en colegio De la Virgen. Coordinadora de primer ciclo colegio De la Virgen.	Conocimiento experiencial: aprendizaje práctico en el aula. Primeros acercamientos en gestión (participa en reuniones de equipo)
Formación continua como directora	2000	Estudiante de curso Dirección y gestión en PUC.	Conocimiento práctico: herramientas sobre dirección y gestión.
	2002	Diplomado Dirección de centros educativos, FIDE- Autónoma de Barcelona.	Conocimiento experiencial: contacto con otras realidades. Conocimiento teórico: Aprendizaje sobre currículum - planificación
	2007	Magíster en Gestión Directiva y organización escolar. PUC	Conocimiento teórico sobre gestión. Conocimiento práctico: entregan gran marco

		teórico, herramientas para el quehacer de la gestión (pudo poner actividades del magister en práctica).	
2008	Pasantía Dirección de centros educativos. U. Autónoma de Barcelona.	Conocimiento teórico- práctico: herramientas sobre planificación estratégica.	
2010	Curso Apoyo a la planificación docente. FIDE	Conocimiento teórico sobre currículo: planificación.	
2017	Curso observación de aula y retroalimentación. PUC	Conocimiento teórico sobre observación en el aula.	
Experiencia como directora	1990-1998	Inspectora general, Colegio De la Virgen. Nace su 1º hijo 1990. Nace su 2º hijo 1994	Conocimiento experiencial: liderar un proyecto educativo
	1999-2013	Coordinadora académica, Colegio De la Virgen.	Conocimiento experiencial sobre gestión y aprendizajes prácticos.
	2013 - 2015	Coordinadora académica y en paralelo Dirección Colegio De la Virgen.	Conocimiento práctico y experiencial: sobre liderazgo, aprender a delegar, toma de decisiones, mediación.
	2016 a la fecha	Directora, Colegio De la Virgen	Conocimiento teórico- práctico: aprendizaje permanente.

Presentación y resumen de biografía

Mamá, esposa y profesora. Su rango de edad es entre 40 y 55 años, es profesora de educación general básica, dirige una escuela particular subvencionado de enseñanza básica y media. Posee un magíster en gestión directiva. Su experiencia directiva es entre cinco y diez años. Tiene tres hijos.

Las motivaciones de estudios de Antonia se inician desde su juventud con un interés por estudiar alguna carrera o disciplina relacionada con la pedagogía. De este modo, cursa estudios en el ámbito de la pedagogía básica.

Su entrada al mundo laboral se enmarca en el trabajo en instituciones educativas pertenecientes a congregaciones religiosas. Al respecto, tiene una experiencia breve de un año en un establecimiento, para luego cambiarse por motivos de distancia de la escuela a un

establecimiento ubicado en el centro de Santiago. Es en este lugar donde desarrolla la totalidad de su labor docente y directiva hasta la actualidad.

En este establecimiento inicia labores como docente, pero prontamente se hace cargo de la labor pedagógica de primer ciclo, cargo que mantiene hasta que consolida su labor como parte del equipo directivo: primero en su rol de inspectora; luego como directora subrogante y coordinadora académica. Actualmente, se desempeña como directora del establecimiento, mandatada por un periodo de tres años según la administración de la congregación.

Respecto a su gestión, considera que gran parte de sus conocimientos los ha adquirido a través de la relación establecida con las hermanas que han ejercido como directoras o parte de los equipos directivos de la escuela, pues a través de su trabajo pudo aprender aspectos formales y de gestión de personas que se presentan como necesarios para la labor directiva. En un segundo ámbito reconoce que la formación continua le ha permitido ordenar la labor directiva y socializar herramientas de gestión educativa a la congregación para el desarrollo de una labor más ordenada y estratégica de las escuelas y orientada a enlazar los procesos educativos con los marcos orientadores de la educación a nivel nacional, a saber: proyectos educativos institucionales, planes de mejoramiento, entre otros.

Un aspecto relevante que caracteriza su ejercicio docente y directivo es la estrecha vinculación que la docente posee con la congregación religiosa y las hermanas de esta, que se expresa en hechos significativos como habitar con su familia la vivienda que se encuentra al interior del establecimiento, los estudios de sus tres hijos en el establecimiento donde trabaja y el apoyo a la gestión de actividades requeridas por la escuela en horarios fuera de su labor.

5.1.10 Rosario

Biograma trayectoria formativa y experiencia profesional Rosario

Etapa	Cronología	Hitos profesionales y personales, personajes claves	Conocimientos profesionales adquiridos
Formación inicial	1983 -1987	Estudios de Pedagogía general básica	Conocimientos teóricos –práctico: metodológicos, aprendizaje por descubrimiento. Experiencia en terreno con docentes (práctica) y rigurosidad del trabajo.
Formación continua docente	1989 1990	Estudios de Postítulo en Cs. Sociales	Conocimientos teóricos- prácticos de metodología (trabajo con estudiantes) -Conocimientos teórico de la disciplina: indagación histórica)
	1994 -1998	Estudios cursos de actualización curricular NB1 – NB2 - NB3- NB4	Conocimientos teórico de la reforma, nuevas estrategias de aprendizaje y contenidos disciplinarios.
	1999-2004	Estudios de Psicología	Conocimiento práctico: aprender a utilizar material concreto, desarrollo de habilidades, aprendizaje por descubrimiento, potenciar el desarrollo de del pensamiento crítico y creativo en estudiantes.
	2004 -2006	Estudios de Magister en currículum y evaluación	Conocimientos teóricos –práctico de currículum y evaluación, retroalimentación.
Experiencia profesional docente	1987 – 1988	Docente Escuela la Montaña	Conocimiento prácticos: aprendizajes administrativos de la docencia (llenar libro de clases). Lograr que los alumnos aprendan.
	1989 - 1993	Docente colegio Montessori	Conocimiento práctico y experiencial: aprender de la relaciones interpersonales.
	1994 - 2008	Docente liceo Andrés Bello, municipal, Santiago.	Conocimiento experiencial: aprender a trabajar con otros colegas, trabajo en equipo. Aprender a escuchar y respetar las opiniones de otros. Desarrollar tolerancia.
	1994 - 2008	Docente colegio San Roberto, particular pagado, Santiago.	Conocimiento práctico de la docencia: trabajar con estudiantes de manera diferenciada.
Formación continua como directora	2009	Estudiante Diplomado Gestión directiva liderazgo	Conocimientos práctico: el liderazgo y su importancia, aprender a delegar en otros. Conocimiento experiencial: conocer a los equipos directivos de la comuna en que trabajaba.
	2015 -2016	Estudiante becaria Diplomado Líderes de Trayectoria intermedia	Conocimiento práctico: conformar equipos, confiar en las personas. Conocimiento teóricos sobre la planificación estratégica

Experiencia como directora	2004-2008	Encargada evaluación /Apoyo a UTP. Liceo Andrés Bello, encargada sistema de notas	Conocimiento teórico y práctico: de gestión, conocer aspectos de organización de la institución. Gestión del currículum y evaluación educativa.
	2008 - 2013	Directora Escuela Municipal "Asia", Santiago	Conocimiento teórico y práctico: ordenar la escuela, priorizar proyectos, usar las evidencias. Aprender a realizar la "dotación docente". Realizar la dotación docente. Conocimiento experiencial: relaciones interpersonales.
	2013 a la fecha	Directora Escuela Municipal Juan Pinto, Santiago	Conocimiento práctico: aprender a relacionarse formalmente con los docentes y equipos, no tanto "amiguismo".

Presentación y resumen de biografía

Hija, compañera, amiga y profesora. Su rango de edad se encuentra en los 40 a los 55 años. Es profesora de Educación general Básica y postítulo de especialización en Ciencias Sociales y con un Magister en Currículo y Evaluación. Dirige un establecimiento de dependencia municipal. Su trayectoria directiva es de más de 10 años.

Rosario, decide estudiar pedagogía debido a que desde pequeña tuvo el gusto por enseñar a otros, le encantaba el rol de profesora, por lo que a pesar de la negativa de la familia, decide estudiar pedagogía general básica en Santiago. Luego de dos años de titularse de profesora comienza el postítulo en ciencias sociales, obteniendo la mención de especialidad en esta área.

Catorce años después de ingresar a estudiar pedagogía, Rosario, decide comenzar estudios de Psicología, ya que consideraba que era una tarea pendiente en su vida. A ella le gustaba la psicología y en algún momento quiso estudiar esta carrera, sin embargo debido a que sus condiciones familiares no le permitían estudiar fuera de Santiago no lo puedo realizar. Esto estudios le entregaron herramientas que ha podido poner en práctica en su rol docente como en su rol de directora.

Con el fin de crecer profesionalmente y de acceder a nuevos cargos, Rosario comienza estudios de magister en currículo y evaluación educativa, los que luego le serán válidos para postular al cargo de dirección.

En relación con los aprendizajes en su trayectoria, Rosario destaca que la experiencia ha sido fundamental para su desarrollo profesional, sin embargo considera que los conocimientos teóricos y prácticos entregados desde la formación continua han sido herramientas claves para mejorar su liderazgo y gestión. Por otra parte, destaca como inspiración para llegar a ser directora el rol de abuela paterna, quien fue directora de escuela. De igual forma, destaca el rol de dos directores que fueron ejemplo de cómo focalizar su gestión en el contacto y diálogo con los estudiantes, aspectos claves de su liderazgo.

A pesar de poseer poca experiencia en cargos directivos, Rosario decide dar un gran salto en su carrera y postular a una concurso público de dirección escolar, ganando y asumiendo por primera vez la dirección de un establecimiento de dependencia municipal. Destaca como sus principales características de gestión, trabajar en equipo, contacto con los estudiantes y su foco en lo pedagógico (aprendizajes de los estudiantes).

En la actualidad, Rosario se desempeña como directora en otro establecimiento municipal donde se reconoce como un líder que intenta escuchar, dialogar e impulsar el trabajo en equipo. Su mayor contención emocional está en familia, su pareja es un actor clave en el apoyo y contención ante situaciones complejas.

Análisis horizontal. El entramado: los núcleos de sentidos comunes de esta investigación

Aquí se intenta dibujar una línea transversal en las biografías de las protagonistas, definiendo patrones concurrentes y divergencias en las historias de las directoras (Bolívar, 1999). Para ello se han tomado las dimensiones iniciales de la investigación: conocimiento teórico; conocimiento práctico; conocimiento experiencial; identidad y trayectoria; liderazgo y género, y a en base a estas se analizan los elementos que tienen en común los discursos, pero aquellos que también las diferencian, relacionando estos elementos con el contexto en que se desempeñan las directoras (tipo de establecimientos educativos).

Además, cabe mencionar que con fines analíticos y explicativos, se han agrupado los discursos de las 10 directoras en estudio en dos: públicos y particulares. El primero corresponde a los establecimiento con dependencia municipal (5 directoras) y el segundo a los establecimientos de dependencia subvencionada particular y particular pagada (5 directoras), por lo tanto, el análisis global que se presenta a continuación busca develar los elementos recurrentes y divergentes de ambos grupos.

A continuación se presentan dos tablas que resumen las características de las directoras protagonistas.

Tabla 3. Resumen presentación general de las directoras

Seudónimo	Rango Edad	N° de hijas/os	Estudios formación inicial	Dependencia del establecimiento
Antonia	55 y más	2	Pedagogía general básica	Particulares
Ivana	30-39	2	Pedagogía general básica	Particulares
Macarena	40-55	2	Licenciada en literatura/pedagogía	Particulares
Nora	40-55	1	Educación parvularia	Particulares
Inés	55 y más	2	Pedagogía general básica	Particulares
Rosario	40-55	2	Pedagogía general básica	Público
Vanesa	40-55	0	Pedagogía en educación diferencial	Público
Alma	55 y más	3	Ingeniería/Pedagogía general básica	Público
Ema	55 y más	2	Estudia pedagogía en inglés	Público

Marlene	40-55	2	Pedagogía enseñanza media (Francés)	Público
---------	-------	---	-------------------------------------	---------

Tabla 4. Síntesis de programas de formación realizados

Seudónimo	Tipo de establecimiento	Formación continua como docente (Nº programas)	Formación continua directiva - directora (Nº programas)	Posgrado (Magister)
Antonia	Particulares	6	6	si
Ivana	Particulares	2	2	si
Macarena	Particulares	2	2	si
Nora	Particulares	4	4	no
Inés	Particulares	3	4	si
Rosario	Público	7	4	si
Vanesa	Público	4	2	si
Alma	Público	4	6	si
Ema	Público	3	6	si
Marlene	Público	2	7	si

5.2 Construcción de conocimiento profesional en directoras chilenas

5.2.1 El conocimiento profesional en directoras chilenas

Como se ha mencionado previamente, la construcción del conocimiento profesional es un proceso multifactorial en el cual se ponen en tensión - acción diversos componentes presentes en la vida de las directoras entrevistadas. Tal como se mencionó en el marco teórico, por conocimiento profesional entendemos – siguiendo a Tamir (2005) - la estructura de habilidades y conocimiento que son necesarios y que permiten o facilitan el desarrollo exitoso de una profesión específica. En este sentido, lo que se busca aquí es aprehender la forma en que las directoras construyen dicha estructura de habilidades, conocimientos y experiencias.

Como se ha observado en el discurso de las directoras, en la construcción del conocimiento profesional se articulan tres dimensiones particulares que responden a conocimientos diferentes, los cuales se yuxtaponen constantemente a lo largo de sus trayectorias profesionales, generando en dicha relación el conocimiento necesario para ejercer su profesión (Eurát, 1994; Porlán, 1997). Estos conocimientos son:

- Conocimiento teórico (formal) para la práctica.
- Conocimiento práctico (experiencia) en la práctica.
- Conocimiento experiencial reflexivo de la práctica.

La construcción del conocimiento profesional en las directoras es social (Tardif, 2004), por lo que no resulta extraño que a lo largo de sus relatos resalten con insistencia la importancia que tiene para ellas, interactuar tanto con su comunidades escolar, como con el equipo de directivos.

“Yo creo que... una de los focos es entender que la escuela es una comunidad educativa, y que, en una comunidad, comunidad educativa cada uno de los actores cumple un rol y ese rol es tan válido como el de uno. Y, por lo tanto, la

comunidad no se construye porque al director se le ocurrió algo, porque se le ocurrió alguna buena idea, porque lo que construyó está bien, sino porque finalmente el director es solo quien acompaña en un proceso y que... y que... puede que uno no esté de acuerdo con lo que la comunidad decide, pero si la comunidad lo decide eso hay que hacerlo". (Marlene)

En este sentido, resulta relevante destacar que a la base de la construcción del conocimiento se encuentra la interacción social (Blumer, 1982) y que este proceso se ve continuamente influenciado por la forma en que los directores se relacionan con los demás actores de las comunidades educativas (Marcelo, 2009). Porque, tal y como se observa en el discurso de las entrevistadas, resulta imposible pensar dicho proceso de construcción de conocimiento aislado tanto de los contextos en que se lleva a cabo, como de los demás actores que se encuentran presentes de manera activa en ellos.

En este sentido, la interacción situada constante entre los actores (Lave & Wenger, 1991) presentes en las comunidades profesionales de aprendizaje, permite el desarrollo permanente de cada uno de los conocimientos abordados (conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento reflexivo) y son dichos conocimientos los que se articulan facilitando la construcción de conocimiento profesional en las directoras.

A juicio de los autores trabajados en esta tesis, existen dos niveles que componen el conocimiento profesional y que se organizan a partir de la dicotomía racional – experiencial. Dicha dicotomía se traduce por un lado en el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, mientras que, por otro, en el conocimiento reflexivo experiencial. Estos conocimientos requieren de un espacio (comunidades de aprendizaje) y de la puesta en acción para su construcción (Marcelo, 2009). Es decir, son saberes que se estructuran en la acción e interacción con otros, por lo que la construcción del conocimiento tiene una gran relación con el espacio y los actores presentes en él.

A continuación, se procederá a ahondar en cada uno de los conocimientos que yerguen la construcción del conocimiento profesional de directoras, para posteriormente profundizar en la manera en que dichos conocimientos interactúan entre sí promoviendo el desarrollo del conocimiento profesional en las directoras de establecimientos educacionales chilenos.

Conocimiento teórico (formal)

Un primer elemento que resalta a la hora de pensar la construcción de conocimiento hace referencia a los saberes teóricos. Dichos saberes están enmarcados en la relación que establecen diversos autores entre los niveles racional – experiencial, y si bien tienden a ser asociados a lo racional, también tienen un vínculo particular con lo experiencial. Estos saberes se presentan como un primer nivel para abordar la construcción de conocimiento profesional (Porlán Ariza et al., 1997).

Existe una gran valoración, por parte de las entrevistadas, sobre el conocimiento teórico a la hora de pensar sus prácticas directivas. Para las directoras dicho conocimiento está a la base de los procesos de actualización que consideran necesarios para el desarrollo de su rol. Es importante destacar aquí, que el proceso de organización y estandarización de la formación directiva en Chile es reciente, por lo que muchas de las directoras entrevistadas han realizado su formación continua desde una visión más instintiva, cuestión que tendería a justificar la constante búsqueda por mantener actualizado sus conocimientos como directoras.

“La formación continua es la que le va a ir dando cada vez más herramientas, las actualizaciones que una tiene que tener...” (Ema)

A su vez, consideran que el adquirir conocimientos teóricos formales se presenta como una instancia necesaria para el cargo de dirección pues se necesita como espacio de socialización y reflexión

“Yo creo que también el estudiar siempre, porque en realidad la educación es algo que está siempre en movimiento entonces si tú te creé que ya te las sabes todas estay frito, tienes como que siempre estar revisando, revisando, revisando, compartiendo, compartiendo, compartiendo, flexibilizando”.
(Marlene)

Conocimientos teóricos para adquisición de nuevas competencias para la gestión directiva

En este sentido, y a juicio de las entrevistadas, el conocimiento vinculado con teorías y marcos de referencia del saber pedagógico tiene un importante rol, ya que se posiciona como un banco de herramientas que facilitan el acercamiento y desarrollo de la labor directiva. En esta línea, se observa un primer vínculo con el componente de interacción social que se encuentra a la base de la construcción del conocimiento, ya que a juicio de las entrevistadas el conocimiento teórico permite dar respuestas a interrogantes que van surgiendo desde el vínculo que existe con las comunidades pedagógicas. Así el conocimiento adquiere principal valor en la medida que se articula en la práctica misma.

“El curso de formación de director de excelencia fue el que me entrego las herramientas. Yo creo que en ese sentido yo estaba un poco al debe en Pehuén, yo era muy estricta, eh... no usaba de ninguna manera la... el liderazgo distribuido, yo decía se hace , no se hace... y en el fondo es las directrices que te da tu sostenedor también, porque el sostenedor en el fondo”. (Alma)

El desarrollo de nuevas competencias y conocimientos sobre gestión directiva, para poder aplicar mejores prácticas directivas de gestión, como ordenar el organigrama del establecimiento, reconocimiento de áreas de gestión y profesionalización de la gestión directiva a través del manejo de conceptos y herramientas de uso cotidiano en la política educativa que son proporcionados a través de estas vías formales.

“Ahí [con el magister] vi la luz porque dije ya, de esto se trata la gestión, ahí ya no empecé a pelear más, y empecé a ordenar, yo siempre digo que uno tiene como una estantería, ahí empecé a poner toda las cosas que yo hacía, ah esto para esto, para esto es la cuenta pública, ah y de aquí sale esto otro que se yo... si, porque era importante hacer el PEI, de porque tienes que planificar, en ese tiempo acuérdate que era todo la onda de la estrategia, de los proyectos y la cuestión”.
(Vanesa)

Así, se observa por parte de las entrevistadas una tendencia a valorar el conocimiento teórico en la medida que este es situado en el contexto particular de las comunidades de aprendizaje. Tal y como señala Tardif (2004), la construcción del conocimiento aun cuando tenga una arista asociada saberes teóricos -racionales- deben ser pensados como “saberes de acción” que solo adquieren sentido en la medida que se encuentran en relación con la situación de trabajo. Así no resulta extraño que las directoras esbocen continuamente la búsqueda de pasar dichos saberes teóricos a su práctica cotidiana.

“Entonces, qué pasa, yo creo que me apoye mucho de la teoría del magister, pero como estaba en la práctica... entonces, yo, yo creo que se me hizo más fácil por eso, lo estaba viviendo”.
(Macarena)

De esta manera, si bien reconocen la importancia que tiene el conocimiento teórico para la construcción de su rol directivo, entienden que este no puede pensarse de manera aislada en referencia a la experiencia ya que como invita a pensar Tardif (2004), el “saber directivo” no puede pensarse solo desde los conocimientos teóricos y académicos entregados tanto en la formación inicial como en los procesos de formación continua, sino que debe entenderse desde el proceso relación que se establece entre dicho conocimiento y la experiencia misma. En este sentido, se entiende desde el discurso de las entrevistadas que el conocimiento

teórico debe ser siempre un conocimiento situado, un conocimiento en acción (Marcelo, 2009), que se vincula con el conocimiento práctico.

“Hay herramientas esenciales que no las aprendí en el magister, y que si no lo hubiera tenido jamás hubiera podido ser directora de una escuela pública, jamás, porque aprendí, por ejemplo, el trabajo colaborativo, el, el liderazgo distribuido, cosas que tú puedes leer, pero practicar es diferente”. (Alma)

El conocimiento teórico - formal adquirido en los programas académicos son herramientas claves que puesta en práctica permiten el aprendizaje profesional y construcción de este.

“El conocimiento que te da la práctica, me dio la práctica de haber trabajado con distintos tipos de estudiantes, distintos niveles, distintas modalidades, por un lado. Y por otro lado, que todo el proceso de formación que yo fui teniendo, los cursos que fui tomando, la licenciatura, el magíster, y todo eso”. (Ema)

Por otra parte, las directoras hacen referencia a que los espacios de formación continua en instituciones de educación superior (cursos, postítulos, magister, etc.), no sólo les permiten aprehender elementos teóricos, sino que también les permiten construir redes entre pares.

“los que más me han aportado eh... también insisto nuevamente, el tema de las redes con los colegas, las conversaciones, el, el ver que te está pasando a ti, cómo lo está solucionando..., yo creo que eso me sirve más que alguno de los módulos que he tomado.” (Alma)

Compartir experiencias, problemas, desafíos, aprendizajes entre pares es una oportunidad que las directoras valoran bastante del conocimiento que entrega la formación continua (Ortega, 2011).

“lo que yo aprendí ahí es que todos los directores que estábamos de todo Chile, teníamos los mismos problemas, las mismas demandas, las mismas historias, también me di cuenta que había gente que tenía muchas competencias y otra que no tenía, que también es parte del cuento, y saqué lo que más me gustó de eso y lo que no me gustó dije no me gustó y no, sin culpa”. (Vanesa)

Se valora del conocimiento teórico, obtenido desde la formación universitaria, el vínculo con los otros, el aprender de la experiencia de estar con otros profesionales de la educación que tienen diferentes realidades.

“Creo que esos estudios para mí fueron muy potentes, y lo demás por experiencia, o sea, si tú me preguntas “¿la formación en la universidad fue fantástica?”, yo aprendí de otras personas; o sea también yo creo ahí hay un aprendizaje que tiene que ver con lo que tú, como con tu propia motivación, con tus propias ganas de ser distinto” (Inés)

En este sentido, la formación continua se articula a su vez como un espacio de socialización en el cual diversos directivos interactúan construyendo un conocimiento colectivo a partir de las reflexiones que cada uno va realizando de su labor (Poggi, 2001).

“Una de las buenas instancias donde uno resolvía y encontraba soluciones a algunos problemas, era cuando hice los cursos, el plan de formación de directores y el de mentores, porque ahí uno en la dinámica empieza a buscar, a ver otras

soluciones que uno no las ve, porque el bosque está tan tupido por así decirlo, y a veces la respuesta es muy sencilla y uno no puede verla. Entonces ese espacio de diálogo y de participación es muy enriquecedor, creo que uno debería tener esas instancias”.(Rosario)

En este sentido, los espacios de formación continua permiten además de la formación teórica la construcción de un conocimiento reflexivo colectivo que surge del vínculo que establecen entre pares. En esta línea, y a juicio de las entrevistadas, una de las principales virtudes que presentan estos cursos de formación continua es precisamente motivar el ejercicio reflexivo crítico entre quienes participan de ellos, promoviendo la interacción y el aprendizaje desde experiencias paralelas, cuestión que se sustenta al pensar el proceso estudiado desde una noción socio constructivista, a través de la cual se plantea que parte importante del conocimiento profesional construido por las directoras responde a la relación e interacción con otros actores relevantes dentro de las comunidades profesionales de aprendizaje (Blumer, 1982).

En términos concretos, las entrevistadas atribuyen al conocimiento teórico la posibilidad de legitimar su posición al interior de las instituciones. Dicho proceso se presenta como relevante para ellas, principalmente por las dificultades que existen, desde el prejuicio, para asociar cargos de liderazgo con el género femenino (Ball, 1989). El conocimiento formal, también pasa a transformarse en un elemento que engrandece el currículum profesional y permite nuevas oportunidades profesionales.

“mira, el magíster me ha servido para tener el currículum, para postular, yo eso te podría decir, de verdad, verdad, incluso lo que he aprendido de investigación, lo he aprendido en la práctica te fijas”. (Ivana)

Además de dar formalidad y un título que les permite mayor seguridad, obtienen un “valor de cambio” (Santos Guerra, 2003) que les permite validarse en el espacio educativo.

“yo hice el Magister en la Universidad Mayor, era lo que económicamente podíamos pagar, además era lo que nos acomodaba porque las clases eran todos los sábado... puedo no saber las cosas de memoria, pero yo tomo un libro y me manejo con eso, eh sé cómo se llevan los procesos, y en el currículum igual, es como tener mucha claridad de cómo enfocar el currículum... creo que eso me dio mucha seguridad.. la formalidad y el título, y creo que eso fue importante”. (Inés)

Como se ha mencionado previamente en diversas investigaciones (Reverter-Bañón, 2017; Eagly & Karau, 2002, entre otras) se hace referencia a que hasta hace un tiempo las mujeres eran consideradas muy poco a la hora de pensar cargos de liderazgo, porque se tenía asumido que dichos cargos estaban más asociadas a las características masculinas. Esta situación respondería a la existencia de un prejuicio descriptivo, definido solo por el hecho de ser mujer y a su vez por un prejuicio prescriptivo que se relaciona a la evaluación desfavorable de las mujeres en cargos directivos. En este marco, Barberá et al. (2011) señalan que el desafío sigue siendo hoy romper con los prejuicios y promover la diversidad de género en el liderazgo, apuntando romper con la asimetría que se evidencia en los roles directivos.

Por lo anterior es que para las directoras entrevistadas adquiere gran relevancia el conocimiento teórico por que les permite, en primer lugar, potenciar la seguridad en el cargo y, posteriormente, validarse frente a los demás actores presentes en las comunidades de aprendizaje.

“Lo que pasa es que el programa de formación, a mi lo que me dio fue seguridad, porque me, me ayudo a ponerle nombre a la teoría...” (Marlene)

El “valor de cambio” que otorga un programa de formación (específicamente magíster), les da un nivel de seguridad a su gestión, que el no poseer el grado les genera incertidumbre sobre si están capacitadas para el cargo, lo que sin duda refleja como la construcción de autoestima profesional se sitúa sobre el tipo de formación que poseen.

“si, si, sobre todo porque yo por ejemplo no tengo magíster, y cuando asumí la dirección de este colegio, yo hablé con el asesor, y me dijo "mira Nora , hay gente que tienen 2 magíster, y son pésimos directores, no tiene que ver con eso, así que quédate tranquila", y ahí respiré, entonces, claro, quizás a lo mejor vienes con habilidades blandas, con otras cosas...”(Nora)

En un espacio caracterizado por la dominación masculina y cargado de prejuicios resulta inevitable que las directoras presenten dificultades para cimentar su seguridad en los cargos directivos.

“(...) lógico, porque ya ahí o sea, (con el magister) yo tenía más elementos para la discusión, o sea sin lugar a dudas debería haberme sentido mucho más segura de lo que hacía, y que es lo que pasa ahora, por eso te digo que uno como que tu sentís que vas un paso adelante porque como tenis más elementos decís "ah no, es que esto tiene que ir por este lado", y después tú te das cuenta que después todo se alinea, y dices "ah, no estábamos tan equivocados", o sea uno puede adelantar un poquito más la visión de lo que está pasando”.
(Vanesa)

Como señalan Cubillo y Brown (2003), las mujeres presentan responsabilidades adicionales a la hora de asumir cargos de liderazgo, que están principalmente asociadas a la dificultad para fortalecer su autoestima en el marco de las relaciones laborales.

“a mí?, a mí... me da la seguridad de poder hacer mi trabajo de la mejor manera posible, es como... no es que necesite un papel donde diga que ella hizo un magister o hizo un curso, pero eso me da seguridad como para decir “Yo lo aprobé, me fue bien, fui la mejor, saqué las mejores calificaciones, por lo tanto estoy en condición de tomar el desafío de la dirección, o estoy en condiciones de tomar un desafío más grande, sí.”
(Alma)

En esta línea, destaca en los discursos de las entrevistadas el rol que juega el conocimiento teórico a la hora de enfrentar el desafío constante por fortalecer su identidad (Dubar, 2010) en el cargo directivo. Así plantean que el poder acceder a procesos de formación les proporciona a ellas confianza en su conocimiento, cuestión que posteriormente se traduce en la práctica.

“Sí, mucha seguridad, absolutamente, como que la evaluación yo digo yo me manejo en la evaluación, puedo no saber las cosas de memoria, pero yo tomo un libro y me manejo con eso, eh... sé cómo se llevan los procesos, y en el currículum igual, es como tener mucha claridad de cómo enfocar el currículum, de que cosas ocurren efectivamente y cuáles no, de cuáles son los pro y los contra”. (Inés)

Otro elemento que también se relaciona a esta carga que presentan las directoras es la necesidad de validarse frente a los demás integrantes de las comunidades de aprendizaje (Ritacco & Bolívar, 2018). En este sentido, existe una carga vinculada a la forma en que las directoras creen ser valoradas por los demás.

“Porque era jefe técnico y quería seguir validando mis conocimientos, si eso era. Y validándome también”. (Ema)

En esta línea, a juicio de las entrevistadas, los procesos de formación continua les permiten acreditar su trabajo frente a sus pares. Ya que éstos le entregan validez frente a los demás, y por ende seguridad en su trabajo, cuestión que facilita la toma de decisión y su capacidad para orientar el desarrollo de las instituciones.

“Yo creo que no me aportó tanto si tú me preguntas, porque yo estaba haciendo la práctica y yo digo... yo creo que me sirvió para acreditarme “Ah... ya, sí, tengo el magister. Aquí está el papel que dice que yo puedo, puedo eh..., no sé, ser directiva, dirigir”, es como que te valida frente a otros, pero que, así que haya sido tan maravilloso y que haya aprendido... yo creo que aprendí más en los perfeccionamientos posteriores”. (Alma)

Así, es posible identificar en el discurso de las entrevistadas que estos cursos de formación actúan también desde una óptica simbólica, en la medida en que no solo el conocimiento que les entregan es de utilidad, sino que muchas veces se pone en juego el valor de cambio del diploma (Santos Guerra, 2003), como una herramienta que les permite enfrentar el desafío que representa para ellas, la validación de sus prácticas frente a los demás (Ritacco & Bolívar, 2018). Cuestión que se normaliza en el caso de las directoras de los colegios públicos, en la medida en que dicho diploma robustece los currículum personales, tema que es relevante a la hora de pensar acceder a un cargo directivos.

“(...)bueno, uno, el tema de tener el magíster a ti te permite de alguna manera, optar a algún cargo, al no tener una, era lo que yo pensaba en ese minuto, y eso no, porque yo podría haber optado antes al cargo de director, y no tenía magíster entonces no tengo opciones; o sea tengo otra carrera que a lo mejor me hubiese ayudado a entrar, y yo dije que no, de alguna forma creo que todavía no estoy preparada para hacer el cambio de rol. Terminé el magíster y dije "ahora sí, tengo la posibilidad de poder optar". (Rosario)

Esta situación toma aún más relevancia, ya que la postulación a cargos directivos en espacios educativos públicos está determinado por la normativa vigente, que explicita claramente que para postular a los cargos de dirección se debe poseer un perfeccionamiento pertinente al cargo (Ley N° 19.070, 1997).

Conocimiento práctico (experiencias)

El conocimiento práctico hace referencia a un segundo nivel de aprendizaje (Porlán Ariza et al., 1997) que está compuesto por las creencias y principios de actuación, además de las pautas que guían la acción. Es un conocimiento que se desarrolla y expresa en la práctica misma; y que responde al desarrollo particular de cada comunidad de aprendizaje.

Siguiendo los lineamientos planteados por Eraut (1994), el conocimiento práctico se relaciona con el “saber hacer” y requiere pensarse en continuo movimiento, en continua acción. Por esta razón, las directoras le otorgan gran preponderancia al conocimiento práctico, ya que consideran que éste permite situar su liderazgo, poniendo en acción lo aprehendido, tensionando constantemente sus pautas de acción, hecho que implica necesariamente un proceso de revisión y actualización constante del conocimiento, posicionándose así, como un dinamizador de la construcción de este mismo.

Es importante señalar que a juicio de las entrevistadas si bien el conocimiento práctico es un componente relevante de la construcción del conocimiento, esto no implica que sea un componente autosuficiente. Además, señalan que es el vínculo continuo entre experiencia y teoría lo que les permite a ellas construir su conocimiento y las pautas de acción en el marco cotidiano de sus prácticas. Esto se relaciona con lo señalado por Marcelo (2009) quien destaca que tanto el conocimiento teórico como el práctico son componentes que se relacionan continuamente, así lo señalan las directoras en entrevistadas.

“La experiencia y la práctica por sí sola no tiene, no sirven de nada, requieren de lo teórico”. (Marlene)

La relación teoría y práctica es necesaria para pensar la construcción del conocimiento profesional, ya que este es siempre un conocimiento en acción y que además necesita de la experiencia.

Con respecto a este vínculo entre práctica y teoría, señalan que la principal función que cumple la primera es que permite construir un conocimiento vivido (Eraut, 1994; Marcelo, 2009). Es decir, pone en tensión la posición que ocupan las directoras motivando un trabajo que busque abordar y solucionar problemáticas y a la vez permite darle cuerpo a la teoría, que muchas veces se piensa de manera abstracta. En este sentido es la experiencia cotidiana de vivir los procesos educativos la que revela el real valor de los conocimientos que se imparten en los cursos de formación (Tardif, 2013). Así lo evidencian las directoras.

“Pesa mucho más lo experiencial, si lo académico lo tomo como herramientas que he recibido desde el ámbito teórico, y claramente he podido aplicar también, pero si tuviese que hacer como una especie de mirada retrospectiva y recoger cada elemento de formación que ha influido, lo que yo asumo hoy día es la experiencia, el contacto cotidiano con las personas, la sala de clases, para mí eso ha sido muy formador. Lo que no quiere decir que la universidad haya sido menos, en las distintas instancias que estuve, pero todavía es más abstracta la figura en términos de formación profesional, creo que la concreción de eso, y la formación concreta la he logrado en la práctica de lo que he hecho, y concretamente la práctica que he tenido en este colegio”. (Macarena)

Así, tal y como ya se ha señalado, existe un vínculo continuo entre el componente racional y el componente experiencial, vínculo que propicia la construcción del conocimiento y se desarrolla en la práctica misma (Eraut, 1994; Marcelo, 2009), he ahí la importancia fundamental del conocimiento práctico, la puesta en acción de aprendizajes adquiridos

(Tamir, 2005), que implica necesariamente la relación entre los componentes previamente mencionados. En este marco, no resulta extraño que las entrevistadas enlacen contantemente la teoría y la practica a la hora de reflexionar sobre sus conocimientos y sus experiencias, ya que no se puede separar sujeto y objeto (Tadeu da Silva, 2001), el ser y el saber.

“Creo que es la experiencia, pero acompañada por una cuota de conocimiento”. (Nora)

De igual modo, y siguiendo lo planteado por Marcelo (2009), el conocimiento práctico en la medida que requiere de la acción para posicionarse en el marco de la construcción del conocimiento, es un conocimiento que se expresa en las experiencias que la directoras presentan.

De esta manera es posible identificar en el discurso de las directoras un claro énfasis referido a la experiencia y el rol que esta juega a la hora de visualizar los conocimientos que cada una tiene con respecto a su cargo y a los roles de otros, ser empáticas en el ejercicio docente. Asumen que las instituciones son espacios dialecticos y dialógicos en los cuales la relación e interacción con los demás actores se presenta como un elemento que aporta a su formación desarrollo personal y sin duda a su calidad humana (Lave & Wenger, 1991).

“No, porque necesitas haber vivido la experiencia de ser profesor para poder después dirigir a un profesor po, orientarlo o... o ayudarlo, apoyarlo. Si no has sido profesor, cómo vas a sentir lo que él está sintiendo de repente, no solamente como, como profesor en el aula, sino como ser humano, porque somos seres humanos que vamos con una trayectoria, y una... por ejemplo, mira, si yo te planteo, ahora tengo dos profesoras que están embarazadas, yo me comunico con ellas “¿Cómo te has sentido?, ¿cómo estás?, porque, o sea, yo también fui

mamá, embarazada y fui profesora y es muy agotador estar en el aula 40, no sé, 20 horas". (Alma)

Entonces, resulta lógico que el conocimiento referido a la práctica establezca un claro vínculo con la trayectoria que las directoras establecen con respecto a su camino hacia el rol de liderazgo que hoy ejercen, cuestión que será profundizada en los apartados siguientes de identidad y trayectoria.

De igual modo, es indudable plantear que dicha trayectoria se expresa en la construcción del conocimiento profesional (Marcelo, 2009). En esta línea, las directoras se refieren a los procesos de cambio de posición como momentos relevantes para entender el proceso de construcción de conocimiento. Todo esto ya que, tal como señala Aubert (2013), el conocimiento surge de la interacción con los diversos actores pero se sitúa en la trayectoria, por lo cual cada momento vivido por las directas ejerce una influencia en el conocimiento de las entrevistadas, ya que el conocimiento no es en ningún caso hermético ni estático, sino que es contextualizado, por lo que vive diversos procesos de reestructuración en la medida que avanza principalmente la trayectoria profesional de las entrevistadas, aun cuando la trayectoria personal también ejerce influencia en éste.

En realidad, cada experiencia representa un andamiaje particular de conocimientos: de la práctica, para la práctica y en la práctica (Simkins, 2005), que responde a una trayectoria de experiencias cimentada en sus historias de vida, de las reflexiones cotidianas, de la interacción con sus pares y, por su puesto, de su mismo actuar como sujeto director y directora en su espacio escolar. Así no resulta extraño que tanto las experiencias pedagógicas como las administrativas actúen como un elemento que influye en la forma en que se constituye el conocimiento profesional de las directoras.

Otro elemento relevante a la hora de pensar el conocimiento práctico es que al igual que el conocimiento teórico se presenta como una herramienta que valida la práctica de las directoras. Asimismo, la práctica también se presenta a ojos de las entrevistadas como un elemento que entrega validez a su posición al interior de los establecimientos escolares. De

hecho, consideran que juega un rol fundamental al pensar el por qué están hoy en aquel cargo.

“(...) yo creo que nadie puede ser director sin haber pasado por la sala de clases, sin haber estudiado, sin haber hecho el ejercicio intelectual de comprender lo que es una organización, ¿cachay? O sea, como sin entender que de repente hay factores externos, internos, que hay personas... Si no hace ese ejercicio intelectual creo que igual no puede ser director”. (Marlene)

Por tanto, los conocimientos prácticos relativos a la experiencia pedagógica resultan fundantes, ya que todas tuvieron una formación inicial referida a esta práctica pedagógica.

“...a uno nunca se le puede olvidar que fue docente, y tuvo una cantidad de alumnos en el aula, tenía un trabajo administrativo importante que realizar; eso a mí nunca se me olvida, y no se me va a olvidar jamás, porque a mí me gusta hacer clases, entonces yo creo que esa es una de las ventajas que puedo decir”. (Rosario)

Por ende, no resulta extraño que las directoras entrevistadas focalicen y demuestren un fuerte interés por establecer un liderazgo con un fuerte cariz pedagógico. Cuestión que resulta relevante en un contexto como el chileno, en el que el valor de lo pedagógico queda muchas veces soslayado a los roles administrativos (Muñoz & Marfán, 2012).

“Sí, es que yo creo que es fundamental, es que yo creo que cuando uno es profe recién empieza el contacto con los otros, desde lo que significa enseñar a otros o ayudar a otros a que se desarrollen. Entonces, en realidad recién empieza ese contacto con pequeñas comunidades, Centro

de Estudiantes, Centro de Apoderados, Y empiezas a relacionarte con ellos. Son ejercicios como, ejercicios que tienen que ser súper generosos en esto de... en esto siempre yo creo que hay que comprender la preocupación real que tiene el otro, más allá de las palabras que usa para decirlo, y de los niños también, son ejercicios, de todas maneras.” (Marlene)

El conocimiento práctico de la experiencia también resulta fundamental a la hora de pensar un proceso de interacción con un actor relevante de la comunidad de aprendizaje: los profesores. Como se deja ver en los discursos, las directoras establecen esta interacción desde el reconocerse a sí mismas como pedagogas, buscando empatizar y comprender a los docentes en su cotidianidad, cuestión que es muy revelador en relación con el tipo de liderazgo que buscan establecer.

“(...) absolutamente, o sea el haber tenido yo esa experiencia, puedo estar donde estoy, porque se lo que pasa en la sala, puedo entender al profesor que efectivamente se canse, y que de repente diga "¡ya po, hasta que hora!", porque yo también lo viví. Pero también puedo aportar otros elementos, para decirle "mira ten más paciencia, respira profundo, escucha a este niño", o "yo te ayudo con él", no sé, como que puedo empatizar mucho con el profesor. Entonces evidentemente la experiencia es vital, y fíjate que esta directora que yo tenía antes, ella tuvo muy poca experiencia en aula, y yo digo claro, eso hace que ella como directora no haya sido empática con los profes”. (Inés)

Por otra parte, resulta indudable que el cargo directivo implica desafíos que van más allá de lo pedagógico. Estos cargos involucran un proceso de pensar, desde la gestión, las escuelas

desde una óptica que va más allá del aula (Muñoz & Marfán, 2012). En esta línea, las experiencias se presentan como una instancia que exige cambios en el modo de actuar de las entrevistadas, ya que las obliga ampliar el rango de su conocimiento, hacia un componente que para la mayoría se presentaba como distante.

“Yo creo que ahí aprendí mucho, me sentí muy validada por los profes, tenían mucha confianza, creo que ahí pude mirar habilidades que no son estudiadas, como de buenas relaciones con las personas, de ser buena guía, de ser bien preguntona, de porque haces esto, porque no hiciste esto otro, sin manejar las materias, eh visitando el aula, observando cómo iban desarrollando sus clases, y poniendo mucho en juego mi creatividad”. (Inés)

Conocimiento experiencial reflexivo

El conocimiento experiencial se configura desde el espacio reflexivo, por lo cual se hace necesario pensar y analizar la experiencia como el engranaje de tramas a partir de las cuales los sujetos construyen su mundo (Dubet, 2011). Esta construcción de conocimiento es parte de nuestro ser, de nuestras experiencias significadas en lo cotidiano, de ahí lo fundamental de la experiencia en la construcción de conocimiento profesional.

“(…) pesa mucho más lo experiencial, si lo académico lo tomo como herramientas que he recibido desde el ámbito teórico, y claramente he podido aplicar también, pero si tuviese que hacer como una especie de mirada retrospectiva y recoger cada elemento de formación que ha influido, lo que yo asumo hoy día es la experiencia, el contacto cotidiano con las personas, la sala de clases, para mí eso ha sido muy formador. Lo que no quiere decir que la universidad haya sido menos, en las distintas instancias que estuve, pero todavía es más abstracta la figura en términos de formación profesional, creo

que la concreción de eso, y la formación concreta la he logrado en la práctica de lo que he hecho, y concretamente la práctica que he tenido en este colegio, yo creo que me he ido formando también a partir de lo que me ha tocado vivir en los distintos espacios en los que he prestado servicio, siendo profesora de aula, siendo profesora jefe, siendo encargada de departamento, coordinadora pedagógica, evaluadora, entonces en ese aspecto la formación a través de la experiencia ha sido muy, muy relevante”. (Macarena)

En este caso, el conocimiento experiencial, de conocer la institución, de llevar años en diferentes roles, le permite a la entrevistada validarse ante los otros y optar al cargo de dirección. Cabe mencionar que está directora corresponde a un establecimiento particular, por lo que poseer experiencia en la misma institución le da oportunidades para continuar creciendo profesionalmente en la institución.

Y este proceso de construcción de conocimiento profesional se da también en un espacio caracterizado por la interacción y significación, en el que se ponen en tensión y vínculo constante, la construcción individualizada del conocimiento, junto con la construcción colectiva en comunidades de aprendizaje (Bolívar, 2019). En este marco las entrevistadas le otorgan gran importancia al vínculo que establecen con los demás actores de las comunidades profesionales de aprendizaje, entendiendo que este es relevante para sus conocimientos, ya sea a través de “modelos a seguir” o de la reflexión colectiva orientada a la práctica directiva.

“(…) yo creo que la experiencia, el poder haber estado acompañando mucho a las directoras anteriores porque en teoría puedes aprender muchas cosas, pero la práctica es la que te permite conocer y darle sentido a lo que estás haciendo”. (Antonia)

Por otra parte, la significación de la experiencia desde los otros, resulta de vital importancia para el cargo de directoras, puesto que, tal como se mencionó anteriormente, existe una validación permanente del cargo de dirección por parte de las directoras entrevistadas y como se significan esas experiencias, permitirán inclusive acceder a los cargos de dirección.

Por consiguiente, para todas las directoras entrevistadas, el conocimiento experiencial es fundamental para el buen ejercicio profesional en las instituciones a su cargo.

“o sea el haber tenido yo esa experiencia, puedo estar donde estoy, porque se lo que pasa en la sala, puedo entender al profesor que efectivamente se canse, y que de repente diga “¡ya, hasta que hora!”, porque yo también lo viví. Pero también puedo aportar otros elementos, para decirle “mira ten más paciencia, respira profundo, escucha a este niño”, o “yo te ayudo con él”, no sé, como que puedo empatizar mucho con el profesor. Entonces evidentemente la experiencia es vital”. (Inés)

Por otra parte, el conocimiento experiencial es considerado diferente en los establecimientos municipales, aquí se requiere que esta experiencia permita acreditar el conocimiento sobre el sistema escolar, buscando idealmente que este conocimiento experiencial sea amplio, siendo relevante el paso por distintas dependencias educativas.

“No, eso fue en Temuco, claro, no quedaba porque no tenía la experiencia en colegios municipalizados. Entonces, por eso yo decido irme el 2014 del Pehuén en febrero, y tomar esos meses de... de, claro, esos meses de... en el colegio, en el Liceo Politécnico del Sur que era municipal. Entonces, cuando me volvieron a preguntar “¿Y usted tiene experiencia en municipal?”, yo le iba a decir que sí, porque... el concurso no se iba a dar, empezó en marzo, se resolvió en septiembre, yo

tenía menos de un par de meses para demostrar que había estado en un colegio municipal.” (Alma)

Cabe mencionar, que el sistema municipal, se caracterizan por tener un proceso estandarizado para selección de personas idóneas para asumir cada uno de los diversos cargos que las escuelas presentan (Weinstein & Muñoz, 2012). Este sistema es rígido y de conocimiento público, a diferencia de las escuelas privadas que, si bien buscan establecer mecanismos similares, no está normalizado, siendo procedimientos diferentes en cada institución educativa particular y por tanto el conocimiento experiencial sobre la misma institución cobra una mayor valor.

De igual modo, en el discurso de las directoras entrevistadas se identifican diversos procesos de reflexión de sus experiencias, presentes en sus trayectorias, que han surgido a partir de la cotidianeidad de su labor. Dicho proceso de reflexión se posiciona en el discurso de las entrevistadas como un elemento de aprendizajes relevante para entender no solo su rol al interior de las escuelas, sino que también las pautas de acción con la cuáles enfrentan el día a día lo cotidiano.

“Cuando me pasan situaciones fuertes de trabajo, yo no me estreso, o sea, yo creo que no me estreso, yo trato de ser lo más racional, lo más objetiva, juntar todos los elementos y decir ya, se resuelve así, esto, esto y esto, pero cuando eso pasa, decanto como en un día, y después por sanidad mental doy vuelta la página, y sigo; no me engancho. He aprendido por experiencias personales a ser así, pero yo creo que me ha servido a no llevarme toda una carga, todos los días de problemáticas fuertes, y por esta soledad del cargo”. (Nora)

En este sentido, se identifica en el proceso de construcción de conocimiento profesional un espacio reflexivo y crítico que es resultado de la relación continua entre conocimiento

teórico y práctico, y la puesta en acción de ambos (Schön, 1987). Dicho conocimiento contribuye a la formulación de la imagen situada de sus roles en los contextos específicos.

“Pero la experiencia, o sea lo más teórico de verdad, siempre que lleves harto rodaje tu puedes empezar a hacer las conexiones (reflexiones) entre ambos.” (Ivana)

Como señala Antony Giddens (1992) es mediante la reflexividad que los sujetos son capaces de recrear e involucrar de manera racional las prácticas sociales, las vivencias. Por lo cual, es indudable que el registro reflexivo sea un elemento que se encuentra presente de manera permanente en las acciones cotidianas que involucran vincularse a otros, teniendo en cuenta tanto las pautas de acción propias como las de los demás actores.

De todas formas, dicho proceso reflexivo se presenta en un orden diferente a los dos conocimientos previamente analizados, por que surge de la yuxtaposición de ambos en el marco de una práctica situada. Es la puesta en tensión e interacción de los saberes lo que promueve la emergencia de un componente reflexivo, así lo señala la siguiente directora.

“Pero la experiencia, o sea lo más teórico de verdad... mira después de que estás en harto rodaje tu puedes empezar a hacer las conexiones, y decís “ah, mira... esto se resuelve así”.
(Macarena)

En este marco, se plantea que este conocimiento de carácter reflexivo requiere siempre de su vínculo con la experiencia, porque demanda de la puesta en acción para poder desarrollarse (Marcelo, 2009). Es decir, es a partir del ejercicio experiencial que las directoras pueden construir los procesos reflexivos de diversos niveles.

De igual modo, en el relato de las directoras es posible identificar diversos obstaculizadores que se presentan frente a la práctica directiva. Dichos obstaculizadores, lejos de solo ser un problema se resignifican el marco del discurso como “motivadores de los procesos

reflexivos”. A este respecto Schön (1987) señala que la “práctica profesional reflexiva” permite la construcción de conocimiento a través de la solución de problemas o de buscar ayuda para su solución, lo que implican necesariamente toma de decisiones. En este sentido, el conocimiento experiencial reflexivo se genera como respuesta ante una acción situada que tiene posibilidad de mejora en sus resultados con .

“empecé a darme cuenta que habían problemas de gestión del establecimiento. Claro, como era un colegio que se estaba recién traspasando a media... Y otro de los problemas que yo vi...con la coordinación académica, con lo que era UTP, vi problemas de financiamiento, vi tanto problemas, que yo me ofrecí de voluntaria a la coordinadora académica que había, hoy día se llama jefe técnica en cualquier parte. Entonces yo le dije: “yo te ayudo”, pero en el fondo yo quería aprender, esa es la verdad. Y aparte que visualizaba problemas, yo veía que no estaba bien la administración del colegio, que algo había que hacer, había que hacer cambios si no ese colegio estaba destinado a quebrar, porque el colegio era privado y con lo que aportaban los padres no se podía mantener“.(Alma)

En esta línea, el contexto mismo motiva la emergencia de una *práctica profesional reflexiva*, que busca aprehender los procesos que ocurren en el marco de las instituciones y, desde dicha comprensión, construir las soluciones más viables en relación a los elementos, actores y materiales con los que se cuenta a disposición.

“(…) las otras dificultades del proceso, yo creo que tengo habilidades para sacarla, por ejemplo, apoderados conflictivos, he desarrollado herramientas para poder trabajar con ellos, niñas con problemáticas tengo un stand de

*profesionales que puedo recurrir y que apoyan a esa niña.
desde los profesores también “. (Nora)*

Por consiguiente el conocimiento reflexivo implica un dialogo entre las directoras y sus experiencias, hecho que permite la adquisición de nuevas competencias. Así, el conocimiento reflexivo puede generar una segunda reflexión, referida a la búsqueda de establecer como la toma de decisión contribuyo o no a los resultados esperados. Dicho proceso implica muchas veces fuertes consecuencias en términos personales para las entrevistadas, las expone a condiciones de estrés importantes que implican un esfuerzo aun mayor por reflexionar y buscar soluciones para cada problema, porque se hace carne en el cuerpo de las directoras y excede los límites de las escuelas. Este proceso es caracterizado por Schön (1987) como la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

“o sea llego aquí amargada, o hago algo para amargarme menos, o trato de controlar eso, y eso me ha servido harto, que lo aprendí en la práctica, que me cuesta, me cuesta pero, ya si tengo que hacer un trabajo, pucha y no quiero hacerlo, pero lo tengo que hacer igual; ya me dirijo a hacerlo o empiezo a llorar?, no, me dirijo a hacerlo y listo. Y la otra cuestión que yo siempre les digo a ustedes "sin culpa", o sea sin culpa, si lo hago bien o si lo hago mal uhm, tendré que ver porqué lo hice mal, pero ya no me maltrato con ese cuento. Entonces cuando pasa algo, yo digo "ya a ver, lo pude haber evitado, blablá, iba a hacer esto, ya, ya, y qué hago para hacer, ya listo"...
(Vanesa)

Este proceso implica un conocimiento en segundo orden que se articula a partir del conocimiento en la acción -el cual ya es un proceso reflexivo- generando un proceso dialógico reflexivo. Dicho conocimiento permite analizar volviendo a la experimentación in situ, para desde ahí, ir más allá en la reflexión. En este sentido, este segundo orden no es en

ningún caso independiente, sino que es un complemento de la reflexión en la acción generando nuevas pautas a lo largo de la trayectoria de las entrevistadas (Poggi, 2001).

5.2.2 Valoración de las formas de conocimiento profesional

Las entrevistadas manifiestan que los tipos de conocimientos son importantes y basales como herramientas para la gestión directiva y el ejercicio de la dirección de establecimientos educativos. En sus relatos se percibe que consideran ambos conocimientos en una relación vinculante entre ambos procesos: La experiencia necesita de la validación formal para justificar las acciones e iniciativas de gestión directiva implementadas en las escuelas.

“Eh... sí, porque pensándolo ahora, si yo lo analizo para mí ha sido tan importante la experiencia como los cursos de formación, pero por otro lado, yo digo: “No habría accedido a la experiencia si no hubiese tenido ese proceso de formación... Por eso el otro día cuando yo les hablaba de las fórmulas que yo... yo dije a ver, ¿cuál es la fórmula? Yo encuentro que la fórmula es formación continua, porque yo toda la vida estudié, yo toda la vida estudié, yo... empecé estudiando, y sigo estudiando ahora. Formación sistemática, más experiencia, más reconocimiento de realidades diversas, para mí eso... te da un director que es fortalecido. Realmente, porque va a ser fortalecido en la toma de decisiones”. (Ema)

La noción sobre la importancia de ambos conocimientos permite comprender que para las docentes, ambos saberes se encuentran relacionados y que interactúan en el desarrollo mismo de la labor directiva pues los conocimientos formales contribuyen en la gestión al momento de encontrarse en la acción e interacción con los personas y actividades concernientes a la labor educativa, es decir son saberes que se estructuran en la acción y en la interacción con otros, por lo que su formación y trayectoria docente tiene significancia con el entorno (Marcelo, 2009)

“Tiene que ir las dos de la mano, por un lado, la experiencia y la otra la parte de la formación. Yo creo que la experiencia es imprescindible, como te explicaba, yo no puedo ser director, si nunca fuiste profesor, no, no, no, yo no lo concibo. Tampoco puedes ser director si nunca fuiste un ayudante de alguien que estuvo en el equipo directivo, o sea, yo creo que hay que hacer carrera, ya, y eso es por un lado la experiencia, y hay que tenerla”. (Alma)

Sin embargo, la apreciación que las directoras poseen de los tipos de conocimientos también remite a disposiciones valóricas que contribuyen en el trabajo directivo y que pueden marcar diferencias en las formas como se dirige un establecimiento. Por lo tanto, existiría además de los conocimientos, una concepción moral del trabajo docente y directivo que permitiría desarrollar plenamente este tipo de labor.

“Es que yo creo que son distintas, porque la formación continua... desde la teoría agarrada con... con el desarrollo de habilidades blandas yo diría. O sea, el que tú... para mí fue fundamental el estudiar coaching, no para hacer coaching, sino para entender al otro. La... fue fundamental estudiar esto de psicología porque igual me permitió entender al otro. Entonces, yo creo que la ética, cachay, la moral, los valores propios, yo creo que son fundamentales porque yo creo que tú puedes saber todo eso, o sea, ahora aquí nosotros tenemos directores que son doctores en no sé qué, y no saben qué hacer en su colegio. Entonces, como eso por un lado, y por otro lado, la experiencia, si es que la experiencia te lleva como de la teoría a la práctica, si tienes la capacidad de esta es la teoría, esto se convierte en la realidad.” (Marlene)

La conjunción entre conocimientos formales, prácticos y perspectivas morales del trabajo directivo y como estos saberes se vinculan, tienen relación con lo que Tardif (2004) plantea respecto a las dimensiones asociadas al saber; saber hacer y saber ser, como conceptos en los que convergen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

“sabes que es lo que yo, ...no sé si tú estás igualmente de acuerdo, yo creo que ni la experiencia ni el aprendizaje que tiene una persona, ni la preparación que tiene una persona decide si tú vas a ser un buen director o no, yo creo que eso te arma, te cubre te da cosas, pero yo cada vez me convengo más que hay cosas personales que tienen que estar presente, que eso es más fuerte, porque lo demás tu puedes buscarlo, pero si tú no tienes... no sé cómo definirlo”. (Vanessa)

De igual modo, coincide con lo planteado por De Tezanos (2007) respecto a que el saber pedagógico deviene del encuentro entre la tradición del oficio o la tradición social docente; las prácticas docentes y los procesos reflexivos, dado que la tradición orientada a los procesos formales de adquisición de conocimientos pedagógicos se transforman en la realización misma de la práctica docente, y en este caso directiva. Asimismo, esta etapa se ve nuevamente transformada por el desarrollo de procesos reflexivos que refieren a las visiones acerca de la identidad profesional y los fundamentos personales que existen en las docentes sobre su labor profesional en el ámbito de la dirección.

5.2.3 Las CPA como construcción de conocimiento

Otro elemento relevante a la hora de pensar el conocimiento reflexivo viene de la mano de las comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky & Murillo, 2011). Entre las principales reflexiones que se observan en el discurso de las directoras se identifica una clara intención de resaltar la importancia que tiene el trabajo colaborativo y la interacción con diferentes actores en la construcción del conocimiento. También, y reconociendo el valor que tiene la interacción con diversos actores en su proceso de construcción del

conocimiento, es que se observa un gran preocupación por fortalecer las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), puesto que las directoras identifican en ellas, un espacio fecundo para su desarrollo en el marco de la estructura educativa, proceso que es entendido como continuado en el tiempo (Hargreaves & Fullan, 2014).

“Yo creo que... una de los focos es entender que la escuela es una comunidad educativa, y que, en una comunidad, comunidad educativa cada uno de los actores cumple un rol y ese rol es tan válido como el de uno. Y, por lo tanto, la comunidad no se construye porque al director se le ocurrió algo, porque se le ocurrió alguna buena idea, porque lo que construyó está bien, sino porque finalmente el director es solo quien acompaña en un proceso y que... y que... puede que uno no esté de acuerdo con lo que la comunidad decide, pero si la comunidad lo decide eso hay que hacerlo. (Marlene)

En este marco, y tal y como señalan diversos autores (Bolívar, 2008; Fullan, 1999), las comunidades de aprendizaje se posicionan como un espacio de interacción y aprendizaje permanente entre los actores. Por lo que no resulta extraño que, en el marco construido por las comunidades de aprendizaje, las directoras desarrollen procesos de aprendizaje a partir de la interacción y la reflexión referente a este proceso. En este sentido, el conocimiento profesional de las directoras no se construye en referencia a sí mismas, sino que el marco de la interacción con otros sujetos.

“es como dar la pruebita de la blancura todo el tiempo, de andar demostrando que tú eres capaz, a lo mejor individualizas mucho tu trabajo, a lo mejor yo lo hice, pero después no, pronto tú te das cuenta que nada, nada te va a... tú no eres tú, tú eres tú y los otros, o los otros y tú, son ustedes, no soy yo, somos nosotros, entonces en el momento en que tú cambias el yo por el nosotros, cambias el yo por el nosotros ya

te das cuenta que pasaste a otro estadio de desarrollo en tu tema profesional”. (Ema)

Así, resulta posible observar el paso de una visión individual del rol directivo a una colectiva (Hargreaves & Fullan, 2014), en la cual se entrega valor al trabajo colaborativo y en el cual se ensalza dicho trabajo como parte de un proyecto y como parte de un aprendizaje para los directivos. El comprender el trabajo colectivo como un paso en su desarrollo profesional.

“Yo creo que soy una buena directora porque me he dado cuenta de que soy capaz de liderar, y de liderar, y de complementar... o sea, soy capaz de trabajar en equipo, ¿ya? soy capaz de trabajar colaborativamente con el resto de la... de los colegas. Creo que soy una buena directora porque innovo”. (Antonia)

5.2.4 El conocimiento profesional: un proceso de interacción permanente

Tal como lo señaló Shulman (2005), el conocimiento profesional es heterogéneo y ecléctico, sobre todo porque depende de los contextos en que se desenvuelve y los aprendizajes que son considerados como relevantes en el proceso de interacción.

De esta manera, es relevante destacar que a la base de la construcción del conocimiento de las directoras se encuentra la interacción social, ya que son ésta y el contexto en el que se lleva a cabo, elementos que permiten la configuración de una cognición situada (Lave & Wenger, 1991). Construir, a través de la interacción social conocimientos colectivos, situados, que reflejen a la directora y su comunidad educativa.

“Yo creo que... una, una, uno de los focos es entender que la escuela es una comunidad educativa, y que, en una comunidad, comunidad educativa cada uno de los actores cumple un rol y ese rol es tan válido como el de uno. Y, por lo

tanto, la comunidad no se construye porque al director se le ocurrió algo, porque se le ocurrió alguna buena idea, porque lo que construyó está bien, sino porque finalmente el director es solo quien acompaña en un proceso y que... y que... puede que uno no esté de acuerdo con lo que la comunidad decide, pero si la comunidad lo decide eso hay que hacerlo.”.
(Marlene)

Las directoras interactúan y ponen en acción los conocimientos teóricos y experienciales adquiridos, generando procesos continuos de reestructuración del conocimiento, porque dicho conocimiento esta siempre expuesto a los desafíos y complejidades que implica el sistema educativo (Tardif, 2013). Y si bien es posible construir pautas establecidas de acción a través de la sistematicidad del conocimiento, dichas pautas tampoco pueden ser consideradas como estáticas, más bien están siempre puestas en juego a partir de los continuos procesos de relación e interacción con los demás actores, hecho que implica siempre estar expuesto a nuevos aprendizajes para las directoras.

“yo creo que he construido habilidades para sacarla, por ejemplo, apoderados conflictivos, he desarrollado herramientas para poder trabajar con ellos, niñas con problemáticas, tengo un stand de profesionales en los que me puedo apoyar y que permiten que afrontemos de mejor manera los problemas, desde los profesores también”. (Nora)

En esta línea, es relevante destacar el rol que juega el sujeto en el marco de la construcción del conocimiento profesional, en la medida que son las directoras, a través de su capacidad reflexiva, las capaces de (re)producir nuevas pautas de acción (Giddens, 1992). Y, a su vez, es dicha capacidad reflexiva las que les permite colectivizar el conocimiento profesional, superando así la barrera individualista que podría presentar éste (Poggi, 2001).

“A lo mejor individualizas mucho tu trabajo, a lo mejor yo lo hice, pero después no, pronto tú te das cuenta que nada, nada te va a... tú no eres tú, tú eres tú y los otros, o los otros y tú, son ustedes, no soy yo, somos nosotros, entonces en el momento en que tú cambias el yo por el nosotros ya te das cuenta que pasaste a otro estadio de desarrollo en tu tema profesional”. (Ema)

Dicho proceso no solo se da entre sujetos, sino que también entre diversos saberes. En este sentido, dicha interacción que se plasma en la dicotomía racional – experiencial (Porlán Ariza et al., 1997) implica el desarrollo de un conocimiento reflexivo que representa otro orden en la construcción del conocimiento profesional (Schön, 1992).

Por otra parte, siguiendo lo planteamiento de Porlán Ariza et al. (1997) en este nivel experiencial, la interacción con otros también se ve reflejada en los modelos o guías de acción tácitas que construyen a lo largo de su trayectoria. Las directoras relatan, que el trabajo previo con otras directoras con quienes trabajaron antes de acceder al cargo de dirección, les entregó conocimientos relevantes para su desarrollo profesional, generándose un desarrollo de aprendizajes en ámbitos de liderazgo fruto de la reflexión desde las propias prácticas a través del diálogo con otro líder efectivo (Simkins, 2005).

“yo creo que la experiencia, el poder haber estado acompañando mucho a las directoras anteriores porque en teoría puedes aprender muchas cosas, pero la práctica es la que te permite conocer y darle sentido a lo que estás haciendo, yo creo que tuve la suerte de que era la persona de confianza de las directoras”. (Antonia)

Estas guías o referentes cercanos, aportaron en la adquisición de aprendizajes técnicos y administrativos y reconocen su aporte en el desarrollo de mayores herramientas y conocimientos profesionales.

Pero hoy día creo que la experiencia es muy potente, el cómo, el día a día, de todo lo que hiciste, te da un gran aporte, pero también porque me estaba acordando de esta Jefe Técnica que yo tenía, de que yo aprendí, eh, ella tuvo una formación seguramente, y yo aprendí de su formación”. (Inés)

Sobre estas figuras que contribuyeron a la construcción de conocimiento profesional, es preciso señalar que la mayoría de los conocimientos señalados en este ámbito tienen que ver con la adquisición de aprendizajes del funcionamiento de las escuelas, como estructuras administrativas y trabajo técnico pedagógico.

“Haber tenido la posibilidad de ver a una buena líder educativa siempre muy generosa de compartir su experiencia y experticia”. (Vanesa)

De este modo, la posibilidad de establecer cercanía con directivos y personas que poseen conocimientos sobre las estructuras administrativas y de funcionamiento pedagógico de las escuelas, facilita los procesos de aprendizajes de las docentes, de forma previa o en ausencia al desarrollo de herramientas formales de aprendizajes curriculares o técnico pedagógicos.

5.3 Construcción de conocimiento profesional: diferencias por dependencias

En términos generales, los elementos presentes en la construcción del conocimiento profesional de las directoras investigadas presentan una gran concordancia, más allá de la diferencia en la dependencia de los establecimientos (públicos y particular). Sin embargo, hay un elemento que resalta como principal divergencia y está asociado al valor que tiene el conocimiento teórico y académico y la importancia del conocimiento experiencial en la construcción de la trayectoria profesional. Dicha diferencia no es de orden curricular, sino que más bien dice relación con la forma, momento y valor otorgado por externos a la formación y experiencias. A continuación, revisaremos las estrategias para llegar a ser directoras de ambas dependencias.

5.3.1 Estrategia para ser directora: establecimientos públicos

En las directoras de colegios públicos (municipalizados) es posible identificar la construcción de estrategias que buscan edificar la ruta para alcanzar cargos directivos. Así también se observa en el discurso referente a la trayectoria de las entrevistadas una intencionalidad, en los procesos de formación - tanto teóricos como experienciales - referente a la elaboración de un perfil de cargo directivo. Esta estrategia pasa a ser para ellas una meta que se enmarca en sus proyectos de vida.

“Yo siempre estuve muy interesada y mi propósito era validarme (...) no exitista, no exitista porque no era para lucir, si no que para, para mí. Era como mi proyecto de vida, digamos”. (Ema)

Resalta también en este sentido la búsqueda de cursos de formación asociados a labores administrativas y de liderazgo (Poggi, 2001), porque ven en ellos un elemento relevante para la formación necesaria para alcanzar cargos directivos, para avanzar en su camino.

“No, no. Ya este curso lo tomo para irme al sistema público, porque ahí empiezo a sentir que yo, ya no, no, no me necesitan en ese establecimiento”. (Alma)

En este sentido, las entrevistadas le entregan particular énfasis al desarrollo teórico formal en la construcción de su rol como directoras (Rodríguez, 2009), porque entienden que es un elemento que les permite validarse frente a los demás y frente a sí mismas como capaces para el ejercicio de un rol de dirección.

“El tema de tener el magíster a ti te permite de alguna manera, optar a algún cargo, al no tener una, era lo que yo pensaba en ese minuto, y eso no, porque yo podría haber optado antes al cargo de director, y no tenía magíster entonces no tengo opciones; o sea tengo otra carrera que a lo mejor me hubiese ayudado a entrar, y yo dije que no, de alguna forma creo que todavía no estoy preparada para hacer el cambio de rol. Terminé el magíster y dije "ahora sí, tengo la posibilidad de poder optar". (Rosario)

Por otro lado, las directoras de los colegios públicos muestran una particular motivación por comprender la diversidad de contextos educativos (Tardif, 2103), esto porque entienden que este conocimiento es fundamental para afrontar cargos directivos. En este sentido, plantean la necesidad de la experiencia en diversos establecimiento y contexto en la construcción del rol directivo.

“yo creo que para ser director no basta solamente haber sido director, o sea, profesor de un establecimiento subvencionado, o, o particular pagado, o municipal. Yo creo que todos te dan oportunidades de aprendizaje, esa es la gracia, y también ahí tú valoras a la gente, porque

es un tema de valoración del otro, porque no puedes ser un director si no valoras el trabajo que están, que están haciendo los colegas”. (Alma)

Toma valor la experiencia endógena para este grupo de directoras, obtener conocimiento y aprendizajes de distintos contextos y realidades que les permite tener un conocimientos más profundo del sistema escolar y por ende, mayores herramientas para dirigir un establecimiento educativo.

“Vi la factibilidad, si podía en el tema del acomodo en mi horario, la jefatura técnica me lo permitía. Por lo tanto, tomé esas 12 horitas y ahí conocí la realidad particular. Y digamos, era subvencionado también, pero era un colegio confesional, con papás que pagaban. Eh... conocí la otra realidad porque este otro liceo era igual marginal”. (Ema)

En esta línea, se observa en la trayectoria de estas directoras la búsqueda de experiencias que puedan aportar a dicha comprensión general del sistema educativo, experiencias significativas (Contreras & Pérez de Lara, 2010)

“Sí bueno, yo estaba de directora de una escuela rural. Yo postulé al concurso para la escuela rural, porque yo cuando hice el magíster dice “Ya, tengo que tener otra experiencia educativa”, entonces empecé a buscar concurso que hubiera en colegios rurales”. (Marlene)

En este marco resulta relevante, al mirar sus trayectorias, que todas cuentan con una diversidad de experiencias educativas que esbozan un tránsito continuo entre diversos contextos y sistemas. Estas vivencias son fundamentales, principalmente por las exigencias que establecen las escuelas públicas a la hora de postular a cargos directivos. Exigencias que

están fuertemente relacionadas al fortalecimiento de los currículum con ciertas particularidades, entre las cuales, destaca el conocer desde la vivencia el sistema escolar chileno.

“Pero ahí hay otro motivo, lo que pasa es que yo postulo como directora a un, a un cargo de una directora de establecimiento público, y ahí me dicen “¿Qué experiencia tiene usted en establecimiento municipal?”, y si tú te das cuenta en mi historial no tengo establecimiento municipal, tenía particular subvencionado, particular con subvención compartida y privado, particular-particular. Entonces yo digo que “No tengo”. Entonces, en esa entrevista recuerdo que estaba en la terna, estaba lista, que fue lo único que yo sentí que, que había, que no estaba bien y digo “Bueno, si lo que quieren es que yo tenga experiencia en colegio municipal”, que es lo que yo pensaba que me iban a preguntar en otro concurso, “Entonces fácil, me voy a un sistema municipal”, ya no pensando en el dinero, piensa que ya no estamos hablando de plata, piensa que yo me voy a un Liceo en Villarrica que es un técnico profesional, municipal, altamente vulnerable, y me voy como profesora de matemática”. (Alma)

De igual manera, a otro elemento que le entregan fuerte importancia en la construcción de su rol como directoras es a experiencias directivas previas, en diferentes roles (Poggi, 2001). Para ellas, estas se presentan como un primer acercamiento a la labor administrativa/directiva, lo que les permite pensar las escuelas más allá del espacio pedagógico, desde una visión más global. Esta visión la consideran fundamental a la hora de pensar la labor de las directoras.

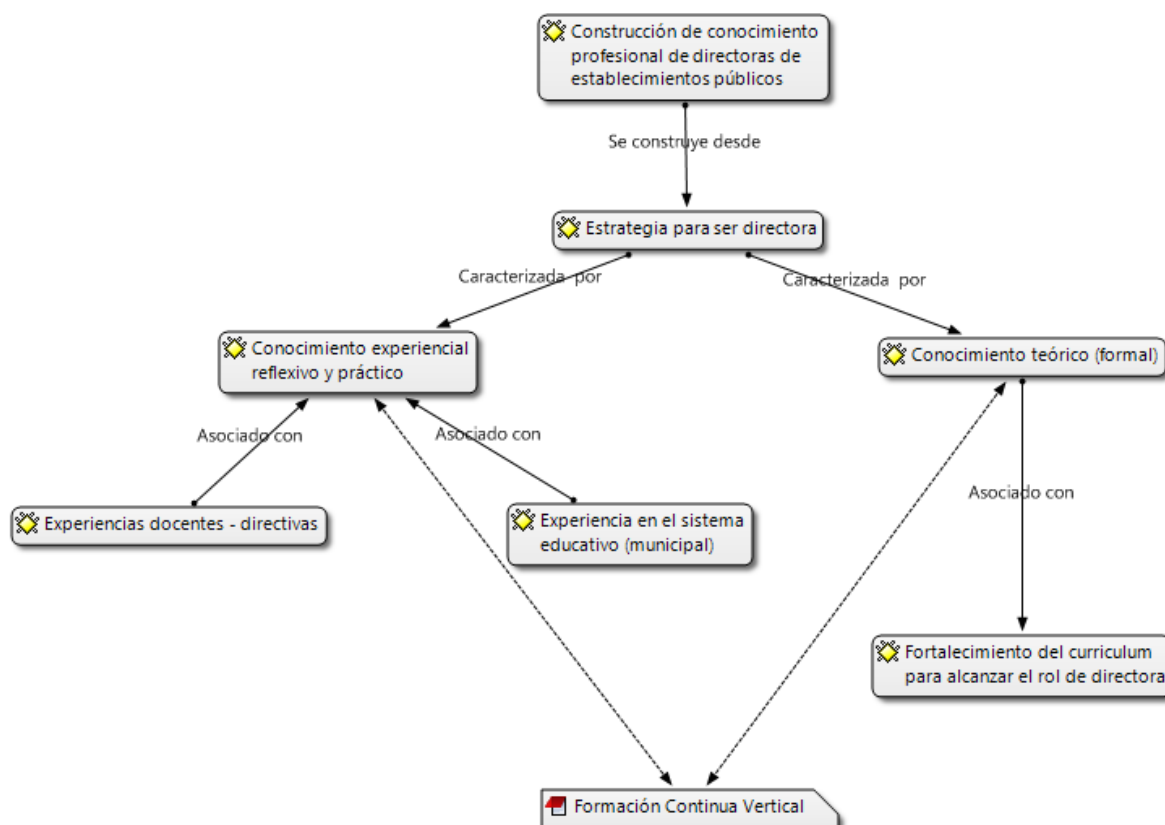
“el director debe tener experiencia directiva antes de asumir la dirección. Tiene que tener la experiencia de haber sido o jefe de UTP, o inspector general, o subdirector. Yo creo que debiera pasar por alguno de esos... Yo subdirectora nunca fui, pero hacía como subdirectora en todos los colegios. Pero yo creo que debe pasar. Por eso el otro día cuando yo les hablaba de las fórmulas que yo... yo dije a ver, ¿cuál es la fórmula? Yo encuentro que la fórmula es formación continua, porque yo toda la vida estudié, yo toda la vida estudié, yo... empecé estudiando, y sigo estudiando ahora. Formación sistemática, más experiencia, más reconocimiento de realidades diversas, para mí eso... te da un director que es fortalecido”. (Ema)

Conocer diferentes roles (Jefas de UTP, Inspectoras generales, coordinadoras, etc.) les da una visión más profunda de la realidad escolar.

“Sí, yo creo que la experiencia de todas maneras me sirvió, a primera, la de encargada de escuela unidocente. Pero eran mundos distintos, tuve que aprender mucho más. Ya al traspasar... el hecho ya que un colegio que era particular pase a subvención compartida, que tenga subvención del Estado, hay muchos más requisitos. Entonces, tuve que hacer todo de nuevo, todo de nuevo, desde el Proyecto educativo Institucional, desde, desde, pero es que todo, todo, todo, todo, todo de nuevo para que me aprobaran primero este traspaso. Entonces, fue empaparme de la noche a la mañana con todo, porque todo esto lo hice muy rápido, no lo hice así como “Me

tome años”, no, me debo haber tomado ocho meses en hacer todo”. (Alma)

Figura 13. Construcción de conocimiento profesional en directoras de establecimientos de dependencia pública



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación.

Como se observa en el cuadro resumen, es posible identificar que el proceso de construcción de conocimiento profesional en las directoras de establecimientos municipalizados, se enmarca en una interrogante situada en la estrategia para ser directoras. Es decir, las entrevistadas señalan que su proceso de construcción de conocimiento profesional es algo que se da a lo largo de sus trayectorias de manera intencionada, orientada a una meta: llegar a ser directoras.

Las directoras se preparan para postular a los cargos de dirección según la normativa vigente en las dependencias municipalizadas, no es una situación fortuita. Esta manera de abordar la

construcción del conocimiento profesional, en el caso de las directoras de colegios municipalizados, en conjunto con el contexto en que se sitúan se relaciona con una promoción vertical. Según la Unesco (2007), la promoción vertical hace referencia a la posibilidad que tienen los docentes de promocionarse avanzando en la escala jerárquica de cargos presentes en las instituciones escolares. Además, lo relevante en esta promoción es avanzar en cargos que implican nuevas y más grandes responsabilidades. Cuestión que se vincula con la forma en los proceso de selección al cargo de director del sistema público, ya que uno de los criterios de evaluación a considerar al momento de selección es la experiencia anterior y su desempeño en esta experiencia (Ley N° 19.070, 1997), por tanto se configura una forma de pensar el proceso de construcción de conocimiento de las directoras de escuelas públicas.

5.3.2 Estrategia como ser directoras: establecimientos particulares

El camino que lleva a las directoras de colegios particulares (subvencionados y privados) alcanzar esta posición en las instituciones educativas presenta características diferentes en relación con sus pares de escuelas municipales. Este tránsito, como ya hemos mencionado, tiene componentes más informales y responden a criterios diferentes. Mientras en las escuelas públicas lo importante es el currículum construido en distintos roles y espacios educativos, en las instituciones privadas se presenta con mayor relevancia la trayectoria al interior de los establecimientos.

Al igual que en las escuelas municipalizadas, la valoración al conocimiento teórico y la formación continua se posiciona con relevancia en la construcción del conocimiento directivo (Rodríguez, 2009). Lo que cambia es la forma y el momento en que se accede a dicha formación. De igual forma, el valor a la experiencia será de relevancia si es al interior de la comunidad educativa.

En el caso de las escuelas privadas, el proceso de selección de las directoras se basa en confianzas construidas en el trabajo cotidiano y sostenido en las instituciones. En este sentido, más que requisitos específicos lo relevante es cuánto y cómo se enmarcan sus

perfiles en el marco de la visión y la misión de los colegios. Es tan relevante este componente, que a veces es más relevante que los requisitos técnicos.

“me dice “sabes que la comunidad religiosa cree que tú debes participar” [en entrevistas para cargo directivo]”.
(Macarena)

Por tanto, como las directoras llegan a estos cargos de manera más espontánea o menos planeada, tienen ciertas facilidades planteadas desde la institución para conformar la manera de afrontar el cargo directivo.

“No, el colegio se preocupa mucho por eso (formación), algunos fueron por el colegio, que son, cuando se hacen fin de año, uno postula, le dice "hermana mire está la posibilidad, hay recursos, o mitas y mitad", algunos fueron gestionados por el colegio, y otros fueron gestionados por mí”. (Nora)

En estas instituciones suele haber una estructura que potencia la formación de las directivas y les entrega autonomía en sus decisiones con respecto a la formación continua, la que por lo general ocurre cuando los cargos ya están en ejercicios.

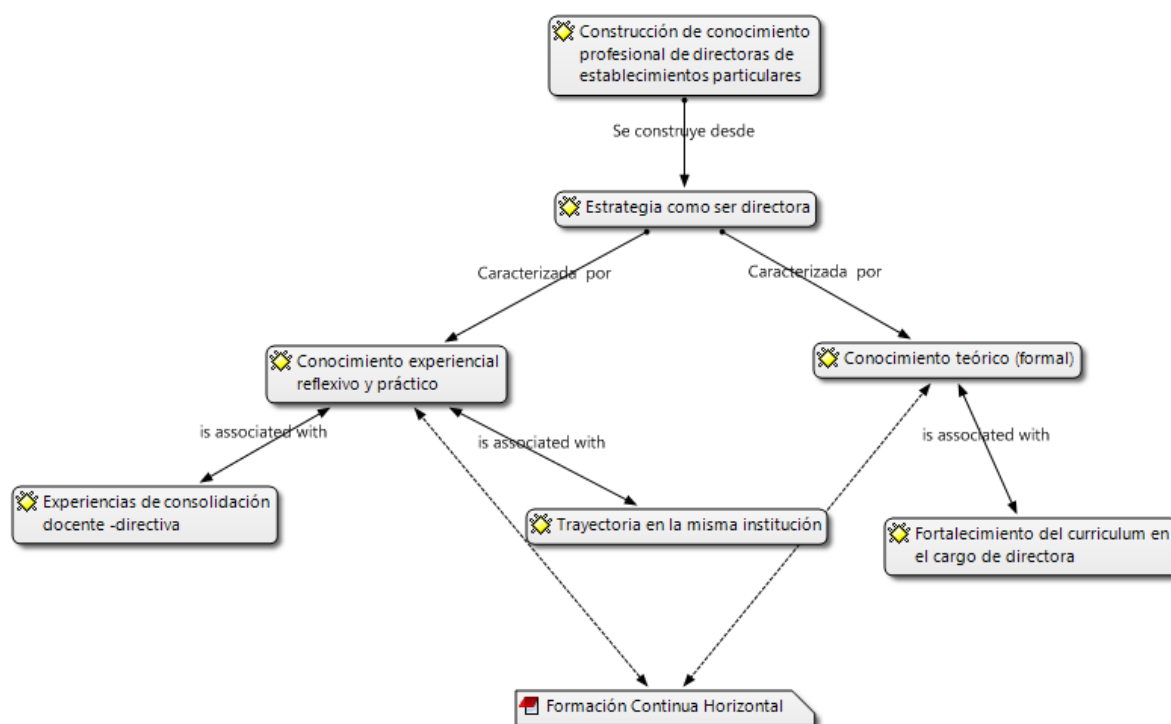
“Sí, y empecé a hacer el posgrado de orientación, lo hice por la hermana, una de las hermanas que están acá, que estaba acá que era la jefa de UTP, entonces por el área de orientación nunca me entusiasmé, tengo el posgrado tengo todo, pero no me entusiasmé. No, para mí era más lo organizacional, lo pedagógico era más fuerte”.
(Antonia)

Es así, que la experiencia que construyen al interior de los colegios adquiere principal importancia, porque permite a las directoras construir un rol asociado al horizonte que establecen las escuelas en su visión/misión. De esta forma, van potenciando a posibles candidatos a cargo de dirección con una perspectiva más vinculada a la identidad de la institución.

“Eh, necesitaba más herramientas para realizar clases más efectivas, y empecé a meterme en el tema de currículum, pero además porque debo ser honesta, ya había otro sacerdote de director en esa época, y Juan acá era Director Académico, entonces me incentivarón entre ellos Juan también, ah que "no, hay que seguir especializándose", y yo también sentía la necesidad, o sea en el sentido de que sentir como que tienes un cierto liderazgo dentro de tus colegas”. (Macarena)

El conocimiento teórico y la experiencia para el cargo, van a tener valor en la medida que el sostenedor la proyecte como posibles candidatas al cargo y como un ejemplo de la identidad de la institución (misión-visión).

Figura 14. Construcción de conocimiento profesional de directoras de establecimientos particulares (subvencionados particulares y particular pagado)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación.

Como se observa en el cuadro resumen, es posible identificar que el proceso de construcción de conocimiento profesional en las directoras de establecimientos particulares se enmarca en una estrategia un poco más flexible para el cargo, ya que las entrevistadas señalan que su proceso de construcción de conocimiento profesional es algo que surge de manera más espontánea y con ciertas libertades, lo que les permite construir su currículum con cierto grado de mayor flexibilidad y libertad.

Esta manera de abordar la construcción del conocimiento profesional en el caso de las directoras de colegios particulares y en conjunto a sus contextos específicos se relaciona con una promoción horizontal. Según la Unesco (2007), la promoción horizontal hace referencia – en el caso de Chile - a la realización satisfactoria de cursos de formación continua en un

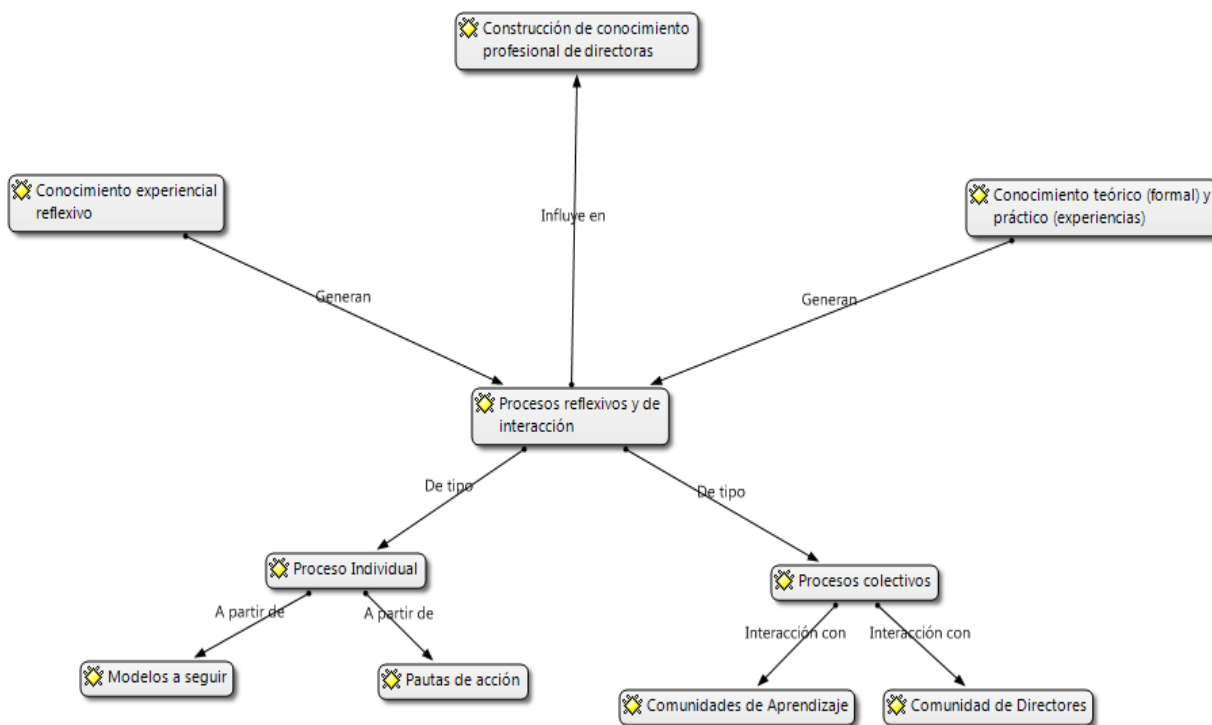
mismo rol, sin cambiar de cargos, perfeccionándose sin aspiraciones a nuevos cargos. En este sentido, lo relevante en esta promoción es poder construir un conocimiento profesional directivo que cumpla con los intereses académicos y prácticos que tenga la profesional. Cuestión que se vincula con la forma de pensar el proceso de construcción de conocimiento de las directoras de escuelas particulares.

5.3.3 Construcción de conocimiento profesional en directoras chilenas

De acuerdo al análisis planteado en los apartados anteriores, el conocimiento profesional directivo está construido por la conjugación de saberes teóricos, prácticos y reflexivos, todos a la base de la experiencia del sujeto, ya sea individual o colectiva.

El conocimiento profesional es resultado de la reflexión con respecto al conocimiento en acción. A través de él se mantiene continuamente en revisión las pautas de acción y las estrategias de resolución de conflictos, se evalúan los posibles escenarios, así como también las estrategias que han sido construidas por otros actores y que se adecúan de buena manera a las problemáticas presentes en las comunidades de aprendizaje. De ahí a que este conocimiento reflexivo pueda darse de manera individual y colectiva, cada una de las cuales se enmarca a su vez en un proceso de interacción.

Figura 15. Construcción de conocimiento profesional de directoras



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación.

En este marco, es posible observar que las directoras entrevistadas demuestran un proceso de construcción de conocimiento que surge a través de la relación continua y situada de diversos componentes.

En primer lugar, reconocemos la relación se establece entre los conocimientos prácticos y teóricos, los cuales al interactuar de manera situada permiten desarrollar procesos reflexivos que dan cuenta de un conocimiento experiencial reflexivo, los que sin duda aportan a la actualización constante de los conocimientos profesionales de directoras.

En segundo lugar, cada uno de estos procesos se generan de manera individual (a partir de modelos a seguir y pautas de acción) y también de manera colectiva (comunidades de aprendizajes y equipos directivos)

A propósito, es menester destacar que en los discursos de las entrevistadas el gran énfasis que le otorgan a la experiencia a la hora de reflexionar sobre sus propios procesos de construcción de conocimiento. Es esta experiencia enmarcada en la trayectoria la que permite situar y vincular los componentes en post de la construcción del conocimiento. Así interactúan conocimientos prácticos y teóricos en la cotidianeidad de las directoras, motivando la resolución de conflictos y le reflexión sobre estos mismos procesos.

5.4 El Liderazgo de directoras escolares chilenas

Los elementos previamente discutidos nos han permitido abordar el proceso mediante el cual las directoras de colegios en Chile construyen su conocimiento profesional. De todas formas, resulta evidente que este material de investigación entrega nuevas claves que permiten dirigir la discusión a variadas temáticas, aportando a nuevos debates que surgen a partir de rol de las directoras en el contexto educacional chileno.

A este respecto, resulta relevante destacar que la forma en que las entrevistadas abordaron sus procesos de construcción de conocimiento nos permite aquí, resaltar elementos que aportan a la caracterización del tipo de liderazgo que ejercen las directoras en Chile.

Cuando hablamos de liderazgo nos referimos a la acción de movilizar e influenciar a los demás para articular las intenciones y alcanzar las metas que se construyen en el marco de las instituciones educativas (Leithwood, 2009). Así el liderazgo es un componente esencial a la hora de pensar el rol que ejercen las entrevistadas en su espacio de desarrollo profesional.

5.4.1 Liderazgo femenino en las instituciones escolares chilenas

En el relato de las entrevistadas es posible observar un liderazgo caracterizado por la relevancia que le otorgan a su interacción con los demás componentes de las comunidades de aprendizaje, en este sentido, no encontramos mayores diferencias entre las directoras de establecimientos municipalizados versus de establecimientos particulares en relación a los características generales del liderazgo femenino: empatía, trabajo en equipo, horizontalidad, cuidado por el otro, entre otras. No obstante, si encontramos una diferencia entre las directoras de ambas dependencias que se vincula al interés en el foco del liderazgo, a saber: para las directoras de establecimientos particulares el interés del liderazgo se centra es la mejora del clima y ambiente escolar, en tanto para las directoras de establecimientos municipalizados (públicos) el foco está en lo pedagógico, en el aula.

5.4.2 Interés pedagógico: espacio de resistencia de las directoras de colegios públicos.

Como se ha señalado previamente con respecto a las y los directores de establecimientos públicos (municipales), en Chile existe una tendencia evidente que le otorga baja prioridad al desarrollo en el área pedagógica en comparación al desarrollo en áreas asociadas al rol administrativo (Muñoz & Farfán, 2011). Dicha tendencia se enmarca en un contexto caracterizado por el auge constante de las políticas neoliberales (Flessa, 2017) que se han instalado en el sistema educativo municipal (público).

Así, en un contexto como el chileno resulta común encontrar roles de dirección que se guían por tales políticas, en la medida que es imposible pensar éstos de manera desligada del contexto en el que se enmarcan (Ahumada, 2015). Resulta reiterativo que el interés de los directores (en general) se vuelque a la rendición de cuentas dentro del mercado de la educación o la obtención de logros académicos que le permitan posicionarse de mejor manera a las instituciones.

Frente a esto, las directoras entrevistadas dan muestra de una tendencia de resistencia a este hecho, cuestión que se configura en su interés marcado por el ámbito pedagógico. Siguiendo a Elmore (2002), entendemos que el liderazgo pedagógico es aquel que pone el foco central del trabajo de los profesionales en los procesos de aprendizaje. En este sentido, podemos hablar de que el liderazgo ejercido por las directoras entrevistadas tiene también fuertes componentes pedagógicos.

“A mí me empezó a fascinar la parte técnica pedagógica propiamente tal, y, por otro lado, el poder eh, ir orientando bajo mi visión, cómo, cómo, cómo profesores fueran desarrollando su... un trabajo pedagógico (...) Y antes no había como un liderazgo pedagógico, no existía. No existía, no existía el liderazgo pedagógico. Entonces ... yo lo asumí eso, como liderazgo pedagógico en mi escuela, en la escuela donde

me nombraron. Y... me fue súper bien, me fueron reconociendo". (Ema)

Tal como señalan, Shaked et al. (2019) el liderazgo de las directoras en está caracterizado por una experiencia en la instrucción (enseñanza y aprendizajes), referido al conocimiento del contenido disciplinario y pedagógico relevante, lo que también, podemos observar en los relatos de las directoras en estudio.

"(...) yo creo que nadie puede ser director sin haber pasado por la sala de clases". (Marlene)

El foco pedagógico o instruccional, característico del liderazgo de éstas directoras implica que ellas centran su trabajo en las gestión de la instrucción (Anderson, 2010): la gestión de los programas de estudio, promover la construcción colectiva de mestas de aprendizaje y conocer lo que sucede al interior del aula (Leithwood, 2009; Bolívar, 2012; Robinson, 2009; Bolívar 2019).

"el foco mío, es pedagógico, ¿te das cuenta? Y si es pedagógico yo tengo que estar muy presente en aula, tengo que ver mucha cobertura, tengo que ver prácticas pedagógicas." (Alma)

Esto se ve demostrado también en la manera en que mencionan ejercer su rol en el marco de las instituciones educativas. Como señalan las entrevistadas, en el marco de sus prácticas buscan desprenderse en parte del rol administrativo con el fin de poder destinar mayor tiempo y dedicación al trabajo de carácter pedagógico.

"Yo creo que el director, si quieren que sea un verdadero líder pedagógico en las escuelas, lo tienen que liberar del tema financiero. (Marlene)

5.4.3 Interés por el clima (ambiente) escolar: las directoras de colegios particulares.

Situación diferente, nos encontramos en el análisis de los discursos de las directoras de establecimientos particulares subvencionados, ya que se observa en sus relatos una clara intención y preocupación de posicionar al clima escolar como un elemento fundamental de su liderazgo, (Thomas & Nuttall, 2013 citado en Ord et al., 2013), buscando establecer un ambiente de armonía para poder mejorar los procesos propios de cada institución, al respecto señalan:

“En primera instancia para mí es fundamental un cambio en el clima escolar, ese era un punto crítico cuando a mí me tocó asumir este colegio, y creo que a pesar de que ha pasado poco tiempo puedo usar estos frutos, la gente respira otro ambiente, y eso lo dicen, y no es algo que uno pueda medir necesariamente a través de instrumentos muy concretos, lo podríamos hacer pero a lo mejor más a largo plazo, pero hoy día al menos, todos los que forman parte de esta comunidad educativa señalan que se respira un aire de mucha tranquilidad”. (Macarena)

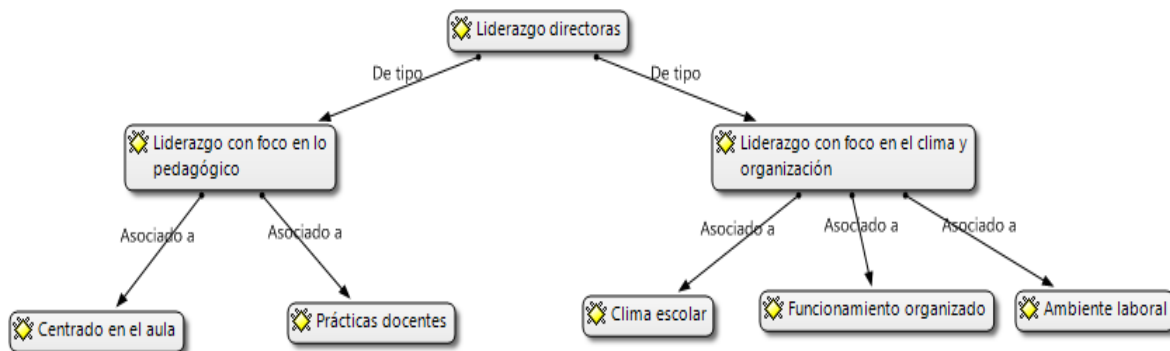
En este sentido, resulta interesante revisar que, en los discursos, se evidencia como una de las primeras necesidades es la creación de un ambiente grato y de tranquilidad que se promueva al interior de los equipos, fomentando el desarrollo de valores como respeto, entendimiento, confianza, conciencia y empatía (Blackmore, 2013; Pedraja et al., 2016) y de esta forma, tener mejores herramientas para lograr conducir la institución en tiempos difíciles.

“porque en este minuto, eh, creo que mi desafío hoy es como aprender a navegar en tiempos difíciles”, yo siempre he dicho que me gusta trabajar en armonía, y siempre he facilitado, y he buscado eso”. (Inés)

Resulta llamativo del discurso de las directoras de establecimientos subvencionados particulares y particular pagados (particulares), que el foco de su gestión esté en liderar para establecer un clima escolar: tranquilo y organizado.

“El colegio funciona bien porque uno tiene las cosas muy bien, o sea, en términos de disciplina, aquí ningún curso pasa solo, no, no puede, tiene que haber alguien; la profesora tiene que llevar guía, y esas guías tienen que revisarse, entonces en ese sentido reconocen eso (...) Yo siento, en el fondo yo creo que estamos disfrutando los años de intenso trabajo, y de instalación de un sistema organizado, un sistema responsable, y a nosotros nos ha ido muy bien”. (Antonia)

Figura 16. Diferencias del Liderazgo entre directoras de establecimientos públicos y particulares.



Fuente: Elaboración propia en base a datos primarios.

La figura presentada muestra las diferencias existentes en el liderazgo de las directoras en estudio. Por un lado se muestra las características del liderazgo, con foco en lo pedagógico, de las directoras de establecimientos públicos (municipales) y por otro, las características del liderazgo, con foco en el clima y organización, de las directoras de establecimientos subvencionados particulares y particular pagado (particulares).

5.4.4 Características generales del liderazgo de directoras chilenas

Desde el discurso de las entrevistadas es posible desprender ciertas características comunes que refieren a la forma en que las directoras chilenas movilizan e influncian a los demás integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje para alcanzar las metas educativas (Leithwood, 2009; Bolívar, 2019).

A este respecto, Blackmore (2006) señala que las mujeres se caracterizan por entender el liderazgo como una herramienta que las empodera. Destacan la relevancia que le otorgan a su interacción con los demás y al valor que le entregan a su capacidad de influir y transformar el trabajo de los demás (Zhu et al., 2012).

“[Con respecto a liderazgo] es importante saber formar equipos, ser capaz de liderar con respeto , y manejar algunos tips técnicos específicos que permitan aunar la visión del equipo”. (Ivana)

En este sentido, se observa en el discurso de las directoras una fuerte intención por ejercer un liderazgo que busque potenciar una práctica horizontal con respecto a diversos estamentos a la hora de desarrollar las comunidades de aprendizaje (Bolívar, 2012, 2019). Eso se debe gracias a que son capaces de motivarse a sí mismos y reconocer emociones de los demás, estableciendo relaciones entre todos (Goleman, 1996); prácticas que se condicen con un liderazgo más afectuoso o solidarios (Louis et al., 2016)

“Yo creo que soy una buena directora porque me he dado cuenta que soy capaz de liderar, y de liderar, y de complementar... o sea, soy capaz de trabajar en equipo, ¿ya? soy capaz de trabajar colaborativamente con el resto de la... de los colegas. Creo que soy una buena directora porque innovo, e innovo para favorecer los aprendizajes de los estudiantes permanentemente, y... y creo que soy buena

directora porque la gente me quiere... me lo reconocen, reconocen los logros del colegio, los resultados, cuento con la confianza de las personas. Yo le comentaba el otro día a Ramón, porque pasamos liderazgos distribuidos, yo le dije: “¿Sabes qué? yo cuando llegué al colegio me propuse aplicar el liderazgo distribuido”, y eso es lo que yo apliqué: yo rediseñé la organización, yo hice todo un rediseño de... de reestructuras y unidades, formé un equipo más completo, todos asumen su rol, todos saben que tienen que liderar en su ámbito, y nos ha ido estupendo, nos ha ido súper bien. Y, y a pesar de que tenemos 150 niños integrados, y otras tantas visitas, para nosotros la inclusión no ha sido tema de, de bajar los rendimientos, por ejemplo”. (Ema)

Según Blackmore (2013) cada vez son más importantes las emociones, la empatía y la interacción con los demás para las prácticas de liderazgo, las relaciones horizontales y el trabajo colectivos y las habilidades de la inteligencia emocional (Goleman, 1996), características que se condicen con las investigaciones sobre liderazgo escolar afectuosos o solidario y positivo (Smylie et al., 2016; Louis & Murphy, 2017, 2018). En esta línea, no resulta extraño que al focalizar la mirada en los discursos estudiados sea posible observar una preocupación, de parte de las directoras, por el cuidado a los demás integrantes de las comunidades educativas y por escuchar las necesidades (Noddings, 1984).

“(...) siendo directora una tiene que acoger, tiene que escuchar y tiene que mediar mucho más, cosa que antes yo no hacía”. (Antonia)

Esta situación se enmarca en la fuerte cercanía que tienen las mujeres con la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013). A este respecto, según la autora, las mujeres suelen ser capaces de entrelazar la emoción, la razón y el yo en el marco de las relaciones sociales, hecho que genera una actuación particular ante los conflictos. El cuidado es una característica que

debiese destacar en un líder para generar espacios de trabajo colectivo, participativo y de cuidado mutuo (relaciones afectivas diádicas / de grupos pequeños), esto crea una confianza que aumenta la disposición para trabajar en equipo y mejorar los aprendizajes en las comunidades educativas (Louis et al., 2016).

La reciprocidad es una característica fundamental del cuidado y de la confianza (Noddings, 2001; Tronto, 2018), por ende, no basta solo con que el líder se preocupe de cuidar o de dar confianzas (unidireccionalmente), sino que debe también ser reconocido e impulsado por todos los actores de la comunidad escolar. En la presente investigación se trabajó solo a partir de los discursos de las directoras, cuestión que limitó profundizar en el proceso de reciprocidad y permitió observar que las directoras referencian estas relaciones de una manera unidireccional, en la que entienden que su rol debe garantizar condiciones para que los participantes de las escuelas se sientan cuidados.

“Yo también tengo que brindar esa autonomía y seguridad y confianza a los que están más abajo de mí, que son los profesores, el personal de educación; entonces, como todo un hilo conductor, en la medida que uno desarrolle buenos climas laborales, confianza en los trabajadores, estimulándolos positivamente, pero también siendo muy clara cuando hay que serlo, yo creo que eso va generando condiciones para el trabajo”. (Nora)

Para las entrevistadas, tanto la confianza como el cuidado forman parte de las relaciones sociales y están condicionados por emociones y afectos. En este sentido, para ellas resulta relevante entender que estos elementos no solo se refieren a la práctica de quien los ejerce, sino que también a la forma en que las demás personas los reciben y los sentimientos que generan (Noddings, 2001; Smylie et al., 2016). En esta línea, en el discurso de las entrevistadas se observa una preocupación constante por cómo son recibidas las prácticas de cuidado en las comunidades educativas.

“Yo creo que yo he sido una buena directora, lo central y lo fundamental es que la gente se sienta cuidada, que se sienta cobijada, y yo creo que eso lo he hecho, como, muy bien, eh, en lo técnico, pudieron haber algunas diferencias, que unos creen que fue más bueno o más malo, eh, que se pueden hacer más cosas se pueden hacer más cosas, que el tiempo te rinda más o te rinda menos; pero yo creo que tengo la capacidad de liderar”. (Inés)

Es así, que se aprecia en los relatos de las directoras, el valor que le entregan a liderar de manera coherente con su actuar, responsables y cuidadosa en su relación con los demás y consigo mismas, considerando que un liderazgo preocupado por los demás, con una ética desde una moral social (Tronto, 2018), que les permite aproximarse a los logros deseados. La calidad de las relaciones sociales con el cuidado se puede traducir en prácticas que fomentan resultados a corto y largo plazo que benefician a todos los miembros de las escuelas (Louis et al., 2016).

Por esto, las directoras señalan constantemente la necesidad de generar condiciones de confianza y cuidado que permitan un vínculo recíproco con sus equipos de trabajo y la comunidad educativa. Esto les permitiría promover la seguridad, los compromisos, un mejor desempeño y el sentido de responsabilidad, elementos que actúan en pos del bienestar de todos y de la mejora escolar (Cerna, 2014; Tschannen-Moran & Gareis, 2015; Peña et al., 2018).

Yo siento que la gente, al ganar como confianza y seguridad en ellos mismos, finalmente hacen mejor el trabajo, ¿me entiendes?, como que se comprometen más, están más reflexivos...” (Marlene)

Para las directoras es importante que los líderes promuevan estas cualidades, porque entienden que sus prácticas repercuten en las actividades cotidianas de los demás integrantes

de las escuelas, en el entendido de que “el cuidado de los directores también crea un clima de seguridad personal” (Smylie et al., 2016, p. 337).

En esta misma línea se observa también un tipo de liderazgo caracterizado por la preocupación por el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la empatía entre aquellos que participan de la comunidad escolar, demostrando que uno de los principales ejes que las movilizan son las habilidades de la inteligencia emocional (Goleman, 2006).

“yo creo que hay que comprender la preocupación real que tiene el otro, más allá de las palabras que usa para decirlo, y de los niños también, son ejercicios que hay que hacer”.

(Marlene)

Así, es posible distinguir, en la entrevistadas, un cargo directivo que se asume desde la empatía con el otro y que busca ser una compañía para los demás, lo que sin duda está vinculado con la dimensión emocional (Eagly, 2007).

“y me gusta, eh, que todo el mundo esté contento. Entonces me esfuerzo, gasto mucha energía en que la gente esté complacida, y nunca puedes complacer a todo el mundo, siento que me da, tengo un gran gasto energético en eso”.

(Inés)

De esta forma, es posible vincular el liderazgo de éstas directoras escolares con atributos del liderazgo transformacional (Burns, 1978 citado en Leithwood, 2009) y al liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012).

“No, porque necesitas haber vivido la experiencia de ser profesor para poder después dirigir a un profesor po, orientarlo o... o ayudarlo, apoyarlo. Si no has sido profesor, cómo vas a sentir lo que él está sintiendo de repente, no

solamente como, como profesor en el aula, sino como ser humano". (Alma)

En términos concretos el carácter transformacional esta dado por el interés que demuestran las directoras por las necesidades de los actores que pululan en las comunidades de aprendizajes y la forma en que posicionan estas necesidades a la base de las relaciones de interacción (Ramos, 2005).

"si, yo creo que la capacidad de entender lo que le pasa al otro, no sentirlo como una amenaza, o sea, poder mirar la amenaza que está, y de donde viene; que es lo que la está generando, y, a lo mejor más herramientas para poder bajar la ansiedad del otro". (Inés)

Esto dice relación con, como señala Blackmore (2006), que las mujeres que ocupan cargos directivos se caracterizan por concebir el liderazgo como una herramienta que permite empoderar, fomentando la construcción de confianzas, el fortalecimiento del trabajo en equipos cuestiones que consideran fundamentales para generación de aprendizajes y consolidación de las comunidades de aprendizaje (Krichesky, G y Murillo, 2011).

"(...) trabajé con ese equipo codo a codo, en confiar en las personas, como ejercer ese liderazgo que no sea el que uno aprende, el liderazgo democrático sea mas distribuido, como ir trabajando y generar los aprendizajes, la importancia del aprendizaje en el aula; como el director tiene que estar en el aula para saber como van aprendiendo sus alumnos y buscando con el profesor, estrategias para poder aprender". (Rosario)

Las directoras se caracterizan por concebir el liderazgo como una instrumento que ayuda a empoderar, permite solucionar problemas, fortalecer la interacción social y la colaboración (Shakeshaftfi, 1989; Blackmore, 2006), promover el trabajo en equipo.

“Yo creo que soy una buena directora porque me he dado cuenta que soy capaz de liderar, y de liderar, y de complementar... o sea, soy capaz de trabajar en equipo, ¿ya? soy capaz de trabajar colaborativamente con el resto de la... de los colegas”. (Ema)

Por su parte, se devela también, en el discurso de las directoras que el ejercicio de su rol, se caracteriza por un liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012, Bolívar, 2012; Blackmore, 2013).

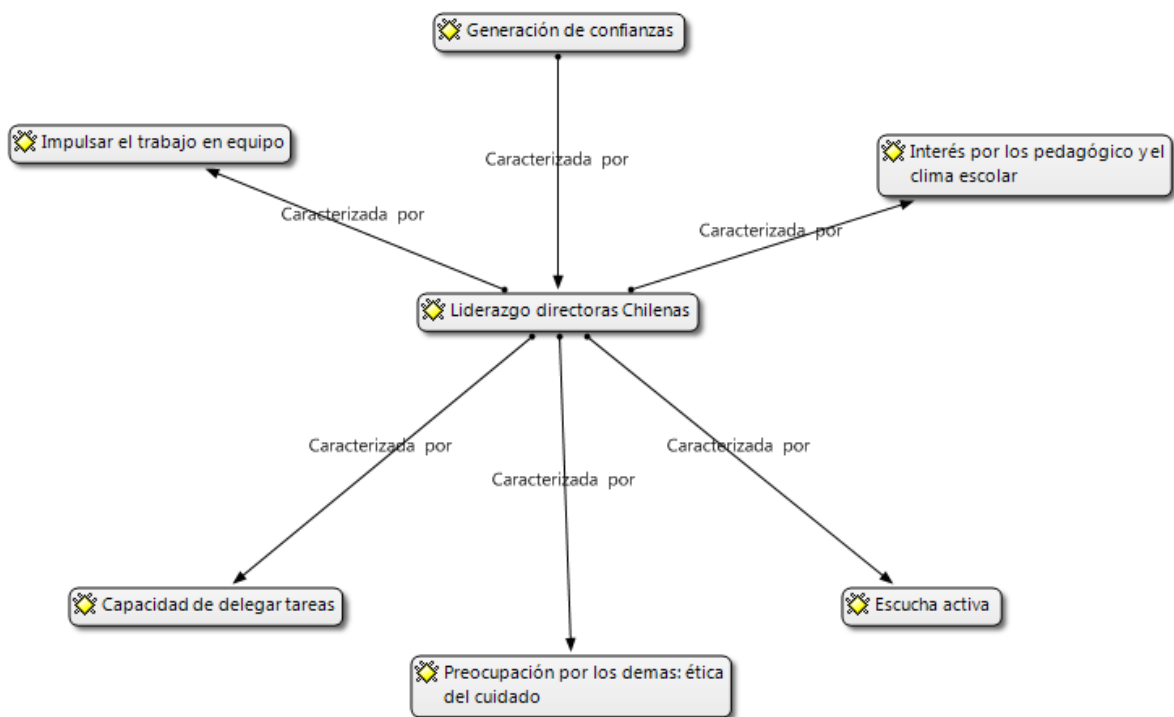
“Entonces, ahí aprendí que no, que la, la... que el trabajo era entre todos, que la responsabilidad era entre todos, o sea, aprendí cosas esenciales de la dirección, esenciales que no las aprendí en el magister, y que si no lo hubiera tenido jamás hubiera podido ser directora de una escuela pública, jamás, porque aprendí, por ejemplo, el trabajo colaborativo, el, el liderazgo distribuido, cosas que tú puedes leer, pero practicar es diferente”. (Alma)

De igual modo, un Liderazgo distribuido caracterizado por la búsqueda constante es un trabajo colaborativo con estos actores en el cual se considera indispensable que estos cumplan un rol en la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales. En relación con la capacidad de delegar, las directoras, los esfuerzos de éstas están enfocados en la división de funciones y la búsqueda por potenciar a líderes en los diversos estamentos de las comunidades, ya que entienden que la mejora escolar está asociada a la posibilidad de construir habilidades profesionales colectivas que colaboren para que la

escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Harris, 2012; Bolívar, 2012).

“la gente dice “Ya, pero delega”, cachay, que no es el concepto delega, sino concepto entrega poder más bien, pero es que juntos vamos (...) tu das los lineamientos, vas como asegurarte que haya una direccionalidad, pero finalmente cada uno en realidad, sabe lo que hay que hacer y se hace responsable de... de lo que va haciendo, en la medida que lo valora también.” (Marlene)

Figura 17. Características liderazgo femenino de directoras chilenas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación .

A modo de síntesis, podemos señalar que las directoras que participaron en esta investigación construyen un relato que permite aquí señalar la existencia de elementos comunes a la hora de ejercer sus liderazgos. En este sentido, se observa la construcción de un tipo de liderazgo femenino característicos de las directoras chilenas: capacidad de delegar, escucha activa, cuidado y preocupación por los demás, trabajo en equipo, foco en lo pedagógico y el clima escolar.

Este tipo de liderazgo se caracteriza por estar enfocado principalmente en el trabajo por la comunidad educativa, lo que impulsa a las directoras a ejercer un rol que permita empoderar a los demás actores y cuidarlos en el marco del ejercicio de sus prácticas profesionales. Por otra parte, se observa un marcado interés pedagógico que está a la base de su manera de entender y construir sus roles.

5.5 La dirección escolar y el género en escuelas chilenas

5.5.1 El “Techo de Cristal”: las barreras invisibles

No resulta extraño que las directoras hayan construido sus roles en el marco de una trayectoria marcada por contextos altamente masculinizados (Blackmore, 2017), excluidas de los espacios de poder (Barberá et al., 2011). Es más, hoy podemos plantear, desde el discurso de las entrevistadas, que los obstáculos del “techo de cristal”, (Segerman-Peck, 1991) a partir de este contexto masculinizado se han trasladado, más no eliminado. En este escenario no resulta que extraño que la dificultad hoy no sea el acceso a cargos directivos, sino que más bien la posibilidad de validarse al interior de las comunidades de aprendizaje. Esta situación, de acuerdo al discurso de las directoras en estudio, se evidencia en ambas dependencias, lo que demuestra que es una temática transversal de género, que indistintamente del tipo de establecimientos los: prejuicios, techos de cristal y demandas, son parecidas en ambos contextos.

“Es muy distinto que llegue un hombre a un colegio a que llegue una mujer”. (Ema)

Como se ha señalado anteriormente, en Chile se ha tendido a generar cada vez más apertura para el ingreso de las mujeres a cargos directivos - si bien para el año 2012 las mujeres en cargo directivos tenían una proporción menor con respecto a los hombres, hoy es a la inversa (Mineduc, 2019), pero esto en ningún caso implica hoy una erradicación de la tendencia masculinizada del cargo.

Por su parte, las directoras van forjando su identidad en una continua relación entre la imagen de sí mismas y la imagen que los demás tienen de ellas (Dubar, 2002). Así, no resulta extraño que esta dificultad para validarse frente a los demás vaya mermando en su confianza.

“Porque el hombre llega validado porque es hombre en esta cultura machista, y la mujer se tiene que ganar esa validación. Y eso es verdad, es triste pero es verdad. Yo recuerdo que llegó, en un lugar donde yo trabajaba, llegó un director y “Llegó director, que bueno que es hombre” Se había ido una directora hacía poco, no les había gustado, ya tenía que salir... “Y qué bueno que llegó, ahora las cosas van a ser diferentes, porque es distinto estar con...” Yo decía: “Dios mío, que machismo más exacerbado.” (Marlene)

En esta línea, se identifica una gran presión al ingresar al cargo de poder que detenta la dirección escolar. Una presión caracterizada por la necesidad de validar sus capacidades frente a otros que, ante todo, desconfían de sus capacidades. En este contexto, no resulta extraño, que las directoras estén sometidas a una enorme autoexigencia, que viene de la dificultad con la que enfrentan estos cargos por temor a mostrar debilidades o no entregar respuestas.

“(...) es que yo soy muy autoexigente... pero yo siento que me falta mucho preparación para muchas cosas, entonces a mí me gustaría saber más de muchas cosas, entonces yo siento que a

veces no puedo dar la respuesta oportuna, la estrategia cuando los profesores se sienten complicados por algo como ser luz para poder guiarlos, mostrarles otro camino, siento que a veces eso como que no tengo una respuesta al tiro, y a lo mejor no están las respuestas pero yo me exijo, porque yo creo que uno siempre puede hacer mejor las cosas, entonces yo siempre digo "esto podría haberlo hecho de otra manera y podría haber resultado mejor", entonces siempre estoy como mucho criticándome". (Nora)

Esta presión, - junto con los factores sociales y organizacionales que las condicionan (Van Eck et al., 1996) - genera falta de confianza o miedo al fracaso desde las directoras. Cuestiones que van de la mano con la percepción que los demás actores tienen sobre los cargos de dirección y su orientación hacia características masculinas.

"Entonces yo dije: no puedo dirigir un colegio, si no puedo dirigir la casa me entiendes.". (Ivana)

Además, se percibe un sentimiento de culpa que va de la mano de la necesidad de validarse frente al resto, de no mostrar una imagen de incapacidad por lo enormes prejuicios que hay sobre el liderazgo de mujeres en el espacio escolar.

"Sé que el cargo es solo, o sea, lo tengo más que claro. Pero también reconocen la labor que uno hace, si bien es cierto yo no soy amiga de ellos, ellos saben que el colegio funciona bien ". (Antonia)

La maternidad como una barrera de cristal

En el relato de las entrevistadas es posible identificar un componente de gran importancia: La maternidad. Para ellas ésta se presenta como un elemento crítico, no porque sea considerado contraproducente por las directoras, si no que porque implica una serie de tensiones a lo largo de sus trayectorias (O'Donnell, 1984) .

Como señalan diversos autores (Cabrera, 2005; Coleman, 2007) las mujeres suelen estar asociadas un estereotipo según el cual sus responsabilidades primarias son el cuidado del hogar y las tareas domésticas. Por ende, el ser madre arrastra consigo una serie de responsabilidades que tradicionalmente han sido asociada a este prejuicio, generando un alto nivel de exigencia. En este marco, no resulta extraño que las mujeres que accedan a cargos directivos deban complementar su trabajo profesional con este nivel de exigencia complementar vida laboral con vida personal, dejando a hijos en casa por el trabajo.

“fue difícil porque yo con la Dominga [hija] me tomé el posnatal de los 3 meses alargado por media jornada porque me daba terror el estar 6 meses en la casa y después separarme completamente de mi guagua, a más que soy súper aprensiva”.
(Ivana)

En este escenario, un elemento problemático que vivencias y evidencian las directoras - no solo desde su cargo, sino que también en otras posiciones del espacio educativo - es que a lo largo de sus trayectorias profesionales experimentan momentos de “vergüenza” referente a las responsabilidades que “arrastra” ser madre.

“(…) y en el 90 nació mi hijo. Que igual me dio esta vergüenza que teníamos las mujeres de estar embarazadas, "¡iih! recién llegada, y ya estoy embarazada" (...) Todavía pasa, y las profes a veces me dicen "Inés perdone". Y yo "qué perdone?", como,

que triste que tengamos que pensar eso, como si tu hicieras una pillería por esto.” (Inés)

Como señala Coleman (2007) existe la tendencia a que las mujeres no opten por caminos profesionales que sean de responsabilidad y liderazgo, principalmente por el alto nivel de complejidad que implica compatibilizar un trabajo de gran exigencia con otros elementos como la crianza. En este sentido, si bien hoy se observa a mujeres en estos cargos, no están exentas de las presiones que se desprenden de la “masculinidad hegemónica” del cargo (Blackmore, 2017), situación que modifica la pautas de acción de las mujeres, situándolas en periodo justificados de inactividad, pero que a ojos de los demás puede ser entendido como una imposibilidad de asumir responsabilidades, de hecho, a la luz de las propias entrevistadas, la estructura machista muchas veces dificulta el desarrollo profesional.

“Pero sí, sí, hay una dificultad que siento que tiene que ver con la formación machista que tenemos como sociedad, no, ni siquiera es un tema más individual, es un tema social”.
(Ivana)

5.5.2 Equilibrio entre la dimensión personal y profesional

En el marco de las diversas presiones que viven las mujeres a la hora de acceder a un cargo con grandes responsabilidades, se va configurando una imagen de lo que éstas deben representar. En esta línea, se observa en el discurso de las entrevistadas la tendencia a construir su trayectoria personal y profesional asociada a la imagen de una “mujer maquina” o “gerente ideal” (Coleman, 2007; Moorosi, 2007). Esta imagen se construye como una respuesta a la masculinidad hegemónica imperante en la sociedad, apareciendo la figura de la mujer máquina, caracterizada por ser un estereotipo de mujer que vive su desarrollo profesional sin descuidar sus labores del hogar y cuidado de los hijos.

Es así, como las directoras al acceder a su cargo viven una doble presión, que les indica cumplir todas las tareas que le son dispuestas, tanto las profesionales como las que

tradicionalmente se les han atribuido al cuidado del hogar (Rivas Rivas & Rodríguez Moreno, 2008). Por tanto, su desarrollo profesional se sobrecarga y condiciona por las tareas y responsabilidades de la vida personal establecidas. Por lo anterior, las directoras en estudio han planteado tres aspectos claves que les han permitido continuar con su desarrollo profesional, sin dejar los cuidados de la vida familiar: por un lado una “reconfiguración de la maternidad”, luego la “extensión de la jornada laboral” y por último “el cuidado de los hijos en el mismo espacio laboral”.

Reconfiguración de las maternidades

La maternidad, sin duda que es un rol que condiciona la identidad de las directoras entrevistadas, además de ser profesionales son madres, esposas, compañeras (Moorosi, 2007). Nueve de las directoras de la investigación, eran madres, por lo que las vicisitudes que implica la crianza de hijos fue un tema reiterado.

Para cumplir con las exigencias socialmente impuestas se debe recurrir al apoyo de otros miembros de la familia, como madres y hermanas, así como en el servicio doméstico (Moorosi, 2010), empero, en ausencia de apoyo familiar, la institución pasa a ser un soporte importante para desempeñarse en el cargo, aunque cabe señalar que este apoyo está condicionado a que las directoras puedan desempeñarse en los tiempos en que legalmente les corresponde descanso, se implementa una maternidad machista, (Smithson & Stockoe, 2005). Los factores organizacionales se cruzan con las factores personales en esta etapa de actuación.

Como es posible observar en el discurso de las entrevistadas, estos roles directivos llevan consigo un componente característico de carreras típicamente masculinas, ya que se configuran como espacios en donde el trabajo es lo primero en todos los ámbitos de la vida “masculinidad hegemónica” (Blackmore, 2017), cuestión que se presenta prácticamente imposible de compatibilizar con una trayectoria en la que la maternidad es un componente relevante. Sin embargo, en estos espacios se han configurado nuevas prácticas que llevan a

las directoras a ceder, incluso sus derechos, por cumplir las exigencias socialmente impuestas.

“De hecho, antes de tener a mi último hijo yo ese día vine a trabajar, vine a una reunión porque había que preparar la licenciatura y la hermana me llamó, yo vine y ese mismo día tuve mi guagua”. (Antonia)

Es en este marco, en donde surge la figura de la “mujer maquina” o “gerente ideal” (Coleman, 2007; Moorosi, 2007), al ser cargos de alta responsabilidad, implica muchas veces extremar las condiciones por cumplir con las instituciones. Incluso no respetando derechos básicos como el pre o post natal.

“Yo me caso en la época que estaba en el Pehuén, claro, y nace Fernanda, mi hija... mi segunda hija, pero ahí pasó un tema igual que, como yo estaba a cargo de todo no pude dejar de trabajar, y los sostenedores me pidieron, la dueña, que ellos me pagaban doble sueldo pero que yo no me fuera. Entonces, mi hija nació un día jueves y yo trabajé un día miércoles hasta las 6:00 de la tarde, y volví a trabajar un día martes de la siguiente semana con la niña. Entonces la crié...en el colegio (...) Sí, ahí estaba, y yo seguía, insisto, yo seguía haciendo clases, yo seguía en la administración y también en la parte de gestión... La sostenedora contrató una nana para que la cuidará (hija)”. (Alma)

Sin duda que estas situaciones que develen un apoyo institucional son irregulares laboralmente, ya que se deja pasar un derecho de las mujeres a la maternidad. De esta forma se devela en los discursos de las directoras, este rol de “mujer maquina” o como hemos denominado: “súper directoras”. Una figura que busca cumplir con un compromiso

desmedido con las tareas asignadas al rol, ya que deben rendir al máximo tanto en la esfera profesional como en la personal.

“las hermanas compraron un terreno para hacer un gimnasio y ese terreno tenía una casa, pero la casa no podía tener fines educativos, entonces la hermana me dijo "por qué no te vienes a vivir aquí?". Mi hija ya tenía un año, me vine a vivir aquí, vivía a la vuelta, literalmente a la vuelta, entonces mi segundo embarazo fue súper complicado porque tuve placenta previa, entonces tenía reposo absoluto, después me dieron reposo relativo y yo venía a trabajar igual, y la hermana bajó todo: consejo de profesores, sala de profesores, porque yo no podía bajar escaleras“. (Antonia)

Los relatos presentados evidencian como los derechos de las mujeres trabajadoras, logrados históricamente: el pre y pos natal (baja maternal), están condicionado por las exigencias laborales y las solicitudes de los empleadores, develando las presiones y exigencias que muchas mujeres deben enfrentar para dar cumplimiento a las tareas solicitadas y de esta forma no ser cuestionadas por ser madres y abandonar las tareas profesionales.

Extensión de la jornada laboral

Por otra parte, las directoras hacen mención en sus discursos a la existencia de jornadas laborales que superan las de su ejercicio profesional. Este contexto que demanda una imagen de la mujer capacitada para responder en todos los ámbitos, las induce a construir un diario vivir caracterizado por largas jornadas. Por un lado, se encuentra su desarrollo profesional y toda la carga laboral que éste incluye. Mientras que, por otro, están las labores domésticas que siguen siendo parte de su quehacer y que copan los espacios que quedan libres de responsabilidades por parte de la escuela. Compatibilizar el trabajo de las escuelas, el estudio y la vida personal (labores del hogar) son temas que afectan más a las mujeres que a los hombres trabajadores (Moorosi, 2007).

“(...) aquí eso, o sea yo llegaba a mi casa 7:30-8 a ver mis hijos, tarea y todo el cuento, casa, todo (...) por eso te digo que el tiempo de crianza yo creo que ese tiempo en que los niños son muy dependientes tuyos, que no se si todavía se da en todas las familias pero en el caso mío, si yo lo asumí así, era con culpa, era con culpa, o sea porque a mí, trabajar para mí es importante, a mí me gusta, pero también tenía toda esta otra parte. Terminaba y trataba de hacer todo bien, y yo decía "puta no tengo vida, que tengo que hacer bien esto, bien esto, y cuando me preocupo de mí"; noo, fue heavy”. (Vanesa)

La dicotomía de lo privado con lo público (Moorosi, 2007), aquí se materializa, ya que las directoras entrevistadas deciden utilizar su tiempo personal para perfeccionarse. Esta situación podría ser menor si se le otorgará a las mujeres condiciones laborales y espacios de desarrollo profesional sin considerar los roles asignados históricamente, que han definido atributos, funciones y conductas tipificadas de las mujeres (Barberá et al., 2011).

A juicio de las directoras, sus cargos exigen una constante formación y actualización con el objetivo de ejercer de mejor manera su cargo y, como se ha mencionado antes, es importante validarse en las comunidades de aprendizaje, por lo que se establece una tercera jornada de trabajo.

“Aquí los tiempos de perfeccionamiento hay que tratar que sean dentro de tu tiempo personal. Por ejemplo yo ahora estoy haciendo un... diplomado. Un diplomado y el diplomado, eh... yo trato de hacerlo en mi tiempo personal. Eso quiere decir los viernes en la tarde, entonces trabajo 44 horas las, las... tengo lunes, martes, miércoles, jueves, viernes medio día y trabajo más de 44 horas para que no haya ningún problema después en las

*horas que me voy a mi... diplomado el viernes en la tarde.
Y el sábado ya eso es mío, es personal". (Alma)*

La “división sexuada” del trabajo como una construcción social (Bourdieu, 2000) sigue siendo una temática de discusión actual, el estereotipo de que las mujeres asumen como primera responsabilidad el cuidado de los hijos y las tareas domésticas (Cabrera, 2005; Coleman, 2007), materias que a pesar de que se han revisado y discutido social y políticamente, no han cambiado del todo, menos en el ámbito educacional.

Cuidado de los hijos/as en el espacio laboral

Para varias de las directoras en estudio, una de las formas de poder compatibilizar las tareas del hogar (cuidado de los hijos/as) con las demandas del cargo y el desarrollo profesional es llevar a sus hijos/as al mismo lugar donde trabajan y de esta forma tenerlos cerca y poder apoyar sus aprendizajes.

“en ese periodo yo tuve 3 hijos, que los dos mayores estudiaron acá y terminaron acá, casi nadie sabía que eran mis hijos porque yo además era la coordinadora, y tengo un hijo menor de 20 años que él estaba en primero medio cuando yo pasé a ser directora...”.(Antonia)

Esta opción de llevar a los y las hijas al lugar de trabajo, según las entrevistadas es un opción que ha facilitado bastante las tareas y atribuciones del ejercicio directivo, lo que les permite dar cuenta de las exigencias tanto del cargo como del rol de madres.

“yo llevaba un semestre siendo directora, con todos los costos que implicaba porque tuve que hacer de nuevo este colegio, estaba arruinado, dije "sabes que estoy puro webiando", me los traje para acá, me traje a la Dominga [al colegio donde trabaja] y a Santiago lo puse en un jardín que estaba a cuadra y media, y dije ya filo, o sea ahora los veo.

Porque los veía ponte a las 7 y tanto que llegaba a la casa, más encima el primer año, yo me voy tarde siempre, pero me iba más tarde; más encima llegaba a puro pelear, porque era como "cómete la comida, que ponte el pijama, que anda a acostarte", entonces era horrible, horrible. Me los traje para acá y fue heavy, así como que se me alivianó la vida, y este año entró Santiago a pre-kinder [en el colegio donde trabaja] (...) así que recién ahora he podido como volver a conectarme como cuando eran más guaguas, y ha sido súper rico, tenerlos acá claramente ha sido un facilitador". (Ivana)

En este sentido, no deja de llamar la atención como las directoras para cumplir con las exigencias se transforman en “mujeres maquinas” que compatibilizan el cargo de dirección con la vida personal y el cuidado de sus familias.

Las redes de apoyo: profesionales y familiares

Las redes de apoyo son fundamentales para el ejercicio directivo, según las entrevistadas, la contención, orientación y ayuda a situaciones acontecidas son claves para continuar en el ejercicio directivo.

Una primera red de apoyo que destacan las directoras son otros colegas directores, con los cuales van generando comunidades de aprendizaje (Krichesky & Murillo, 2011), aprender de los otros y con los otros.

“el tema de las redes con los colegas, las conversaciones, el, el ver que te está pasando a ti, cómo lo está solucionando”.
(Alma)

Además, este espacio con otros colegas, entendido como la responsabilidad colectiva, no con la autonomía individual (Hargreaves & Fullan, 2014), se transforma en un espacio de

aprendizajes que les permiten enfrentar situaciones de conflicto y realizar catarsis ante experiencias críticas.

“con algunos directores que tengo mucha confianza entonces hay ratos que hacemos catarsis y conversamos de esta instancia de conflicto”. (Rosario)

Por otra parte, las directoras señalan que las redes de apoyo y de contención están también al interior de las escuelas. Las comunidades de aprendizajes (Bolívar, 2008), generar conocimientos a través de los saberes, experiencias y sentimientos en diferentes situaciones en que se desempeñan los directivos (Aubert, 2013), de esta forma van generando confianzas y establecen soporte desde sus equipos cercanos de trabajo.

“yo creo que uno va generando relaciones en la escuela y siempre va encontrando gente que es, a ver, uno podría decir... leal. Que... que está contigo, que te acompaña, que te... que te puede hacer cariño (...) uno va generando redes ahí mismo”. (Marlene)

En un contexto en que ejercer un cargo directivo presenta múltiples dificultades para las entrevistadas, ellas identifican en la familia una red de apoyo importante para el ejercicio de su rol profesional, con el fin de equilibrar la vida personal con la vida laboral (Moorsi, 2007). A este respecto, la gran mayoría de las entrevistadas señala la gran relevancia que tienen sus compañeros (parejas) a la hora de pensar su desarrollo profesional.

“Gracias a dios tengo un marido que complementa muy bien lo que puedo hacer, el también, nos damos nuestro tiempo en términos de "ya, tu estudia ahora, yo estudio ahora", esa cuestión que en familias de educadores se tiene que dar, porque no es que podamos estudiar todos a la vez, hay que ir mirando los recursos para donde liberar y equilibrar. Y en ese

aspecto yo me he sentido súper acompañada por mi marido, y claro sólo tenía al más grande que hoy ya tiene 15, y en esa lógica ha estado ordenado todo (...) yo tengo un marido súper presente y súper activo en el hogar, entonces él es una especie de equipo, y hoy le toca más estar en casa a él que a mí, y bien, bien también por ese lado, hemos sido bien compañeros en esta tarea”. (Macarena)

Por lo general, la familia nuclear actúa como una estructura que permite a las entrevistadas asumir el costo y el desgaste que implica el desarrollo (Moorosi, 2010), primero de la carrera docente y, posteriormente, la carrera directiva. La contención familiar es clave para enfrentar las dificultades del cargo y por ende fortalecer el desarrollo profesional de ellas.

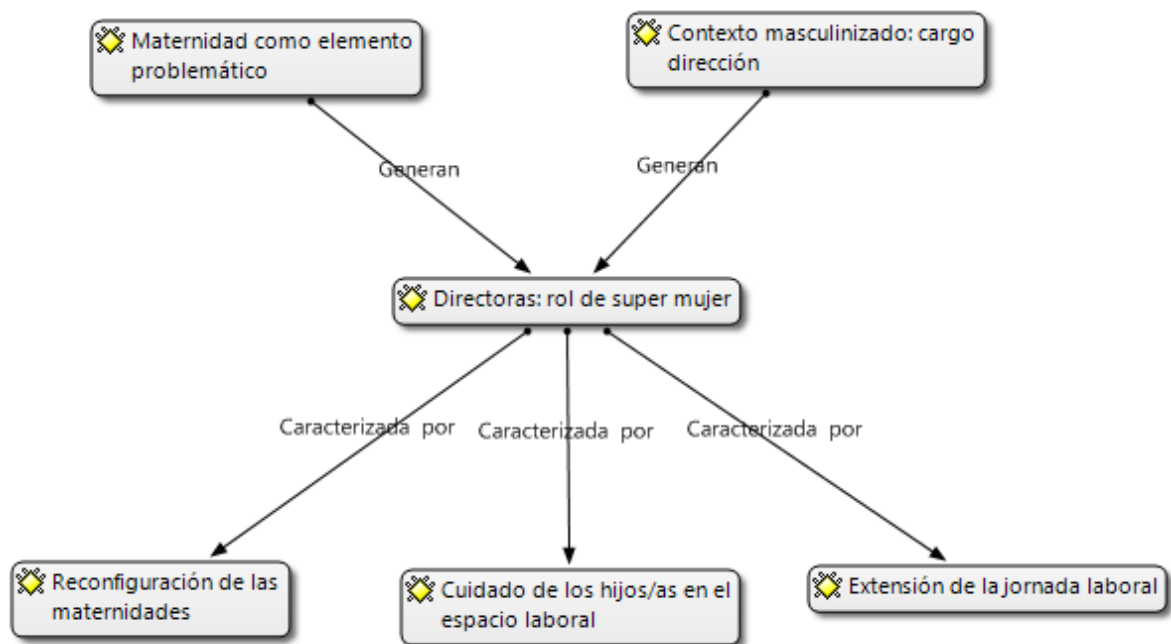
“Yo vivo sola con mi marido, mi marido es mi contención, porque yo... eh... yo llego a la casa y nos fumamos un cigarro, me sirvo un vaso de bebida y conversamos el día, entonces yo ahí me desahogo... o sea, conversamos, no me desahogo, yo le cuento cómo me fue, le gusta, él se interesa”. (Ema)

5.5.3 Directora escolar: una “Súper Mujer”

A modo de síntesis, la “mujer maquina” o la “gerente ideal” (Coleman 2007; Moorosi, 2007) es posible señalar que las directoras entrevistadas caracterizan su rol como uno que surge en respuesta a las condiciones culturales presentes en el contexto de las comunidades de aprendizaje. En este sentido, hacen constante mención a un contexto masculinizado y que está cargado de elementos que se presentan para ellas como una carga negativa - maternidad como elemento problemático. En estos marcos, las entrevistadas señalan que el ejercicio de ser mujer y asumir cargos directivos les implica tomar decisiones que muchas veces están en contra de su calidad de vida, pero que “deben” ser asumidas como el costo de estar en cargo de responsabilidad, cargos configurados desde una “masculinidad hegemónica” (Blackmore, 2017). En esta línea, es posible observar una reconfiguración de las maternidades y la

construcción de jornadas laborales extensas como elementos que acompañan la cotidianidad del ejercicio directivo en mujeres.

Figura 18. Mujeres y la dirección escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación.

5.6 Trayectorias profesionales

Como se ha mencionado antes, la trayectoria es un elemento de gran importancia para entender la construcción de identidad de las directoras. Esto porque es a lo largo de éstas se establecen vínculos entre los elementos personales, docentes y directivos (Morgade, 2005), vínculos que a juicio de las entrevistadas son de suma relevancia para pensarse a sí mismas en la actualidad.

Por ello, este apartado profundizará en el “modelo de ruta de gestión” de Van Eck et al., (1996), quienes diferencian tres fases en la trayectoria profesional para acceder a un puesto de dirección, a saber: anticipación, adquisición y actuación, además de precisar en tres factores que influyen en la trayectorias: personales, organizacionales y sociales.

Cada directora tiene una historia de vida y una trayectoria profesional única profundamente condicionada por los factores que se cruzan en sus vidas personales, profesionales y sociales, lo que les permite ejercer el cargo de una manera singular. De igual forma van construyendo su identidad, muchas veces lo más cercana y empática posible, diferenciándose aquí la importancia de la identidad según el rol de género (Crow & Møller, 2017).

5.6.1 Fase de Anticipación

En esta fase, de preparación al cargo, destacan las experiencias y formación continua o desarrollo profesional docente, por lo que resulta interesante analizar desde los relatos de las directoras en estudio esto dos temas.

Experiencias docentes - directivas

Como señalan Bowers y Bradford (2014), las experiencias de docencia y en cargos directivos son significadas por las directoras como un momento que aporta grandes

aprendizajes, tanto para prepararse para el postular al cargo y luego para su desempeño como directivos.

A continuación se presenta una tabla que resumen los años de experiencia como docentes y cargos directivos (Jefas de UTP, Inspectoras Generales, coordinadoras, evaluadoras, subdirectoras, entre otros) de las directoras protagónicas.

Tabla 5. Resumen de años experiencias de las directoras

Seudónimo	Dependencia del establecimiento	Años de experiencia docente	Años de experiencia en cargos directivos
Antonia	Particulares	5 años	25 años
Ivana	Particulares	15 años	8 años
Macarena	Particulares	12 años	4 años
Nora	Particulares	16 años	3 años
Inés	Particulares	15 años	10 años
Rosario	Público	21 años	4 años
Vanesa	Público	25 años	4 años
Alma	Público	14 años	3 años
Ema	Público	18 años	24 años
Marlene	Público	10 años	8 años

En la tabla presentada, se aprecia que todas las directoras de esta investigación han sido profesoras de aula, con un rango de experiencia que va desde los 5 a los 25 años y como directivas (coordinadoras, jefas de UTP, inspectoras, evaluadoras, apoyo curricular, entre otros) con un rango de 3 a 25 años.

Por lo anterior, no resulta extraño que en el discurso de las entrevistadas se observe una continua referencia a sus inicios en las escuelas como un elemento relevante para entender el cómo son y cómo actúan en la actualidad.

“Como jefa técnica, creo que ahí aprendí mucho, me sentí muy validada por los profes, tenían mucha confianza, creo que ahí

puedo mirar habilidades que no son estudiadas, como de buenas relaciones con las personas, de ser buena guía, de ser bien preguntona, de porque haces esto, porque no hiciste esto otro, sin manejar las materias, eh visitando el aula, observando cómo iban desarrollando sus clases, y poniendo mucho en juego mi creatividad". (Inés)

Estas experiencias, conocimiento experiencial (Porlán Ariza et al., 1997), les permiten validarse y sentir seguridad para postular o asumir un cargo de dirección. Reconocerse personalmente con sus características positivas, que dan paso a la construcción de la autoimagen personal de las directoras (Varro, 1998). En este sentido, las entrevistadas destacan que el paso por estas experiencias resulta relevante para prepararse para asumir nuevos desafíos.

"tenía armada la jefatura técnica en un año, o sea, yo ya sabía lo que tenía que hacer ya, pero también era una opción porque esa tarea ya la sabía, entonces yo dije "ya, si yo necesito aprender algo más, yo de la parte administrativa se lo que sé pero no sé mucho", entonces postulé [Inspectora General]". (Vanesa)

El desarrollo profesional en el ejercicio del cargo, donde refinan los aprendizajes adquiridos (Ortega, 2011), son claves para la preparación al cargo. A este respecto, y como señala Gabarro (1987), es relevante destacar que la cercanía a los cargos directivos puede motivar el desarrollo profesional.

"El director debe tener experiencia directiva antes de asumir la dirección. Tiene que tener la experiencia de haber sido o jefe de UTP, o inspector general, o subdirector. Yo creo que debiera pasar por alguno de esos". (Ema)

Se evidencia que las experiencias profesionales en distintos cargos y espacios de las escuelas les permiten ir formándose y preparándose para asumir el cargo. La formación y trayectoria tiene bastante significancia con el entorno y con las relaciones que se construyen en este espacio (Marcelo, 2009).

“concretamente la práctica que he tenido en este colegio, yo creo que me he ido formando también a partir de lo que me ha tocado vivir en los distintos espacios en los que he prestado servicio, siendo profesora de aula, siendo profesora jefe, siendo encargada de departamento, coordinadora pedagógica, evaluadora, entonces en ese aspecto la formación a través de la experiencia ha sido muy, muy relevante”. (Macarena)

Otro elemento que destacan a este respecto es la interacción que viven con otros actores de cargos directivos, una especie de “inducción” al cargo (Darling-Hammond et al., 2009) a través del apoyo de otro directivo, lo que le entregó la seguridad para postular al cargo.

“yo creo que la experiencia, el poder haber estado acompañando mucho a las directoras anteriores porque en teoría puedes aprender muchas cosas, pero la práctica es la que te permite conocer y darle sentido a lo que estás haciendo, yo creo que tuve la suerte de que era la persona de confianza de las directoras, entonces nada nuevo vi cuando me tocó ser directora, yo sabía todo lo que había que tener, los documentos, las fiscalizaciones, los contratos; o sea, para mí no era nada, nada nuevo.” (Antonia)

Otro elemento que destacan las directoras en el desarrollo de su cargo al interior de la escuela tiene que ver con su experiencias personales, sus forma de ser, el conocimiento es parte de nuestro ser (Contreras Pérez & Lara, 2010). Estas se enmarcan en una experiencia

de vida, cuestión que permitiría pensar un vínculo entre la vida de las directoras y el cargo que ejercen en las escuelas, hecho que permite hablar de una relación dialéctica entre la vida personal y pública (laboral) (Moorosi, 2007).

“(…) yo creo que ni la experiencia ni el aprendizaje que tiene una persona, la preparación que tiene una persona decide si tú vas a ser un buen director o no, yo creo que eso te arma, te cubre te da cosas, pero yo cada vez me convenzo más que hay cosas personales que tienen que estar presente, que eso es más fuerte, porque lo demás tú puedes buscarlo” (Vanesa)

Desarrollo profesional docente (formación continua)

Para las directoras la preparación al cargo, la formación formal (Unesco 2015), formación continua que se adquiere mayormente en espacio o instituciones de educación superior (Sánchez, 2013) es un ámbito fundamental para asumir el cargo de dirección, todas las entrevistadas han recibido formación continua en la etapa de docente y directiva.

A continuación se presenta una tabla que resume en número de programas formativos como docentes y directivas (cursos, diplomas, postítulo, etc.) de las diez directoras de esta investigación.

Tabla 6. Síntesis programas de número de programas de formación continua

Seudónimo	Dependencia de establecimiento	Nº programas formación continua como docente	Nº programas formación continua como directivas	Posgrado (Magister)
Antonia	Particulares	6	6	si
Ivana	Particulares	2	2	si
Macarena	Particulares	2	2	si
Nora	Particulares	4	4	no
Inés	Particulares	3	4	si
Rosario	Público	7	4	si

Vanesa	Público	4	2	si
Alma	Público	4	6	si
Ema	Público	3	6	si
Marlene	Público	2	7	si

La tabla anterior, nos muestra que todas las directoras han cursados programas de formación continua como docentes, directivas y en el cargo de dirección, por lo que se entiende que la adquisición de nuevos aprendizajes y títulos son fundamentales para la trayectoria profesional. La adquisición de nuevas herramientas de aprendizajes son claves en la anticipación al cargo, así queda en evidencia también en la voz de las directoras.

“la formación continua es la que le va a ir dando cada vez más herramientas, las actualizaciones que tiene que tener...” (Ema)

Además, la adquisición de este conocimiento teórico y práctico (Tamir, 2005) en la formación continua, es como una “caja de herramientas”, una caja de saberes (Eraut, 1994) que les permite tener seguridad de sí mismas y responder a las demandas externas, por lo que no sólo son necesarias las características personales, sino también los aprendizajes adquiridos en la formación continua.

“pero las características personales no solo bastan, hay que prepararse en lo otro (...) en los elementos que me entregan herramientas” (Nora)

De igual forma, la preparación a través de formación continua, es muy importante para la seguridad de las directoras entrevistadas. De esta manera, las entrevistadas destacan constantemente que los programas y cursos de formación en diferentes áreas les entregan seguridad para afrontar nuevos desafíos, les permiten ampliar y profundizar por medio de la práctica y la reflexión (Ortega, 2011).

“Sí, mucha seguridad, absolutamente, como que la evaluación yo digo yo me manejo en la evaluación, puedo no saber las cosas de memoria, pero yo tomo un libro y me manejo con eso, eh sé cómo se llevan los procesos, y en el currículum igual, es como tener mucha claridad de cómo enfocar el currículum, de que cosas ocurren efectivamente y cuáles no, de cuáles son los pro y los contra” (Inés)

En este sentido, le entregan particular énfasis al desarrollo de conocimiento teórico formal (Porlán Ariza et al., 1997, Shulman, 2005, Tamir, 2005) en la construcción de su rol como directoras, porque entienden que es un elemento que les permite validarse frente a los demás y frente a sí mismas como capaces para el ejercicio de un rol de dirección.

“Lo que pasa es que el programa de formación, a mi lo que me dio fue seguridad, porque me, me ayudo a ponerle nombre a la teoría...” (Marlene)

La adquisición de un título, un certificado de formación, a juicio de las entrevistadas, permite validar el conocimiento y la experiencia que tienen, acredita su trabajo frente a sus pares y las autoridades, le da un valor de cambio (Santos Guerra, 2003). Lo que sin duda refleja como los factores organizacionales condicionan su preparación y postulación al cargo.

“Yo creo que no me aportó tanto si tú me preguntas, porque yo estaba haciendo la práctica y yo digo... yo creo que me sirvió para acreditarme “Ah... ya, sí, tengo el magister. Aquí está el papel que dice que yo puedo, puedo eh..., no sé, ser directiva, dirigir”, es como que te valida frente a otros, pero que, así que haya sido tan maravilloso

y que haya aprendido... yo creo que aprendí más en los perfeccionamientos posteriores” (Alma)

Se pone en juego aquí el valor del título como una herramienta que valida la práctica de las directoras frente a los demás y luego les permitirá postular a nuevos cargos.

“(...) mira, el magíster me ha servido para tener el currículum, para postular, yo eso te podría decir, de verdad, verdad, incluso lo que he aprendido de investigación, lo he aprendido en la práctica te fijas, no hay...” (Ivana)

Del grupo de directoras en estudio, 9 tenían en su poder un título de magíster y todas coinciden con que una herramienta necesaria validarse y para postular al cargo de dirección.

“(...)bueno, uno, el tema de tener el magíster a ti te permite de alguna manera, optar a algún cargo, al no tener una, era lo que yo pensaba en ese minuto, y eso no, porque yo podría haber optado antes al cargo de director, y no tenía magíster entonces no tengo opciones; o sea tengo otra carrera que a lo mejor me hubiese ayudado a entrar, y yo dije que no, de alguna forma creo que todavía no estoy preparada para hacer el cambio de rol. Terminé el magíster y dije "ahora sí, tengo la posibilidad de poder optar" (Rosario).

Diferencias de análisis por dependencias

Las diferencias mayores en esta fase de anticipación en las directoras de establecimientos públicos y particulares radica en la formación continua. En los colegios particulares, si bien también existen motivaciones personales para estudiar, suele haber una estructura

institucional que potencia el perfeccionamiento de las directoras y estas suelen ser cuando ya están en el ejercicio del cargo o ad portas de asumir, situación parecida a una “sucesión planificada”(Bush, 2011).

“Eh, necesitaba más herramientas para realizar clases más efectivas, y empecé a meterme en el tema de currículum, pero además porque debo ser honesta, ya había otro sacerdote de director en esa época, y el Director Académico, me incentivaron también, ah que "no, hay que seguir especializándose", y yo también sentía la necesidad, o sea en el sentido de que sentir como que tienes un cierto liderazgo dentro de tus colegas”
(Macarena)

Esto puede deberse a que en los colegios públicos, a diferencia de los particulares existen menores requisitos y competitividad para la postulación al cargo, (Weinstein & Muñoz, 2012), siendo cada institución o fundación privada quienes definen sus propios mecanismos de selección.

“No, el colegio se preocupa mucho por eso, algunos fueron por el colegio, que son, cuando se hacen fin de año, uno postula, le dice "hermana mire está la posibilidad, hay recursos, o miti-mota", algunos fueron gestionados por el colegio, y otros fueron gestionados por mi” (Nora)

En la gran mayoría de los casos, les entregan el tiempo (recursos) y los espacios para que las directoras puedan realizar la formación sugerida.

“si yo me necesitaba perfeccionar tenía todo el apoyo, no había problemas en el horario, porque si... lo importante

es que yo cumpliera con mi trabajo. Si yo mantenía mis planes, mis proyectos y toda mi gestión y mi administración ordenada, yo me podía tomar un día, dos días, dependiendo del curso que tuviera o del perfeccionamiento que yo quisiera hacer”. (Antonia)

En las escuela públicas la formación continua para prepararse para el cargo es más bien producto de las necesidad y ambiciones de las propias directoras, no hay una proceso definido desde la política pública para prepararlas para el cargo (sucesión planificada). Al no existir, desde la política pública, una sucesión al cargo planificada, cada directora construye su trayectoria de acuerdo a sus propias necesidades, habitualmente en diferentes establecimientos.

“hay un momento en el que tú te das cuenta, eh, que estás marcando el paso, aquí yo ya he hecho todo, le enseñé a mis alumnos todo lo que tengo que enseñarles, no tengo oportunidades de crecer profesionalmente, pero necesitas un magíster (...)podría haber optado antes al cargo de director, y no tenía magíster entonces no tengo opciones (...). Terminé el magíster y dije "ahora sí, tengo la posibilidad de poder optar". (Rosario)

Las cinco directoras de establecimientos públicos realizaron sus perfeccionamiento previos al cargo de dirección estando en diferentes establecimiento educativos y los valoran como la opción para adquirir cargos.

“... si yo no hubiese tenido conocimientos (formación continua), a lo mejor no me habrían dado la posibilidad de pasar a los otros cargos que pasé”. (Ema).

5.6.2 Fase de Adquisición

Esta fase se caracteriza por el proceso de postulación y nombramiento en el cargo de directora, aquí, según las directoras en estudio, no hay barreras por ser mujeres (Van Eck et al., 1996; Moorosi, 2010), para acceder al cargo, más bien las barreras están por el perfeccionamiento realizado y experiencias adquiridas al interior de la institución y fuera de estas.

A continuación se presenta una tabla que resume los años de experiencias y establecimiento donde asumieron el cargo de dirección por primera vez, siendo “M”: mismo establecimiento en que se han desempeñado en cargos directivos y “D”: diferente establecimiento donde se han desempeñado en cargos directivos.

Tabla 7. Años de experiencias y establecimientos donde asumen cargo dirección.

Seudónimo	Dependencia del establecimiento	Participó en concurso	Años de experiencia como directora	Colegio donde asume cargo dirección (M/D)
Antonia	Particulares	No	2 años	M
Ivana	Particulares	Si (interno)	2 años	M
Macarena	Particulares	Si	2 años	M
Nora	Particulares	No	2 años	M
Inés	Particulares	No	7 años	M (de los último 5 años)
Rosario	Público	Si	10 años	D
Vanesa	Público	Si	6 años	M
Alma	Público	Si	4 años	D
Ema	Público	Si	10 años	D
Marlene	Público	Si	7 años	D

En la tabla anterior podemos observar que todas las directoras de establecimientos públicos (municipales) participaron en concurso para postular al cargo de dirección y sólo una postuló y quedó en el mismo establecimiento donde se desempeñaba como docente-directiva, el resto asume dirección en otros establecimientos públicos. Por otra parte, las directoras de colegios particulares todas asumen cargos en los mismos establecimientos

donde se han desempeñado ya sea como docentes o directivas y sólo dos participan en concursos y uno de estos era interno.

Diferencias por dependencias:

La fase de adquisición presenta una diferencia importante entre las directoras de establecimientos públicos y privados, el tipo de trayectorias. Las trayectorias internas (endógenas) que realizan las directoras particulares versus las trayectorias externas (exógena) que realizan las directoras de colegios públicos.

En el caso de las escuelas privadas la fase adquisición del cargo, los concursos, son realizados por cada institución o fundación cuándo lo consideren pertinente y lo necesiten, sin normativa común. Según las directoras entrevistadas, asumir un cargo de dirección se basa mayormente en la experiencia adquirida en la misma institución o fundación y en las confianzas construidas en el trabajo cotidiano de los colegios, se construye una trayectoria más endógena, así “La familiaridad con la comunidad escolar desempeñó un papel importante en la mejora de la empleabilidad de las mujeres como directoras” (Moorosi, 2010, p.555).

“me dicen “sabes que la comunidad religiosa cree que tú debes participar”(en el concurso de dirección), entonces yo le dije “yo no lo había contemplado, no tengo ni siquiera mi currículum actualizado” le dije, “pero voy a participar” (...) “me dijeron “si, mira, ya llevamos 7 entrevistas de las 12 personas y la verdad es que, yo creo que ninguno representa lo que tu podrías hacer en el cargo”. (Macarena)

Conocer y familiarizarse con el establecimiento educativo en que se asumirá el cargo de dirección y haber generado confianzas, es más importante para los sostenedores privados, que inclusive haber realizado un programa de formación como un magister.

“[La sostenedora] me dijo "postula" "¿me está hablando en serio?"; "postula, si tú eres directora, yo me quedaría tranquila", y ella me dijo "pero tienes que correr el riesgo como todos de postular", entonces yo le dije "hermana pero como si yo no tengo magíster, usted jamás me ha evaluado si lo he hecho bien como subdirectora", "pero tú conoces el colegio, quieres al colegio, y quieres a las niñas, y con eso a mí me basta".(Nora)

En cambio en los establecimientos públicos, deben regirse por la normativa vigente (Ley 20.501, 2011) de concursabilidad a un cargo público, donde se detallan requisitos y procedimientos. Un requisito es tener experiencia en cargos de gestión, pero no influye si es en la misma institución educativa u otra, lo que sí importa, a juicio de las entrevistadas, es poseer experiencias de cargos en establecimientos públicos: conocer el sistema público

“yo postulo como directora a un cargo de una directora de establecimiento público, y ahí me dicen “¿Qué experiencia tiene usted en establecimiento público?”, y si tú te das cuenta en mi historial no tengo establecimiento público, tenía particular subvencionado, particular con subvención compartida y privado, particular-particular. Entonces yo digo que “No tengo”. Entonces, en esa entrevista recuerdo que estaba en la terna, estaba lista, que fue lo único que yo sentí que, que había, que no estaba bien y digo “Bueno, si lo que quieren es que yo tenga experiencia en colegio municipal”, que es lo que yo pensaba que me iban a preguntar en otro concurso, “Entonces fácil, me voy a un sistema municipal”. (Alma)

En este sentido, se observa en la trayectoria de éstas directoras la búsqueda de experiencias que puedan aportar a dicha comprensión general del sistema educativo público y no de un establecimiento específico.

“Yo postulé al concurso para la escuela rural (pública), porque yo cuando hice el magíster dije “Ya, tengo que tener otra experiencia educativa”, entonces empecé a buscar concurso que hubiera en colegios rurales”.
(Marlene)

Por lo anterior, se asume que en el sistema público, no se privilegia la postulación en el mismo establecimiento en que se desempeñan, lo que provoca una construcción de trayectorias exógenas y además se genera una alta rotación del cargo de dirección en los establecimientos públicos (Valenzuela et al., 2018).

5.6.3 Fase de Actuación

Esta fase corresponde al ejercicio del cargo, aquí las directoras comienzan a desempeñar su rol de directoras desplegando todas sus capacidades, experiencias y habilidades al servicio de la gestión institucional. Tal como en las otras fases, los factores personales, organizacionales y sociales también se entrelazan con las prácticas que implementan (Van Eck et al., 1996). Además, aparecen “las barreras como la actitud negativa de sus propios compañeros y de otros miembros de la comunidad educativa, junto con la falta de apoyo institucional y profesional inciden directamente en la forma que las directoras llevan a cabo sus funciones dentro de la escuela” (Moorosi, 2010, p.555).

El rechazo inicial por ser mujeres

A pesar de que las directoras entrevistadas logran romper el “techo de cristal” (Segerman-Peck, 1991) superando las expectativas del rol y las creencias normativas (Eagly, 1987), de igual forma se presentan barreras en el ejercicio mismo. Una de las primeras barreras que encuentran las directoras al asumir el cargo tiene relación con factores sociales vinculados a la cultura machista, “masculinidad hegemónica” (Blackmore, 2017), en que nos movemos, y que han tipificado al buen director o líder con un hombre, a pesar de que el ejercicio del

liderazgo efectivo no es dominio exclusivo de ninguno de los géneros (Appelbaum et al., 2003). Estas primeras barreras, son las que las mujeres directoras deben enfrentar al iniciar el ejercicio del cargo.

“Porque el hombre llega validado porque es hombre en esta cultura machista, y la mujer se tiene que ganar esa validación. Y eso es verdad, es triste pero es verdad. Yo recuerdo que llegó, en un lugar donde yo trabajaba, llegó un director y “Llegó director, que bueno que es hombre”. (Marlene)

Las directoras deben superar permanentemente el prejuicio prescriptivo de que la evaluación de las mujeres que ejercen cargos directivos es desfavorable (Eagly y Karau, 2002). Por ello, deben validarse permanentemente ante la comunidad educativa, demostrar que son capaces de liderar y gestionar la institución educativa de buena forma. “romper” con ese estereotipos de género, que define a las mujeres como indecisas, pasivas, carentes de confianzas (Bird, 2015).

“es como dar la pruebita de la blancura todo el tiempo, de andar demostrando que tú eres capaz, a lo mejor individualizas mucho tu trabajo, a lo mejor yo lo hice, pero después no, pronto tú te das cuenta que nada, nada te va a... ”.
(Ema)

Barreras para liderar y gestionar la institución

Las directoras, de ambas dependencias, señalan que las barreras (obstáculos) que se presentan en la gestión están inicialmente vinculadas a los factores organizacionales y sociales (Van Eck et., 1996), debido a que en primera instancia el “sostenedor” (dueño o responsable) de la institución educativa pone barreras a la gestión que impiden un mejor ejercicio del cargo y de sus prácticas, barreras que rodean a las mujeres (Cubillo & Brown, 2003).

“(…) muchos procesos que se han instalado, la poca, no quiero decir respeto, pero la poca deferencia del sostenedor hacia la directora, porque no sé si mi experiencia sea la misma de los otros directores, pero hay respuestas que no he tenido, devoluciones que nunca han llegado en función de muchas inquietudes, de lo cerrado que puede ser esa estructura (…) creo que este año ha sido lo más fuerte que he tenido que vivenciar como dificultad, siendo que debería ser un facilitador, pero ha sido un obstaculizador”. (Nora)

En este sentido, se pone en duda el conocimiento construido por las directoras, por los prejuicios descriptivos y prescriptivos (Eagly y Karau, 2002), al vivir procesos de rechazo a los proyectos que muchas veces ni siquiera son justificados ni discutidos, sino que solo son descartados por que los sostenedores tienen otra visión en lo referente a los proyectos educativos, por lo tanto, contar con el apoyo de sostenedor es vital para mejorar la gestión escolar.

“Si el sostenedor no te apoya en tu gestión te va a estar poniendo obstáculos permanentemente, porque de la autonomía que se habla no existe”. (Ema)

En síntesis, hay una percepción, de que finalmente un obstáculo importante para la gestión es no estar alineado con lo que el sostenedor quiere desarrollar.

“O sea, yo creo que lo que obstaculiza, tiene que ver con que no esté alineado, lo que los dueños quieren, con lo que la dirección quiere, eso como primera cosa”. (Inés)

De igual modo, no estar alineados con lo que el proyecto del sostenedor, a juicio de las entrevistadas, desmotiva y finalmente implicará reproducir prácticas por cumplir, carentes

de reflexividad. Obstaculiza el ejercicio de un liderazgo directivo que genere mejoras en el establecimiento educativo (Leitwood, 2009; Anderson, 2010; Bolívar 2019).

“Y si esa no coincide con como uno cree que debe ir trabajándose el liderazgo con la que espera o cree el sostenedor, ahí sí se hace muy complejo (...) a mí por lo menos que se te quita el impulso, te quita motivación (...), pero terminas cumpliendo, cumpliendo las tareas, no, no... viviendo lo energético del liderazgo que te lleva a estar todos los días como en una actitud como creadora”.
(Marlene)

Obstáculos de las directoras por dependencias

Apoderados

Las directoras de establecimientos particulares señalan como un gran obstáculo para el ejercicio de liderazgo y gestión son los apoderados.

“(...) las otras dificultades del proceso, yo creo que tengo habilidades para sacarla, por ejemplo, apoderados conflictivos, he desarrollado herramientas para poder trabajar con ellos, niñas con problemáticas tengo un stand de profesionales que puedo recurrir y que apoyan a esa niña desde los profesores también”. (Nora)

Los obstáculos que se presentan para el ejercicio directivos son un motivador importante para generar procesos reflexivos de las acciones (Shön, 1987), sobre todo por la urgencia que demandan las soluciones. En este sentido, el contexto mismo motiva en las directoras una reflexión y comprensión de las situaciones lo que genera aprendizaje buscando soluciones lo más viable en relación a los elementos y materiales con los que se cuenta a disposición.

“Pero uno los sabe manejar, ellos sabían que tiene que ser mucho para que yo les dé la razón, yo los escucho, después averiguo lo que pasa. De partida les molesta que tengan que llenar una hojita de entrevista, y poner el motivo de la entrevista, porque en el momento en que me la pide y yo tengo el motivo averiguo, y avanzo un poco en el tema, o sea no lo voy a escuchar y no darle ninguna solución, o esperar dos semanas más para empezar a averiguar”. (Antonia)

Exceso de tareas y tipos de funciones

En cambio, en los establecimientos públicos, los obstáculos se caracterizan por estar relacionados al exceso de tareas y tipo de funciones (Murillo, 2012), es así que por un lado las directoras plantean la complejidad del ejercicio del cargo debido a la cantidad de responsabilidades asignadas y poco tiempo para realizarla.

“la cantidad de responsabilidades que tienen, con lo difícil que es ejercer el rol de director en estos momentos por la complejidad que tiene, el sueldo no les da para nada... No compensa. Puede compensar aquí, porque aquí los territorios son más bien pagados, pero en otras comunas nadie va a querer asumir... ¿Para qué van a ser directores?, se van a echar un montón de carga y responsabilidad encima, además por cinco años y después se quedan sin nada... por ¿cuánto más? cien mil pesos, doscientos a lo más”. (Ema)

Por otro, señalan como obstaculizador la cantidad de tareas administrativas asignadas en desmedro del trabajo pedagógico (Horn & Marfán, 2010).

“nosotros en la actualidad tenemos mucho trabajo administrativo, que a lo mejor siempre ha sido así, pero ahora en cada programa, en cada plan, hay que revisarlo en conjunto porque es importante, porque tú vas poniendo distintos sellos, hay que hacer una planificación estratégica que hay que consensuarla, hay que tener un proyecto educativo que tú se la puedes delegar a alguien, pero eso también hay que sancionarlo y evaluarlo y revisarlo porque hay cosas que ir mejorando en el tiempo, el PME también, que es algo que yo también aprendí a hacer, pero se van haciendo modificaciones y al cambiar la plataforma tú tienes que estar actualizado en lo que es los recursos tecnológicos”. (Rosario)

El valor de la experiencia para superar barreras

Las directoras entrevistadas, aluden con bastante énfasis a destacar la experiencia, el conocer llega a constituir una experiencia (Contreras & Pérez de Lara, 2010), un conocimiento experiencial, como un valor que es permite enfrentar los obstáculos de lo que implica liderar y gestionar una institución educativa.

“Necesitas haber vivido la experiencia de ser director para poder después dirigir a un profesor po, orientarlo o... o ayudarlo, apoyarlo. Si no has sido profesor, cómo vas a sentir lo que él está sintiendo de repente, no solamente como, como profesor en el aula, sino como ser humano, porque somos seres humanos que vamos con una trayectoria, y una... por ejemplo, mira, si yo te planteo, ahora tengo dos profesoras que están embarazadas, yo me comunico con ellas “¿Cómo te has sentido?, ¿cómo estás?, porque, o sea, yo también fui mamá, embarazada y fui profesora y es muy agotador estar en el aula 40, no sé, 20 horas”. (Alma)

De igual manera, en ambos contextos la experiencia juega un rol fundamental para comprender a los otros, la experiencia les permite construir su mundo (Dubet, 2011) y poder enfrentar los reclamos de profesores y profesoras y también de cómo orientar ese proceso.

“(...) absolutamente, o sea el haber tenido yo esa experiencia, puedo estar donde estoy, porque se lo que pasa en la sala, puedo entender al profesor que efectivamente se canse, y que de repente diga "¡ya, hasta que hora!", porque yo también lo viví. Pero también puedo aportar otros elementos, para decirle "mira ten más paciencia, respira profundo, escucha a este niño", o "yo te ayudo con él", no sé, como que puedo empatizar mucho con el profesor.” (Inés)

Las trayectorias profesionales están compuestas por la construcción de conocimiento a través de la experiencia, de la interacción y significación con el entorno en que habita (Tardif, 2013).

*“Mi experiencia anterior como directivo me ha conducido a ver las problemáticas institucionales y tener un foco más amplio para pensar la institución y sus desafíos.”
(Cuestionario Macarena)*

El desempeño o actuación en el cargo, requiere de un conocimiento experiencial, de la significación de lo cotidiano de la experiencia docente y directiva (Tadeau da Silva, 2001).

“Sí, la experiencia te sirve muchísimo, muchísimo, muchísimo. O sea, yo creo que nadie puede ser director sin haber pasado por la sala de clases, sin haber estudiado, sin

haber hecho el ejercicio intelectual de comprender lo que es una organización". (Marlene)

Tiempo para superar las barreras invisibles: culpa

Compatibilizar la vida privada con el trabajo es un tema complejo, las exigencias del cargo conlleva a una demanda mayor de tiempo y de dedicación. Esta situación se da mayormente, ya que las mujeres han sido situadas en tareas de acuerdo a una posición social de inferioridad ante los hombres (Morgade, 2001; Coleman, 2007); asociando a las mujeres con funciones reproductivas y a los hombres con funciones productivas (Barbera & Ramos, 2004), lo que ha definido sus atributos y sus funciones a lo largo del tiempo (Barberá, 2011). Querer cumplir con todas las exigencias y no poder hacerlo todo, genera culpa.

"(...) aquí eso, o sea yo llegaba a mi casa 7:30-8 a ver mis hijos, tarea y todo el cuento, casa, todo (...) yo creo que ese tiempo en que los niños son muy dependientes tuyos, yo lo asumí así, era con culpa, era con culpa, o sea porque a mí, trabajar para mí es importante, a mí me gusta, pero también tenía toda esta otra parte. Terminaba y trataba de hacer todo bien, y yo decía "puta no tengo vida, que tengo que hacer bien esto, bien esto, y cuando me preocupo de mí" (Vanesa)

Las demandas del cargo en esta fase de actuación develan como los factores personales (cuidado del hogar y ausencia de apoyo que colabore) se cruzan con los factores organizacionales (exigencias del cargo en el primer año) y con los factores sociales (sensación de malestar y culpa)

"Porque los veía ponte a las 7 y tanto que llegaba a la casa, más encima el primer año, yo me voy tarde siempre, pero me iba más tarde; más encima llegaba (casa) a puro

pelear, porque era como "cómete la comida, que ponte el pijama, que anda a acostarte", entonces era horrible, horrible". (Ivana)

Mientras el trabajo y los intereses de las mujeres en las organizaciones y fuera de estas sean neutrales en el género y sean consideradas menos importantes, seguirá existiendo una división entre lo privado y lo público (Moorosi, 2007) y será más complejo superar el techo de cristal no sólo en el acceso al cargo de dirección, sino en el ejercicio de este.

5.7 Construcción de Identidad de las directoras chilenas

5.7.1 Configuración identidad de las directoras: dialogo entre lo personal y lo colectivo

Como se ha mencionado previamente, la identidad profesional es un concepto multifactorial resultado de la relación continua entre elementos individuales y colectivos (Dubar, 2002). En ella se pone en acción tanto los componentes personales como los sociales, por lo que, si bien el entorno juega un rol fundamental, es imposible pensar ésta sin una vertiente individual que se enmarca en el devenir de cada historia de vida (Wenger, 2001).

Identidad para sí

En este sentido, es claro que en estos modos de ser “directoras” hay elementos que son atribuidos a componentes extra educativos. Que, si bien actúan de manera activa en la forma en que enfrentan su rol profesional al interior de las instituciones educativas, a juicio de las entrevistadas no responden a éste, si no que más bien responde netamente a sus características personales, a su particular forma de ser (Wenger, 2001).

“sabes que es lo que yo, hay una cosa que a lo mejor no sé si tú estás igualmente de acuerdo, yo creo que ni la experiencia ni el aprendizaje que tiene una persona, la preparación que tiene una persona decide si tú vas a ser un buen director o no, yo creo que eso te arma, te cubre te da cosas, pero yo cada vez me convengo más que hay cosas personales que tienen que estar presente, que eso es más fuerte, porque lo demás tú puedes buscarlo, pero si tú no tienes... no sé cómo definirte porque no quiero que entiendas como que uno es iluminada o todo el cuento”. (Vanessa)

Sin embargo, este proceso de construcción de identidad requiere ser siempre puesto en relación, ya sea con el contexto mismo o con los actores que se encuentran presentes en él (Dubar, 2012). De esta forma, la construcción de identidades no es nunca netamente

individual, sino que implica siempre un vínculo con el colectivo. En este sentido, no resulta extraño que, al hacer mención sobre ésta a lo largo de sus discursos, las directoras establezcan una constante relación de su desempeño con las comunidades educativas en las que se desenvuelven.

“yo creo que yo he sido una buena directora, lo central y lo fundamental es que la gente se sienta cuidada, que se sienta cobijada, y yo creo que eso lo he hecho, como, muy bien, eh, en lo técnico, pudieron haber algunas diferencias, que unos creen que fue más bueno o más malo, eh, que se pueden hacer más cosas se pueden hacer más cosas, que el tiempo te rinda más o te rinda menos; pero yo creo que tengo la capacidad de liderar”. (Inés)

En esta línea es importante pensar que el proceso mediante el cual se construyen las identidades profesionales es transaccional (Ricoeur, 1996), ya que implica necesariamente la negociación entre la visión que se tiene de una misma y la que los otros construyen sobre mí. Así, lo que las directoras van haciendo en la práctica es equilibrar ambas visiones buscando validar su imagen en el marco del colectivo y las instituciones (Varro, 1998).

“Creo que soy una buena directora porque innovo, e innovo para favorecer los aprendizajes de los estudiantes permanentemente, y... y creo que soy buena directora porque la gente me quiere... me lo reconocen, reconocen los logros del colegio, los resultados, cuento con la confianza de las personas”. (Ema)

Este proceso de construcción de identidad conlleva la mediación de un “otro” siendo fundamental para el autodescubrimiento identitario, la identidad es un proceso relacional y social, dado siempre por el reconocimiento de otros (Ricoeur, 1996).

Además, implica integrar la visión que los otros tienen acerca de nuestras actuaciones personales, la que no necesariamente conlleva una validación, sino que también puede adquirir la forma de cuestionamiento influyendo de igual manera en las identidades de las directoras (Ritacco & Bolívar, 2018). De esta forma, es posible evidenciar en el discurso de las entrevistadas la existencia de una fuerte carga asociada a su labor directiva. Dicha carga va generando un estrés continuo en las entrevistadas, las cuales ven moldeada su forma de ser o actuar a partir de sus reflexiones respecto a las visiones externas. Así, se observa, en el discurso de las entrevistadas, una fuerte sensación de estar siendo constantemente juzgadas por sus acciones, cuestión que se revela en la práctica de las directoras como la constante búsqueda por validarse al interior del espacio escolar.

“(…) por esta soledad del cargo que, yo tengo muy claro que soy criticada, que soy juzgada, soy mirada, soy evaluada, tengo muy claro eso, pero aunque yo trate lo humanamente posible de dar en el gusto a todos, eso nunca va a ser así, guste a este, o no guste a este, en función de lo que de mí se espera desde mi rol, si los demás no lo asumen de esa manera, el problema es de ellos y no mío, eso lo he aprendido con los años de experiencia”. (Nora)

En este sentido, esta visión externa pese a que en algunos momentos es de carácter crítica, es asumida por las directoras e integrada en su construcción de identidad, esto porque entienden que en el marco de los contextos cada actor tiene una opinión que debe ser considerada, porque esta construcción requiere siempre un espacio de negociación que permita validar “mi historia” (Taylor, 1996).

5.7.2 Los equipos de trabajo en el marco de la construcción de identidad

En el proceso de construcción de identidades se integran visiones individuales y colectivas las que en ningún caso se presentan estáticas, sino que están en continuo movimiento (Dubar, 2012). Este movimiento implica también la revalorización de creencias,

sentimientos y motivaciones de la labor, las cuales ejercen un componente relevante en cada una de las identidades estudiadas (Bolívar, 2007a).

Identidad para otros

En relación a como la consideran su equipo de trabajo, que imagen tienen de ellas, las directoras hacen alusión al tiempo invertido, la preocupación que demuestran por los otros y a promover el trabajo en equipo y colaborativo.

En el discurso de las entrevistadas, es posible identificar una especial preocupación por el desarrollo de equipos de trabajo empoderados, que puedan asumir el desafío de liderar una comunidad de aprendizaje. Aquí se identifica que tal preocupación es asimilada por las directoras como una creencia que opera articulando la forma que ellas consideran correcta al ejercer su labor en el marco de los contextos educativos, aquí se develan procesos de equilibrar entre la transacción subjetiva- interna (identidad para sí) y la transacción objetiva externa (identidad para otros).

“Yo creo que soy una buena directora porque me he dado cuenta que soy capaz de liderar, y de liderar, y de complementar... o sea, soy capaz de trabajar en equipo, ¿ya? soy capaz de trabajar colaborativamente con el resto de la... de los colegas”. (Ema)

Para que la identidad de las directoras sea reconocida y aceptada, pasó por procesos de dar a conocer sus funciones y tareas, además de negociar con el entorno, con su historia (Taylor, 1996), ya que la imagen del trabajo, las expectativas y demandas son fundamentales para legitimar o cuestionar la labor.

“Yo invertí mucho tiempo en tomar el cargo de directora, independiente de que la gente me conocía, cierto, pero invertí harto tiempo en, dar, conocer esta área que yo no conocía que es desde la dinámica, como se debe administrar, como limpiar

el espacio, el hacer esto, desde formar equipo, de que la gente tuviera confianza en lo que uno iba a hacer en el proyecto, yo te digo eso por lo menos un año, un año y medio, independiente que yo era”. (Vanesa)

Asimismo, es posible identificar cierta preocupación que tienen las directoras por el mantenimiento y fortalecimiento de los equipos, desde una óptica que busca cuidar y proteger hasta entender y aprehender la emocionalidad al interior de los espacios laborales como un elemento relevante a la hora de conducir los proyectos. Es así, que el sentido de liderazgo que destaca en las entrevistadas, caracterizado por el trabajo colaborativo, es un factor que actúa fuertemente en la conformación de las identidades directivas (Marchiondo et al., 2015) y que en este caso, configura la identidad de estas directoras.

“El cariño y la situación de los profesores por mi gestión, todos se acercan y dicen ojalá que te vaya bien, y que mira vamos a trabajar para que te vaya bien a ti, o sea muy en ese aspecto cómplices para la gestión que en este caso recae en mí, pero que también se sienten parte ellos, sobre todo en términos de mejora”. (Macarena)

Aquí se devela que la construcción de las identidades de las directoras no solo se crean a partir de los aspectos más técnicos del ejercicio de la práctica sino que además es el resultado de la interacción entre las experiencias personales y el entorno sobre aspectos emocionales y sociales (Day, 2006).

5.7.3 Identidades en contexto: diferencia por dependencias

Lo que se ha relatado previamente ha dado muestra de que la identidad es un proceso de diálogo constante entre los aspectos personales y sociales que las directoras consideran relevantes a la hora de pensar sus roles. A este respecto, según Sammons et al. (2007), en la construcción de identidad existen tres dimensiones que interactúan continuamente: una

identidad relacionada con la tradición de la enseñanza y las políticas educativas (en ese caso sería vinculada al liderazgo pedagógico y las políticas educativas, ya que estamos hablando de identidad de directores y directoras), una identidad situada localmente y relacionada con la escuela y la institución o las instituciones por las que se ha transitado y una identidad personal relativa a la vida fuera de la escuela.

Como hemos podido observar, estos elementos se encuentran relacionados entre sí a la hora de pensar las identidades de las directoras y nos hablan de una identidad particular construida por directoras de establecimientos educacionales en Chile. Sin embargo, si profundizamos esta mirada, es posible identificar ciertas diferencias entre directoras de colegios particulares y privados, diferencia que se enmarca en la preponderancia de uno u otro elemento de los señalados por Sammons et al. (2007).

Considerando la naturaleza de este apartado y comparación, la dimensión de la identidad personal (fuera de la escuela), no es parte de este análisis, ya que queremos comparar la identidad por dependencia de establecimiento, por lo que sólo nos quedamos con la dimensión de liderazgo pedagógico y políticas educativas, y con la dimensión de identidad situada localmente y relacionada con la institución. Los elementos presentes en las dimensiones se diferencian en la importancia o valor que le entregan las directoras a cada elemento a la hora de construir sus identidades y ejercer su rol en el marco de las instituciones educativas.

En esta línea, se observa que en el caso de las directoras de escuelas públicas existe un principal énfasis por resaltar elementos - de acuerdo a Sammons et al. (2007) - referentes a la tradición de la enseñanza y a las políticas educativas. Esto respondería, según nuestro análisis, en primer lugar al sistema de selección presente en este tipo de establecimientos, el cual exige un currículum profesional tanto académico como experiencial orientado a conocer el sistema educativo, y en segundo lugar a la característica que implica el sistema en las escuelas públicas, el cual genera una rotación significativa entre los directores y una relación despersonalizada entre los sostenedores y las directoras, ya que al existir un sostenedor para una gran cantidad de colegios se genera ese fenómeno.

“Yo postulé al concurso para la escuela rural, porque yo cuando hice el magíster dije “Ya, tengo que tener otra experiencia educativa”, entonces empecé a buscar concurso que hubiera en colegios rurales. Y postulé a la comuna de María Pinto. Y entonces ahí me fui a trabajar a la escuela rural de Santa Emilia, que en ese momento estaba entre las 10 peores de Chile. Entonces para mí era súper práctico”.
(Marlene)

Mientras que en el caso de las directoras de instituciones privadas se observa una mayor valoración por el elemento – según Sammons et al. (2007) – vinculado a lo situado localmente y relacionado a cada escuela. Debido al tipo de conformación de estos espacios se observa un vínculo personalizado entre sostenedores y directoras, hecho que valoriza - como se ha hecho hincapié a la hora de hablar de sus sistemas de selección - el conocimiento y la identidad institucional que tienen las directoras con la misión y visión constituida por cada comunidad escolar.

“me dice “sabes que la comunidad religiosa cree que tú debes participar”, entonces yo le dije “yo no lo había contemplado, no tengo ni siquiera mi currículum actualizado” le dije, “pero voy a participar” le dije, “pero ustedes tienen que obviar esos dos requisitos, yo participo”, me dijeron “si, mira, ya llevamos 7 entrevistas de las 12 personas y la verdad es que, yo creo que ninguno representa lo que tu podrías hacer en el cargo”. (Macarena)

Por otra parte, considerando elementos de la trayectoria profesional para configurar las identidades, podemos señalar que el valor que se le atribuye a la experiencia varía entre directoras de dependencia municipal con directoras de dependencia particular. Esto se debe mayormente a las condiciones laborales que enmarcan estas dependencias.

En este sentido, podemos señalar, tal como se planteó en el apartado anterior, que las trayectorias de las directoras se pueden clasificar en dos tipos: exógena y endógena. En primer lugar, cuándo nos referimos a las trayectorias exógenas, los entendemos como las experiencias que realizan en distintos cargos y diferentes instituciones escolares durante su trayectoria las directoras. En segundo lugar, las trayectorias endógenas están marcadas por diferentes experiencias o roles que desarrollan las directoras pero dentro de un mismo espacio educativo.

Es preciso señalar que existe una particular motivación por parte de las directoras de escuelas públicas, por conocer y comprender la mayor diversidad de contextos. Por ello, nos encontramos con trayectorias de directoras que cuentan por diversos tipos de roles y dependencias de establecimientos, cuestión que aporta elementos, a su juicio relevantes, para pensar el rol directivo.

“creo que el principal, sí yo creo que el principal facilitador para mí es la experiencia, eso ha sido para mí lo principal. El hecho de haber pasado por todos los cargos, yo tengo un conocimiento cabal y absoluto de lo que pasa al interior de los establecimientos educacionales y de lo que el desempeño de cada uno de los roles demanda. Entonces, como directora, obviamente que eso para mí es un tremendo facilitador, porque puedo ponerme con facilidad en, en el lugar de: el profesor, el orientador, el jefe de UTP, el asesor del centro de padres”. (Ema)

Sin duda que esta reflexión no devela como se configura la identidad de las directoras de establecimientos públicos, el desarrollo de sus trayectorias directivas les otorga un sello de identidad que se va moldeando al contexto en que se desenvuelven y a las exigencias de la política pública, por lo que podemos plantear que construyen identidades más “estándar” al rol de directoras en el espacio público.

“yo creo que para ser director no basta solamente haber sido director, o sea, profesor de un establecimiento subvencionado, o particular pagado, o municipal. Yo creo que todos te dan oportunidades de aprendizaje, esa es la gracia, y también ahí tú valoras a la gente, porque es un tema de valoración del otro, porque no puedes ser un director si no valoras el trabajo que están, que están haciendo los colegas”. (Alma)

Por otra parte, las trayectorias endógenas las comprendemos como el paso de una posición a otra en el marco de una misma institución escolar. De esta manera resulta relevante destacar que todas las directoras entrevistadas presentaron experiencias pedagógicas y técnicas previas a su rol como directoras (Contreras & Pérez de Lara, 2010), experiencias que se posicionan como fundamentales para entender el proceso de construcción de conocimiento y sobre todo el tipo de liderazgo que buscan establecer desde su cargo.

En este sentido, en las directoras de establecimientos particulares, las trayectorias endógenas están muy relacionadas al tiempo en la institución y los cargos experimentados al interior de la institución (experiencia).

“llegué siendo profesora de aula con 44 horas (profesora jefe, siendo encargada de departamento, coordinadora pedagógica, evaluadora) o sea he hecho todo el proceso, mi carrera ha sido acá, entonces como te decía me conocen, yo los conozco, hay una muy buena relación, siempre he sido muy cercana, he sido una más de grupo de profesores, entonces al menos para mí eso es un elemento muy positivo y que yo no quiero perder tampoco”. (Macarena)

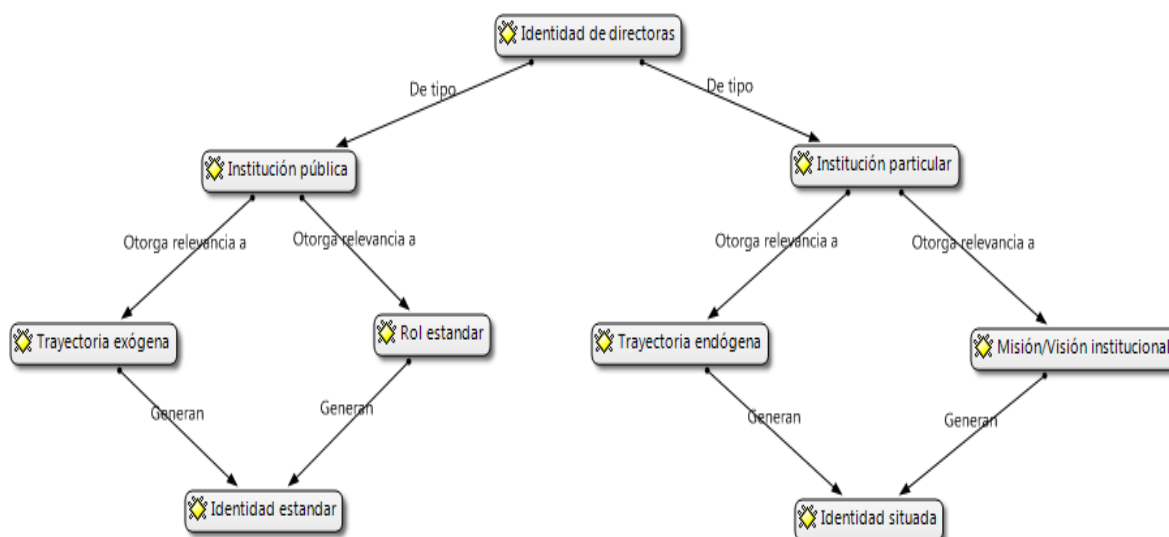
Además, la trayectoria endógena se ven mediadas por los atributos personales que tienen cada una de ellas (directoras), destacando que nombrarlas en un nuevo rol es una decisión

del sostenedor y/o de las autoridades de la institución de acuerdo a sus características personales y lo que han demostrado en la institución.

“si ella se fue (la subdirectora anterior), renunció, entonces yo le dije "pero hermana, yo no sé ser subdirectora, no sé qué significa el rol, y cómo lo voy a hacer", "no sé, igual que yo, vamos a aprender en el camino". Y ahí ya como que me empecé a asustar, y yo dije "pero hermana, busque", "no, yo a usted la visualizo, yo sé cómo ha sido su experiencia laboral, y yo necesito que usted lo sea (...) ella me lo dijo en estos años ella me había observado, que tenía primero el carácter de la madre fundadora, entonces yo le dije "¿cuál es ese?", entonces me dijo "tú, trabajas mucho en beneficio de los niños, por tu rol de psicopedagoga, siempre estás apoyando, siempre estás ahí, y eso es lo que yo quiero", y yo bien, agradecida, me comparó con la madre primitiva imagínate, que privilegio". (Nora)

Además, en los relatos de las entrevistadas, tal como en la cita anterior, se puede apreciar la importancia y significado que le otorgan las autoridades institucionales a los valores que tiene la persona que asume un nuevo rol. Esto se debe a que los valores de la persona a elegir se condicen con las misión y visión de la institución, generándose identidades más situadas en el contexto (institución), lo que permite una cohesión, resguardo y conservación de la identidad institucional.

Figura 19. Construcción de identidad directiva en establecimientos educacionales públicos y particulares.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de investigación.

A modo de síntesis, es posible señalar que existe una construcción divergente de las identidades de las directoras que depende principalmente del tipo de establecimiento desde el cual se posicionan. Dicha construcción está enlazada a formas particulares de entender las instituciones y a la vez de desarrollar las comunidades de aprendizaje.

En el caso de las instituciones públicas, observamos que existe un proceso de construcción de identidad estándar caracterizado por la homogeneidad de la “identidad directiva”, según la cual las directoras se enmarcan en criterios formalizados y estandarizados para construir su rol en el marco de sus cargos profesionales, por ello hablamos de trayectoria exógena para el caso de directoras de establecimientos municipalizados.

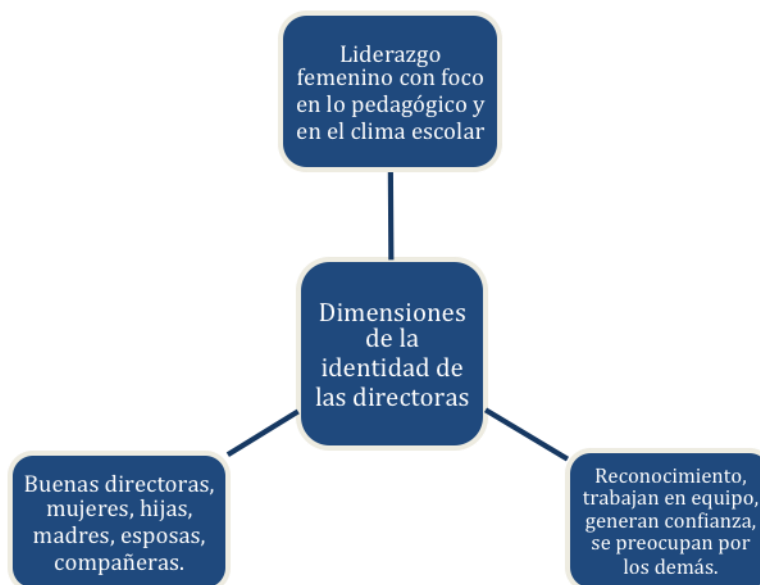
Por otra parte, en el caso de las instituciones particulares observamos un proceso de construcción de la identidad situada, una trayectoria endógena, que responde a la posibilidad de pensar su rol enmarcado en la misión/visión particular de la comunidad de

aprendizaje. En este marco lo relevante a la hora de pensar las identidades, es la especificidad de cada comunidad de aprendizaje más que lo normalizado.

5.7.4 Identidad de las directoras escolares chilenas

De acuerdo al análisis realizado, se sostiene que la identidad de las directoras está compuestas en primer lugar: por conocimiento de sí mismo (Identidad personal), en segundo: conocimiento del contexto - experiencia (Identidad de los otros) y finalmente: conocimiento cotidiano - experiencia (liderazgo escolar y dependencia educativa) (Ricoeur, 1996; Taylor, 1996; Dubar, 2002, Dubar, 2010; Day, 2006; Sammons, et al., 2007; Crow & Moller, 2017; Ritacco & Bolívar, 2018).

Figura 20. Síntesis de la identidad de las directoras escolares



Fuente: Elaboración a partir de los datos primarios de la investigación.

Capítulo 6.

Discusiones y conclusiones

En el siguiente capítulo está dedicado a presentar las discusiones y conclusiones de la investigación, además se dan a conocer las recomendaciones para la mejorar en educación sobre el tema investigado, así como también se presentan las limitaciones de la investigación y recomendaciones para futuro.

6.1 Discusión y conclusión sobre las temáticas de la investigación

Estudiar las historias de las diez directoras protagónicas de esta investigación ha permitido dar una mirada en profundidad a la construcción de conocimiento profesional y la identidad directiva durante las trayectorias profesionales de estas directoras. De igual modo, durante el desarrollo de esta investigación, nos percatamos que sus historias profesionales están entrelazadas y condicionadas por sus experiencias personales. Ser hijas, madres, esposas, amigas, compañeras, han configurado su rol e identidad de las directoras chilenas de establecimientos de enseñanza básica.

Por otra parte, las indagaciones y análisis realizado pretenden aportar a la discusión referente al ejercicio de la dirección escolar en Chile, más en un contexto como el actual, en el cual la presencia de mujeres en cargos de dirección ha pasado de ser una posibilidad a ser una tendencia.

Por lo anterior, el siguiente apartado presenta en primera instancia conclusiones relativas a los temas de la investigación, un segundo apartado sobre recomendaciones de mejora vinculada a las temáticas de investigación y por último las limitaciones de la investigación y las posibles líneas de estudios para continuar a futuro.

6.1.1 Construcción de Conocimiento profesional e Identidad

Dando respuesta a una de las iniciales y principales interrogantes de esta investigación, ¿Cuáles son los conocimientos profesionales que configuran el rol de la directora? ¿cómo se construyen estos conocimientos profesionales en su trayectoria formativa y experiencial?, podemos señalar que la construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos de enseñanza básica chilena es un proceso situado, de interacción social permanente a través del cual se conjugan saberes teóricos, prácticos y reflexivos, (Porlán Ariza et al., 1997; Tamir, 2005, Simkins, 2005), todos a la base de la experiencia del sujeto, ya sea individual o colectiva. Es una construcción de conocimiento conformada por los

aprendizajes formales, tácitos y por los aprendizajes implícitos experienciales. Dicha construcción de conocimiento no puede separarse de la experiencia de vida personal, que en este caso condiciona, el tipo de directoras mujeres: capaces de transar su vida personal – familiar por lograr sus objetivos profesionales.

Se concluye que el conocimiento profesional que mayor relevancia le otorgan las directoras en estudio es el “experiencial reflexivo” de la práctica (Eraut, 1994, Tardif, 2004, Simkins, 2005), a pesar de que el conocimiento teórico – práctico o formal adquirido en la formación inicial y continua, ya sea como docentes y/o directivas tiene un valor importante para su praxis como directoras, este tiene más relevancia en las etapas de iniciales, de anticipación y en la adquisición del cargo que les permite transformarse en directoras, más que en el desempeño o actuación en el cargo. Por ello, es la experiencia, el conocimiento de la experiencia y la reflexión al que le atribuyen mayor valor al momento de desempeñarse como directoras. Este conocimiento, se encuentra en un orden diferente a los teóricos prácticos, ya que surge desde la yuxtaposición de ambos en una práctica situada. De esta forma se observa en el discurso de las entrevistadas una referencia continua a este saber que surge desde la cotidianeidad de la practica educativa, siendo en las situaciones con posibilidad de mejora que las directoras ponen en acción/revisión sus modos de actuar, construyendo así nuevas pautas de acción, ergo, nuevo conocimiento de la experiencia.

Por consiguiente, las directoras protagónicas destacan como un aprendizaje fundamental en la construcción de conocimiento profesional la experiencia como docentes de aula, para todas es una experiencia indispensable para llegar a ser directoras, lo que pone en evidencia que el conocimiento de la experiencia es un saber necesario y determinante para su rol como directoras. En este mismo sentido, las experiencias en otros cargos de gestión también tienen un valor trascendental a la hora de asumir el cargo, finalmente conocer los roles y funciones de las escuelas permite a la hora de desempeñarse como directoras, saber resolver problemas, tomar decisiones y sobre todo ser empáticas con sus equipos de trabajo.

En lo que respecta a la construcción de conocimiento por dependencias de establecimientos, nos encontramos con que las directoras de establecimientos públicos construyen su

conocimiento profesional a través de experiencias de docentes y directivas (conocimiento experiencial) en diferentes contextos educativos y realizando programas de formación que les permitan luego postular al cargo , siendo una condición *sine qua non* tener el grado de magister (conocimiento teórico – práctico). En cambio, en las directoras de establecimientos particulares, se valora mucho más el conocimiento experiencial en el mismo establecimiento donde espera asumir el cargo, atribuyendo más valor a ello que al conocimiento teórico – práctico de la formación continua. Esto último permite configurar identidades directivas que asociadas con las características y cultura escolar de la institución (Crow & Møller, 2017), lo que permite una mejor interacción con los actores de la comunidad educativa. Este tipo de identidad endógena, permite mejores compromisos con la institución, mayor sentido de pertenencia y más vinculación con la misión y visión del establecimiento educativo, permitiendo un ejercicio comprensivo más eficiente y profundo, diferente a lo que ocurre con las directoras de establecimientos educacionales públicos que construyen una identidad exógena.

6.1.2 Trayectoria profesionales

Las trayectorias profesionales presentadas tienen varias características comunes, sin perjuicio de que cada una es una historia de vida en particular, existen elementos que las unen y las diferencian en las distintas fases de sus trayectorias. Por añadidura, el análisis de las fases o etapas trabajadas permitieron conjugar los factores personales con los organizacionales (Van Eck et al., 1996), definiendo las barreras invisibles que obstaculizan el desempeño en la preparación, postulación y ejercicio del cargo de dirección escolar.

Es así que podemos concluir que para las directoras protagónicas, las experiencias directivas y docentes, así como el desarrollo profesional, son fundamentales a la hora de asumir y ejercer el cargo. En todas las fases de sus trayectorias los conocimientos teóricos, prácticos y experiencias, son los saberes que se adquieren en el continuo formativo y personal, siendo esenciales para superar y enfrentar los obstáculos del rol. Se concluye que la trayectoria directiva se caracteriza por ser multidimensional, incorporando elementos relativos a la

experiencia, a la construcción de conocimiento e identidad personal y profesional (Tardif, 2004).

Por otra parte, los datos y los relatos de las directoras apuntan a que las barreras invisibles, ya no están en el acceso al cargo, sino más bien en las fases de anticipación y actuación del cargo. Concluyendo que las mayores barreras en el ejercicio del cargo están por los prejuicios descriptivos y prescriptivos al rol de mujeres (Eagly & Karau, 2002) asociados a los estereotipos de género (Bird, 2015), que se traducen en la relación poder/logro - masculino y afiliación/intimidad - femenino, que se remite a las funciones reproductivas y productivas (Barbera & Ramos, 2004), debiendo las mujeres directoras de este estudio, enfrentar estas tipificaciones en el espacio escolar, asumiendo un rol de “súper directoras escolares” capaces de realizar todas las tareas asignadas: dirigir y gestionar un establecimientos, perfeccionarse continuamente y cuidando del hogar (hijos), lo que ha provocado una extensión de la jornada laboral y una sobrecarga de trabajo.

En lo que respecta a las diferencias del grupo de directoras en estudio, estas se hacen evidentes en la fase de adquisición, cuándo les corresponde postular y asumir el cargo, ya que las directoras de establecimientos públicos adquieren el cargo de dirección en establecimientos educacionales distintos al que se han desempeñado como docentes directivas, a diferencia de las directoras de establecimientos particulares donde las directoras asumen el cargo en la misma institución en que se desempeñan. Por lo anterior, se genera una clasificación de tipos de trayectorias profesionales: exógenas y endógenas en las directoras, siendo las trayectorias exógenas para las directoras de establecimientos públicas y trayectoria endógena para las directoras de establecimientos privados.

6.1.3 Liderazgo directoras escolares

En lo que respecta al liderazgo escolar de las directoras protagónicas, es posible señalar que en sus discursos se observa la existencia de ciertos elementos comunes en lo que respecta a sus prácticas de liderazgo. En primer lugar, se señala que ellas entienden el liderazgo como una práctica que adquiere valor en la medida en que es pensada dentro de un proceso de

interacción con los demás actores presentes en las comunidades de aprendizaje, representando una posibilidad de incidir en los demás actores presentes en la institución educativa. Visualizan el liderazgo como una herramienta que permite empoderar a los demás integrantes de las comunidades de aprendizaje, alejándose de una lectura tradicionalista que vincula al liderazgo con una figura que concentra el poder y la toma de decisiones, sino que más bien abogan por la construcción de una práctica de liderazgo más distribuida, colectiva y de toma de decisiones más participativa, fortaleciendo e impulsando el trabajo en equipo.

Por tal razón, se destaca, del análisis de las entrevistas de las directoras, la preocupación por el fortalecimiento del buen clima laboral, la mejora de las relaciones interpersonales y la empatía, características que vinculadas a las habilidades emocionales (Goleman, 1996) y a la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013, Tronto, 2018). En este sentido, el valor que le otorgan a la interacción con otros actores de la comunidad escolar, el reconocimiento de las emociones de otros, la preocupación por la cercanía y cuidado hacia los integrantes de su comunidad educativa y la generación de confianzas, son atributos y características claves a la hora de pensar el liderazgo escolar de las directoras escolares de este estudio, cuestión que permiten concluir que liderazgo escolar de las mujeres directoras está más cercano a un tipo de liderazgo caracterizado por los atributos femeninos y que ha sido poco explorado en contextos educativos.

Aquí cobra sentido mencionar que el liderazgo de las directoras chilenas está más cercano a los atributos definidos para el “*Caring Leadership*” (Smylie et al., 2016), donde el cuidado, la empatía, la confianza y la preocupación por los otros son claves para la mejora de la institución educativa.

De igual forma, resulta posible identificar en las prácticas de liderazgo ejercidas por las directoras chilenas ciertas características relacionadas al liderazgo transformacional (Burns, 1978 citado en Leithwood, 2009) y al liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). Estos elementos se vinculan, en primera instancia a su búsqueda por construir comunidades de aprendizaje empoderadas, que sean fruto de la transformación de prácticas conjuntas, permitiendo alinear las necesidades y motivaciones de toda la comunidades. Por

otro lado, observamos que el componente distribuido se construye a partir de las capacidades de las directoras para delegar tareas y promover el trabajo en equipo, la organización horizontal y el fortalecimientos por tomar decisiones compartidas.

Ahora bien, además resulta necesario mencionar la existencia de ciertas diferencia que se establecen en los discursos de las directoras, relacionadas al contexto en que se desempeñan, lo cual dice relación con el foco que guían sus prácticas de liderazgo.

Por un lado, se devela en el caso de las directoras de escuelas públicas un mayor *interés por lo pedagógico* que está a la base de la toma de decisiones vinculadas a la gestión del currículo, del desarrollo profesional docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella. Por otro lado, en los establecimientos particulares subvencionados el foco de interés de las prácticas de liderazgo está más cercano al *interés por el clima escolar*, centrándose en la construcción de ambientes escolares armoniosos, acogedores y de confianza, que permitan la mejora de los procesos educativos al interior de las comunidades de aprendizaje. Estas diferencias no son necesariamente excluyentes, más bien sólo responden a las prácticas que las directoras destacan como primordiales al momento de ejercer el cargo, empero no descarta el desarrollo de otras prácticas de liderazgo con otros focos de gestión.

A este respecto, surgen dos puntos de conclusión sobre estas diferencias y que podrían ser profundizados en próximas investigaciones:

- En primer lugar, todas las directoras de establecimientos públicos que son parte de este estudio, han pasado por programas formativos patrocinados por el Ministerio de Educación Chileno, programas gratuitos y centrado en desarrollar y/o fortalecer el liderazgo pedagógico. Diferente a las directoras de establecimientos particulares que, en su mayoría, han tenido programas de formación patrocinados por la misma institución educativa de la cual son parte, con diferentes objetivos y temas a desarrollar. Esto devela que los ámbitos (o habilidades) del desarrollo profesional docente si son claves a la hora de ejercer el liderazgo escolar.

- En segundo lugar, el sistema de dependencia particular seleccionaban a las y los estudiantes que ingresan³⁹, lo que les permite asegurar un nivel académico de ingreso alto o de acuerdo a las expectativas de la institución escolar, asegurando resultados académicos deseados, diferente a los establecimientos públicos que no seleccionan a las y los estudiantes de ingresan. Esta situación, permite señalar que las directoras de establecimientos particular ponen el foco del liderazgo en otros ámbitos de la gestión, porque los procesos pedagógico, sin ser menos importante, estarían más cubiertos y asegurados en la selección de estudiantes.

6.1.4 Equilibrio entre la vida personal y lo profesional de las directoras

Finalmente, pero no menos importante, se concluye que el equilibrio entre la dimensión personal y profesional en las directoras en estudio no ha sido fácil. Las exigencias del rol de directoras con el rol de mujeres cuidadoras del hogar implica una sobre exigencia de tareas y responsabilidades que agobian y que muchas veces terminan por generar culpa por no alcanzar a realizarlas todas. Ser “súper mujeres” (Coleman, 2007) es una característica concluyente de las diez directoras de este estudio, todas han debido extender sus jornadas horarias o sacrificar días de descanso por cumplir con las exigencias laborales.

Por ello, encontrar la mejor ecuación para resolver esta problemática, según las directoras protagónicas, requiere de varios elementos a considerar: apoyo de familiares (esposos), flexibilidad laboral (más tiempo) y reconfiguración de la maternidad, los cuales sin duda no son la solución a las sobre exigencias, sólo son una forma de dar respuesta a las demandas y exigencias impuestas socialmente.

Lograr compatibilizar la vida personal con la profesional es el desafío permanente de las directoras en estudio, desafíos que no están ajeno a “la culpa” por tener que muchas veces descuidar alguna de las funciones o tareas asignadas, sobre todo las vinculadas al cuidado del hogar.

³⁹ Con la Ley de Inclusión escolar (2015) esta situación se ha reducido paulatinamente.

Ser capaces de cumplir exitosamente todas las tareas de los roles, superando las barreras invisibles en sus trayectorias profesionales es lo que las moviliza y les permite superarse y continuar en el quehacer docente-directivo.

De acuerdo a todo lo anterior, presentamos a continuación un cuadro que resume los principales hallazgos de este estudio de acuerdo a las dimensiones de la investigación y las etapas o fases de las trayectorias de las directoras.

Tabla 8. Síntesis final: Características de las etapas de las Trayectorias de las directoras chilenas

Etapas o fases trayectorias/ dimensiones	Anticipación: formación inicial – continua – experiencias docentes y directivas (preparación)	Adquisición: experiencias docentes - directivas (postulación)	Actuación: formación continua – experiencias como directoras (desempeño)
Conocimiento profesional	Más valor al conocimiento teórico y práctico.	Valor al conocimiento teórico, práctico y experiencial.	Más valor al conocimiento experiencial.
Identidad	Identidad directoras exógena (públicas) y endógena (particulares)		Reconocimiento para trabajar en equipo, generación de confianza y preocupación por los otros (ética del cuidado)
Género	Barreras invisibles: prejuicios descriptivos y prescriptivos por ser mujeres / Estereotipos construidos socialmente.		“Mujeres maquinas”: compatibilizar las responsabilidades familiares y profesionales
Liderazgo	Liderazgo femenino relacionado con características del liderazgo distribuido, transformacional y del cuidado (<i>caring leadership</i>)		

Fuente: Elaboración propia con datos primarios de la investigación.

6.2 Recomendaciones para la mejora de la situación investigada

Si bien, la intención de esta tesis no ha sido generalizar, ya que son historias particulares, los elementos aquí discutidos son resultado del trabajo sistemático a partir de los relatos de diez directoras chilenas, plasmándose resultados y conclusiones interesante de revisar desde los diferentes actores del sistema escolar chileno considerando esta tesis, un primer paso para reflexionar sobre el rol de las directoras escolares chilenas, sus características y oportunidades. Por lo que se sugiere:

En lo que respecta a la generación o adquisición de conocimientos, desde la política pública chilena, así como desde los sostenedores privados, se sugiere que puedan diseñar o solicitar programas de formación que permitan fortalecer el conocimiento profesional de directivos, considerando conocimientos teóricos y prácticos. Lo primero entendidos como un “banco de herramientas” pero que adquiere valor solo en la medida en que son puestos en práctica, porque es a través de ella que los componentes teóricos y prácticos establecen su vínculo simbiótico que se demuestra en la labor directiva. Por tanto, un programa de formación debe tener presente el contexto de esa práctica y la práctica misma, ya que el conocimiento teórico por sí sólo no tiene valor.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que a la hora de pensar en la concursabilidad y evaluación del cargo de directoras, considerar el conocimiento experiencial como un componente clave, pero no como un conocimiento de experiencia que sólo considere el número o tipo de programas realizados, sino que considere la experiencia como la relación entre los saberes teóricos y prácticos que permite generar reflexiones y buscar soluciones a situaciones o incidentes cotidianos de la práctica directiva a través de un caso.

Por otra parte, la concursabilidad del cargo de directora debiese estar mucho más anclada a la experiencia de la misma en la institución en que concurra, debido a que se valoran los conocimientos experienciales y prácticos adquiridos en el mismo espacio educativo, como un elemento destacado para un mejor ejercicio directivo. Considerar las experiencias

docente y directivas (en diferentes cargos de gestión), previos a asumir el cargo de directora debiese ser pensada como un factor determinante a la hora de concursar al cargo.

Por otra parte, es necesario avanzar en la configuración de un tipo de cargo de dirección escolar que recoja las características de ser mujeres, promoviéndose una diversidad de género en el liderazgo (Barberá et al., 2011), y lograr superar la “masculinidad hegemónica” (Blackmore, 2017) en la comprensión del cargo de dirección escolar. Las barreras o techos de cristal ya no están en el acceso al cargo, sino que en la ejercio de este, en como la cultura escolar y políticas educativas siguen perjudicando la evaluación desfavorable del rol de la mujer.

Sobre la identidad y trayectorias femeninas, es necesario reflexionar en torno a las políticas de género en el espacio escolar y sobre todo en las de cargos directivos, debido a que el número de mujeres en cargos de dirección cada día es más alto, por lo que repensar la gestión y el liderazgo desde la óptica femenina es una temática a resolver, en la actualidad, el marco de actuación de las directoras sigue estando ligado a una estructura masculinizada.

Este es un primer paso para reflexionar sobre el liderazgo escolar femenino, repensar un liderazgo descolonizados, que responda a las características y atributos de las directoras latinoamericana que son parte de un contexto particular y diferente al resto del mundo. Sin duda que es un gran desafío profundizar en esta discusión y avanzar en la configuración de un tipo de liderazgo directivo escolar que recoja las características y atributos del liderazgo femenino y que permita repensar desde la academia y la política pública la configuración del rol y del cargo de dirección escolar.

Finalmente, en lo que respecta a una “carrera directiva” para el sistema educacional chileno, debiese tener presente los elementos anteriormente mencionados, que reflejan lo “idiosincrático” del ejercicio del cargo. Un ejercicio directivo que promueva la mejora, el cuidado y la justicia social debiese considerar el contexto y conocer en profundidad la institución que se asumirá en el cargo.

6.3 Limitaciones de esta investigación: líneas para proseguir estudios a futuro

Es de menester recordar que la presente investigación fue realizada en Santiago de Chile a un grupo de directoras de establecimientos de educación básica de las tres dependencias educativas existentes hasta la fecha: municipal, particular pagado y particular subvencionado.

Considerando las características particulares del contexto en el que se realizó la investigación y el grupo de mujeres directoras seleccionadas, se considera significativo tener presente al momento de plantear los alcances de los resultados de esta investigación que:

- Este fue un estudio instrumental de caso que presentó en primera instancia analítica las trayectorias formativas de las 10 directoras protagónicas, lo que permitió definir las experiencias para la construcción de conocimiento profesional e identidad directiva.
- Un segundo proceso analítico, buscó definir elementos comunes y diferentes en la construcción de conocimiento profesional, identidad y liderazgo femenino de las directoras en estudio, empero nunca con la pretensión de buscar o definir generalizaciones teóricas sobre la temáticas investigadas.

Las características propias del ejercicio directivo en Chile: sistema mercantilizado, mayormente privatizado y descentralizado (establecimientos no dependen del Estado), no permite generalizar los resultados a nivel regional, sin embargo si es posible concluir similitudes y diferencias a nivel nacional, sobre todo en lo que respecta a la dimensiones de identidad, género y liderazgo femenino.

En este sentido, pretendemos que estos resultados sean tomados como base para que a futuro se puedan formular buenas propuestas de formación continua, selección y evaluación de las directoras, así como nuevas líneas investigativas, vinculadas a: características del liderazgo escolar femenino; la relación del género con las conceptualizaciones del rol de dirección

escolar; trayectorias de directoras escolares y la construcción de identidad directiva en Chile.

Referencias

- Acker, S. (1994). *Educación de género. Reflexiones sociológicas sobre mujeres enseñanzas y feminismo*. Narcea; Open University Press.
- Acker, S. & Feuerverger, G. (1996). Doing Good and Feeling Bad: the work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/0305764960260309>
- Ahumada, L., Montecinos, C. & Sisto, V. (2008). Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (2), 228-235.
- Ahumada., L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 111-123.
- Ahumada, L., Galdames, S. & Clarke, S. (2015). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. & Maureira, O. (2017). *Líderes educativos. Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar* (Informe Técnico 7). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Amezcu, M. & Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 423-436.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Antonakis, J & House, R.(2014). “Instrumental Leadership: Measurement and Extension of Transformational–Transactional Leadership Theory”, *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>
- Appelbaum, S., Audet, L. & Miller, J. (2003). Gender and Leadership? Leadership and Gender? A Journey Through the Landscape of Theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 43-51. <http://doi.10.1108/01437730310457320>.
- Appel, M. (2005). The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi-”Indians” in

- Mexico. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>
- Aravena, F. & Quiroga, M. (2018). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 670-694. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492022>
- Arellano, J. (2001). La Reforma Educacional Chilena. *Revista de la CEPAL*, 73, 83-94.
- Armstrong, D., & Mitchell, C. (2017). Shifting Identities. Negotiating Intersections of Race and Gender in Canadian Administrative Contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 825-841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>
- Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade de Oliveira & M. Feldfeber (comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del Trabajo Docente* (pp.109-140). Universidad de Ciencias y Humanismo.
- Aubert, A. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Ávila Do Santos, M.A & Ramalho, L. (2004). Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, 19, 185-192.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). « Transitions professionnelles ». *Recherche & Formation*, 74, 101–114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company; PREAL.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. LOM Editores.
- Bertoux, D. (2005). *Los relatos de Vida*. Bellaterra.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blackmore, J. (2004). Restructuring Educational Leadership in Changing Contexts: A Local/Global Account of Restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5(3), 267–288. <https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000041044.62626.99>
- Blackmore, J. (2006). Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista. *Revista de Administración e Historia de la Educación*, 38 (2), 185–

200. [https://doi: 10.1080 / 00220620600554876](https://doi.org/10.1080/00220620600554876)

- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16 (2), 139-154. [http://doi: 10.1080/13603124.2012.754057](http://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057).
- Blackmore, J. (2017). 'In the shadow of men': the historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. En Blackmore, J & Kenway, J (eds), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp.27-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175089>
- Blackmore, J & Kenway, J (eds.). (2017). *Gender Matters in Educational Administration and Policy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175089>
- Barberá, E. y Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Bauman, Z. (2003). De Peregrino a turista o una breve historia de la identidad. En Hall Stuart y Du Gay Paul (comp.) *Cuestiones de Identidad Cultural*. Amorrortu.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bird, L. (2015). *A Matter of right and reason: gender equality in educational planning and management*. UNESCO- IIEP
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico : perspectiva y método*. Hora S.A.
- Bogdan, S. J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Mensajero.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A. (2007a). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30.
- Bolívar, A. (2007b). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y*

reconstrucción. Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. In A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291–317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2012a). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. (2012b). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos, En M.H. Abrahao (org.), *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* (pp.79-109). PUCRS. DOI 10.13140/RG.2.1.2200.3929.

Bolívar, A.(2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. Abrahão, L. Frison, & C. Barreiro (eds.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I* (pp. 251–287). Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Bolívar, A., López, J. & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bowers, J. & Bradford, R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois? A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705-736. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0134>

Bustos, C., Oros, S., Álvarez, D. & Rebolledo, B. (2015). Presencia del enfoque de género en la gestión escolar en Chile. *Temas de Educación*, 21, 97–115.

Burin, M. (1996). Género y Psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, Mabel & Emilce Dio Bleichmar (comps.). *Género, Psicoanálisis, subjetividad* (pp.61-99). Paidós.

Burns, B. & Luque, J. (2014). *Great Teachers. How to Raise Student Learning In Latin America and the Caribbean*. The World Bank.

Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785–800. <http://doi.org/10.1080/03057925.2011.595968>

Cabrera, L. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Fundación F. Largo Caballero.

- Campo, F., Valdés, R. & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84.
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(2), 273-287. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.255681>
- Canales, Manuel (ed.). (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Lom Ediciones.
- Carrasco, A & Espinoza, R. (eds). (2016). Gestión Directiva; una mirada desde el sujeto director En *Experiencias en Formación Continua Docente, caminos para el reconocimiento profesional* (pp 67-114). Editorial Universitaria.
- Carrasco, A. & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social. *Revista Educación y Ciudad. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico IDEP*, 33, 63-75.
- Carver, C. (2016). Transforming identities. The transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180. <http://doi:10.1177/1942775116658635>
- Cerecedo, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica*. Editorial Académica Española.
- Cerna, L. (2014). Trust: *What it is and why it matters for governance and education (OECD Education Working Papers 108)*. OECD Publishing.
- Chisholm, L. (2001). Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4), 387–399.
- Cipriano, R. (2013). *Sociología Cualitativa. La historia de vida como metodología científica*. Editorial Biblos.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. <http://doi:383-399.10.1080/13632430701562991>.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). La experiencia y la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Morata.
- Consejo Asesor. (2006). Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación Informe Final. Presidencia de la República, Chile.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas.

Psyke, 15, 95-106.

Cornejo, M. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17, pp. 29-39.

Coronel, J., Llamas, M., Macías, C. & Moreno, E. (2012). Overcoming Obstacles and Problems: a Multicase Study of Women Principals, Leadership Policies and Management for School. *Revista de Educación*, 357(24), 537–559.

Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29, pp.35-44.

Corvalán, J. & García-Huidobro, J E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66.

Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Sage Publications.

Crow, G. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. En J. Forbes & C. Watson (eds.), *The Transformation of Childrens Services: Examining and Debating the Complexities of Inter/professional working* (pp. 92–104). Routledge.

Crow, G. & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 749–758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>

Cox, C. (2001). Políticas de Reforma Curricular en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 29, pp. 177- 193.

Cox, C. (2003). *La reforma en marcha, el nuevo currículum del sistema escolar*. Editorial Diego Portales.

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278–291.

Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo de las Organizaciones*, 18(1), 39-55.

Cuenca, R y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. & Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley &

Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>

- Day, C. & Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. En A. Hargreaves & I. Goodson (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 205–227). Routledge.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS)
- Decreto con Fuerza de Ley N° 13.063. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 13 de Junio de 1980.
- Decreto Ley N° 3.476. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de Septiembre de 1980.
- Decreto N° 8.144. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de Noviembre de 1980.
- Decreto Ley N° 3.541. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 13 de Diciembre de 1980.
- Decreto N° 220. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de Junio de 1988.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (eds.). (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis.
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación Facultad de Humanidades*, 2(2), 29–46.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. SAGE
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7–26.
- Díez, E., Terrón, E., Anguita, R., & García, M. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares : motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Octaedro.
- Domingo, J., Domingo, L. & Matos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para

- ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE*, 41, 81-96.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 223-240. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100008>
- Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad Sub-nacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educación en revista*, 34(68), 29-48.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Arman Colin.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Ediciones Gedisa.
- Eagly, AH (1987). *Diferencias de sexo en el comportamiento social: una interpretación del rol social*. Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A.H. & Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M.C. & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: A metaanalysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.
- Eagly, A.H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *Leadership Quarterly*, 16(3), 459-474.
- Eagly, A.H. (2007). Female Leadership Advantage and Disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31(2007), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x>
- Eckman, E. W. (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theory From Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14, 532-550.
- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. Centro de Políticas Comparadas de Educación (*Documento de Trabajo n. 10*). Universidad Diego Portales.

- Elmore, R. (2002). *The Imperative for Professional Development in Education*. Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- Esser, A., Kahrens, M., Mouzughy, Y., & Eomois, E. (2018). A female leadership competency framework from the perspective of male leaders. *Gender in Management* 33(2). 138-166.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores, *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Ferrarotti, F. (1983). "Histoire et histoires de vie". En M. Cattani, M. Suzanne & T. Suzanne (eds.), *La méthode biographique dans les sciences sociales* (pp.504-509). Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*. 14 (44), 15-40. DOI: 10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M. & Weinstein, J. School Leadership in Latin America 2000- 2016. *Educational Management and Leadership*, 2017, 1-25.
- Fullan, A. (1999). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Gabarro, J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Havard Business School Press.
- Gáinza, Ä. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (pp. 219-261). Lom Ediciones.
- Gajardo, M (2013). Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias globales. Desafíos regionales. En www.oas.org/es/ried.
- Galdames, S. (2019). Trabajo duro, una sed por aprender y un poco de suerte: la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio en las escuelas públicas de Chile. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 58 (1), 69-91. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.821
- Galdames, S. & González, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por Alta Dirección Pública en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 131-163. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- García Garduño, J. M., Slater, C. & López Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de

- primaria: Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051–1073.
- García Garnica, M. & Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.
- García Huidobro, E. (2006) La reforma educacional chilena y la educación pública. En Bonal, X. (ed.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* (pp-187-218). CIDOB.
- García, M. & Moral, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1992). *La Constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Gilligan, C. (2013). “La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado”. En: Gilligan, C, *La ética del cuidado* (pp. 40–67). Fundación Víctor Grifóls i Lucas.
- Glaser, S. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent leader. *Educational Leadership*, 64, 76–81.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 733-758.
- Goodson, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro; EUB.
- Gramsci, A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.
- Guerra, P. (2018). *Régimen legal de la educación escolar particular pagada: el caso chileno*. Asesoría Técnica Parlamentaria. Congreso de Chile. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26062/1/BCN_Regimen_Educacion_Escolar_Particular_Pagada_Chile_Final.pdf
- Gysling, J. & Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y

- niveles de logro SIMCE 2002 a 2010 (*Serie Documentos 54*). PREAL.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654–678.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile; Centro de Innovación en Educación.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010) Relación entre Liderazgo Educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82 – 104
- Horn, A. & Murillo, F.J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-78.
- Ibáñez, Jesús. (1991). *El Regreso del Sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerinda.
- Jara, C., Sánchez, M. & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visión y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Jones, D. (2017). Constructing Identities: Female Head Teachers' Perceptions and Experiences in the Primary Sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6) pp. 907–928.
- Krichesky, G & Murillo, F. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 9(1), 65–83.
- Kropiewnicki, M. & Shapiro, J. (2001). *Female Leadership and the Ethic of Care: Three Case Studies*. Institute of education sciences.
- Larraín, T. (2002). Actualización del documento de “Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000”. En MINEDUC, Carpeta Gestión Educativa. Biblioteca del Profesor.

- Larraín, T & Pizarro, A. (2002). *Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad. Revista de Educación*, 298, 3-8.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Harris, A., Hopkins, D. & Sammons, P. (2006). *Successful School Leadership, What it is and how influences Pupil learning. National College for School Leadership. Research report n° 800*. University of Nottingham.
- Leithwood, K. (2007). The 2005 Willower Family Lecture: Leadership according to the evidence. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 177-202.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- León, M. (2012). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 16 (2), 21-40.
- Ley N° 18.768. Normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de Diciembre de 1988.
- Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de Marzo de 1990.
- Ley N° 19.410. Modifica la Ley n° 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con fuerza de Ley n° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a Establecimientos Educativos, y otorga beneficios que señala. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de Septiembre de 1995.
- Ley N° 19.070. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley n° 19.070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de Enero de 1997.
- Ley N° 19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 5 de Agosto de 1996.

- Ley N° 19.532. Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas Para su aplicación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Noviembre de 1997.
- Ley N° 19.876. Reforma Constitucional que establece la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Media. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de Mayo de 2003.
- Ley N° 19.882. Regula Nueva Política de Personal a los Funcionarios Públicos que indica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de Junio de 2003.
- Ley N° 19.961. Sobre Evaluación Docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de Agosto de 2004.
- Ley N° 19.979. Modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros Cuerpos Legales. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 6 de Noviembre de 2004.
- Ley N° 20.006. Establece Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Educativos Municipales. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de Marzo de 2005.
- Ley N° 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de Febrero de 2008.
- Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.
- Ley N° 20.501. Calidad y Equidad de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de Febrero de 2011.
- Ley N°20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de Agosto de 2011.
- Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la Admisión de las y los estudiantes, elimina el Financiamiento Compartido y prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de Junio de 2015.
- Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de Abril de 2016.
- Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile,

- Santiago, Chile, 24 de Noviembre de 2017.
- Ley N° 21.091. Ley de Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de Mayo 2018.
- Lieberman, A. & Miller, L. (eds.) (2008) Teachers in profesional communities: improving teaching and learning. Teachers College Press.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, L. (2010) Learning from leadership: Investigating the links to improved Student Learning. University of Minnesota, Centre for Applied Reserch and Educaccional Improvement; University of Toronto, Ontario Institute for studies in education; Wallace Foundation.
- Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-340. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Louis, K. y Murphy, J. (2017), " Trust, caring and organizational learning: the leader's role", *Journal of Educational Administration*, 55 (1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Louis, K. S. & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2-3), 165-180. <https://doi.org/10.7577/njcie.2790>
- Lugg, C. y Tooms, A. (2010). A Shadow of Ourselves: Identity Erasure and the Politics of Queer Leadership. *School Leadership and Management*, 30(1), 77– 91.
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Narcea.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.
- Marchiondo, L. A., Myers, C. G. & Kopelman, S. (2015). The relational nature of leadership identity construction: How and when it influences perceived leadership and decision-making. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 892–908.
- Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21.
- Maureira, O., Garay, S., Ahumada, L. & Ascencio, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad en la Educación*, 51, 164-191.

- Ministerio de Educación de Chile. *Educación pública*. <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Marco para la Buena Dirección*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Marco Curricular Educación Básica y Media Actualización 2009 (Decreto 256/2009 y 254/2009) (Decreto 220/1998)*.
- Ministerio de educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares y Estándares de Aprendizajes, primer ciclo básico*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Estándares de Aprendizaje. Segundo básico. Lectura*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014c). *Evaluación de Impacto del Plan de Apoyo Compartido (PAC)*.
http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/328/EvaluaciondeImpactodelProgramaApoyoCompartido_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile.(2016). *Guía Metodológica para la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño de directores escolares*.
- Ministerio de Educación de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales (2018). *Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases de datos del Centro de estudios*.
<http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Ministerio Del Trabajo y Previsión Social. (2003). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del Código del Trabajo.

- Molinier, P., Legarreta, M., 2016. *Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político*. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). (Papeles del CEIC vol. 2016). Universidad del País Vasco. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Montecinos, S. (2006). *Del sentido al método. Dos escenas: Historia de vida en Chile, los relatos y su escritura*. Lom Ediciones.
- Montecinos, C. & Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, (55), 52-61.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., Leiva, M. V. & Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montero, L. (2001). La construcción de conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo, *La función docente* (pp. 47–83). Síntesis.
- Montt, P. (2012). Políticas Educativas y Liderazgo Pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 397-423). Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2005). *El encuentro entre docentes y practicantes como espacio privilegiado de construcción de conocimiento [ponencia]*. Primer Seminario Taller Internacional de Educación. Escuela: Producción y democratización del conocimiento, Buenos Aires, Argentina. Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.
- Moorosi P. (2007). Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 507–521.
- Moorosi, P. (2006). Towards closing the gender gap in education management: A gender analysis of educational management policies in South Africa. *Agenda: Empowering women for gender equity*, 20, 58-70. <http://dx.doi.org/10.1080/10130950.2006.9674749>
- Moorosi, P. (2010). South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547-562. <https://doi.org/10.1177/1741143210373741>

- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis.
- Muñoz, G. & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. Weinstein & G. Muñoz (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Fundación Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muñoz, G., Amenábar, J. & Valdebenito, M (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Murakami, E. & Törnsten, M. (2017). Female Secondary School Principals: Equity in the Development of Professional Identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 806–824.
- Murillo, J. (2012). “La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina”. En: Weinstein, J. & Muñoz, G. (comps.). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* (pp.19–40). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile; Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Murillo, F. & Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *Relieve*, 21 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Navarro, L & Pérez, S. (2002). *La supervisión técnico pedagógica en Chile*. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación; UNESCO.
- Navarro, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepovas*, 5 (1), 161-173.
- Noddings, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2001). Care and Coercion in School Reform. *Journal of Educational Change* 2, pp. 35–43. <https://doi.org/10.1023/A:1011514928048>
- Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la

- Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- O'Donnell, C. (1984). *The Basic of the Bargain: Gender, Schooling and Jobs*. Allen and Unwin.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A. & Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Te Tari Puna Ora o Aotearoa; NZ Childcare Association.
- Orellana, V. & Bellei, C. (2019). Repensando la Idea de Privatización Educativa: Lecciones del Caso Chileno. *Teoría E Prática Da Educação*, 22(3), 19-37. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.50052>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C. & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 141–157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019>.
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua (borrador para discusión)*. En el marco de la formulación del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. UNESCO-OREALC ;CEPPE.
- Peach, J. y Morejón, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 18 (2), 1-24 . <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Pedraja, L., Rodríguez, E. & Rodríguez, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Revista Interciencia*, 41 (11), 748-756.
- Peña, J., Weinstein, J. & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.128-428). Narcea.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I y II*. La Muralla.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas Algunos aportes para el*

diseño. IPE;UNESCO.

- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. OECD.
- Porlán Ariza, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 15(2), 155–172.
- Pujadas, J. José. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Plummer, K. (1990). Herbert Blumer and the Life History Tradition. *Symbolic Interaction*, 13(2), 125-144. doi:10.1525/si.1990.13.2.125
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y la Micro Política. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Raczynski, D, Muñoz, G, Weinstein, J & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 164-193.
- Ramos, A. (2005). *Liderazgo femenino: diversidad de género como estrategia de cambio [ponencia]*. Jornadas de Difusión y Estudios de Género, Palencia, España.
- Reverter-Bañón, S. & Medina-Vicent, M. (2017) Intersecciones entre liderazgo y feminismo. *Dossiers Feministes*, 22,5-12. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2017.22.1>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1–24.
- Rivas Rivas, A. M. & Rodríguez Moreno, M. J. (2008). *Mujeres y hombres en conflicto*. Ediciones Hoac.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. *Acel Monograph*, 41, 5-27.
- Robinson, V. , Hopega, M. & Lloyd, C (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. (Chapter 6).

Ministry of Education, New Zealand.

- Rodriguez, S. (2009). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: Un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 135–154). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE); Ediciones Universidad Diego Portales.
- Saarukka, S. (2018). How School Principals Form Their Leadership Identity. *Working Below the Surface*, 29–82. <https://doi.org/10.4324/9780429485237-3>
- Sammons, P., Day, C., Kingston, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study, *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701
- Sánchez Martínez, E. (2013). Educación Continua y misión institucional. *RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa). Retos y Claves de la Educación Continua*, 1, 7-21.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1). 69-80
- Sarasola, M. & Da Costa, C (2016) Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Revista Educación*, 25(49), 121-139.
- Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and Mentoring. A Woman's Guide*. Judy Piatkus Ltd.
- Sepúlveda, F. & Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/rge.v7i2.30599>
- Sepúlveda, F. & Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 487-503. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scribner, S. P. & Crow, G. M. (2012). Employing Professional Identities: Case Study of a High School Principal in a Reform Setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243–274. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
- Shaked, H., Gross, Z. & Glanz, J. (2019). Between Venus and Mars: Sources of gender differences in instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(2), 291–309. <https://doi.org/10.1177/1741143217728086>
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage Publications.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–31.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: “What works” or “what makes sense? *Education Management Administration and Leadership*, 33(1), 9–26.
- Smithson, J., & Stokoe E., (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating ‘Genderblind’ Terms in Organizations, in *Gender, Work and Organization*, 12 (2), 147 – 168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. John Wiley.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Colombia.
- Smylie, J., Murphy, J. & Louis, K. (2016). Caring School Leadership: A MultiDisciplinary, Cross-Occupational Mode”. *American Journal of Education*, 123 (1), 1-35.
- Snodgrass, V. (2018). Review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Researcher*, 88 (1), 87-124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 263–268.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19–44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE; Unesco.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-

19.

- Tronto, J. (1987). "Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12. University of Chicago. Traducido por el Programa de Democratización de las Relaciones Sociales, Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de General San Martín.
- Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En Arango, L., Amaya, A., Pérez-Bustos, T. & Pineda, J. (eds). *Género y cuidado, teorías escenarios y políticas* (pp. 23 -36). Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javierana; Universidad de los Andes.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- UNESCO (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una Panorámica de América y Europa*.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos. *Revista Gestión Arte*, 1 , 31-35.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 23(3), 35-52. <http://doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (pp. 231-284). Santiago de Chile: FONIDE; Ministerio de Educación
- Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Valenzuela, J.P., Allende, C. & Vanni, X. (2018). *Líderes Educativos. Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: Primeros hallazgos para políticas públicas (Nota Técnica 8)*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

- Van Eck E, Volman M. & Vermuelen, V. (1996). The management route: analysing the representation of women in educational management. *European Journal of Education*, 34(4): 403–418.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books .
- Varro, G. (1998). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion, Didier Demazière et Claude Dubar. *Langage & Société*, 86(1), 165–169.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). Porrúa; FLACSO; COLMEX.
- Waller, R. & Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Octaedro.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los Directores en Chile?*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y Jefes?: una visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255-282). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Hernández, M. (2014a). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. OREALC; UNESCO.
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2014b). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52–68. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3- FULLTEXT-468
- Weinstein, J., Cuella, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y Renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 23-46.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->

45652016000100002

- Weinstein, J., Muñoz, G. & Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 5-27. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>
- Weinstein, J., Azar, A. & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257. <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008 -2019). *Calidad en la Educación*, 51, 15-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.
- Zabalza, M. A. & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.
- Zhu, W., Sosik, J., Riggio, R. & Yang, B (2012). Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: The role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 13(3), 186–212.

ANEXOS

En este apartado se anexan los instrumentos metodológicos aplicados en la investigación (cuestionarios y pautas de validación) y los informes de análisis individuales de cada protagonista de esta investigación.

Anexo 1

Cuestionario autobiográfico para directores de establecimientos educacionales básicos de la Región Metropolitana de Chile

El presente cuestionario autobiográfico busca recopilar información para la investigación sobre la trayectoria profesional de los directores (as) en Chile, cuyo objetivo principal consiste en indagar cómo se construye el conocimiento profesional de los directores (as) de establecimientos educacionales básicos de Chile.

A modo de primer acercamiento a los participantes se ha planteado el desarrollo de un cuestionario autobiográfico. El propósito de dicho cuestionario es poder acceder a información referente a la formación y el contexto en el que usted desarrolla su labor como director. Por tal sentido, las preguntas que aquí se plantean son de caracterización de su labor como director o directora de establecimientos educacional básico de la Región Metropolitana.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá -en primera instancia- responder las preguntas del siguiente cuestionario. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que sea entregada por los participantes será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este instrumento, puede realizar las preguntas correspondientes en cualquier momento durante su participación. En caso de que la investigación le suscite dudas con posterioridad al estudio, puede comunicarse con Andrea Carrasco a través del teléfono (966758933) o al mail ancarrasco@uchile.cl

Desde ya le agradecemos su participación.

CUESTIONARIO BIOGRÁFICO

DATOS PERSONALES							
1. GÉNERO:	1	Masculino	2. EDAD:	1	Menos de 30	3	Entre 40-55
	2	Femenino		2	Entre 30-39	4	Más de 55

DATOS ACADEMICOS	
3. TITULOS Y GRADOS ACADÉMICOS que posee:	
a	Doctorado
b	Magister en:
c	Postítulo (<i>especifique</i>):
d	Título Profesional (<i>especifique</i>):
e	Otras (<i>especifique</i>):

DATOS DE LA ESCUELA ACTUAL			
4. TIPO DE DEPENDENCIA DE LA INSTITUCIÓN			
1	Establecimiento Municipal		
2	Establecimiento Particular Subvencionado		
3	Establecimiento Particular		
5. Nivel de enseñanza de la institución	a. De enseñanza básica b. De enseñanza media c. De ambas d. Técnico profesional	6. ¿En qué comuna se ubica?	
7. TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO: NÚMERO DE ALUMNOS			
1	Menos de 300 alumnos		
2	Entre 300 y 500 alumnos		
3	Entre 501 y 1000 Alumnos		
4	Más de 1000 alumnos		

DATOS PROFESIONALES					
8a. ¿Ha trabajado como docente de aula? Si () No ()	8b. En caso que la respuesta sea SI: ¿cuánto tiempo?	a. Menos de 1 año b. Entre 1 y 3 años c. Entre 3 y 5 años d. Más de 5 años	9. ¿En qué área docente te desempeñaste? (en caso de ser otro especificar) a. Educación parvularia b. Educación básica c. Educación Media* *Especificar área _____		
10a. ¿Ha desempeñado cargos directivos antes del actual de director? Si () No ()	10b. En caso que la respuesta sea: ¿En que cargo?	a. Subdirector b. Jefe Técnico – pedagógico c. Inspector general d. Orientador	11. ¿Cuántos años ha ocupado cargos directivos o técnico pedagógico?	a. Menos de 1 año b. Entre 1 y 3 años c. Entre 3 y 5 años d. Más de 5 años	
12. Años de experiencia como director o directora:	1	1 a 3 años	13. Años de antigüedad como director en la institución actual:	1	1 a 3 años
	2	4 a 6		2	4 a 6
	3	7 a 15		3	7 a 10
	4	16 a 25		4	11 a 20
	5	Más de 25		5	Más de 20

FORMACIÓN PROFESIONAL

14. Al momento de tomar la decisión de asumir el cargo de director o directora de un establecimiento, ¿Cuánto influyeron los siguientes elementos?

(Marcar una X en el lugar correspondiente, *de acuerdo con la escala*: 1=nada, 2=poco, 3=regular, 4=bastante, 5=mucho).

	1	2	3	4	5
a. Exigencias familiares					
b. Opiniones de director o directora, directivos y/o docentes					
c. Capacidad personal para las labores directivas					
d. Influencias de compañeros/as (colegas)					
e. Posibilidades de mejorar remuneración laboral					
f. Intención de dedicarse a la dirección de un establecimiento					

Y en el ejercicio del rol de director o directora; ¿tiene algún director o directora como referente o inspirador de su práctica? (por ejemplo; familiar o amigo director, primer jefe director, etc.? **Si** () **No** ()

Si la respuesta es **Si** , se solicita indicar quién (es)

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

<p>15. ¿En qué tipo de institución llevó a cabo su formación inicial como docente?</p> <p>a. Universidad Estatal b. Universidad Privada c. Instituto técnico profesional d. Escuela normal e. Institución extranjera</p> <p>(Especificar nombre de la institución y entre que años la realizó)</p> <p>_____</p>	<p>16. ¿Cuál fue la duración, en termino de años, de su formación inicial docente?</p> <p>a. 3 años b. Entre 3 y 5 años c. Más de 5 años</p>
---	---

<p>17. ¿Qué carrera estudió? en caso de ser “otros” indicar cuál.</p> <p>a. Educación Parvularia b. Pedagogía General básica c. Pedagogía en Educación Media* d. Educación diferencial e. Otros _____</p> <p>Si es Educación Media señalar que asignatura _____</p>	
<p>18a. ¿Ha estudiado otra carrera?</p> <p>Si ()</p> <p>No ()</p>	<p>18b. ¿Qué carrera? (título)</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO DOCENTE			
19. Le solicitamos señalar los establecimientos en que se ha desempeñado como docente de aula.			
Nombre del establecimiento	Dependencia del establecimiento	Cargo	Fechas aproximadas

FORMACIÓN CONTINUA COMO DOCENTE		
<p>20a. ¿Ha tomado programa de formación continua para docentes?</p>	<p>Si ()</p> <p>No ()</p>	<p>20b. En caso que la respuesta sea sí, ¿cuántos programas de formación continua para docente ha llevado a cabo?</p> <p>a. Solo uno b. Entre uno y cinco c. Más de cinco</p>

<p>21. ¿Qué tipo de programas de formación continua ha tomado durante su carrera? en caso de que la respuesta sea “otros” indicar cual</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cursos b. Diplomado c. Pos Títulos d. Magíster. e. Otros _____ <p>*puedes marcar más de uno</p>	<p>22a. ¿Se has especializado en algún área?</p> <p>Si ()</p> <p>No ()</p>
---	---

22b. En caso que la respuesta sea sí, ¿en cuál de las siguientes áreas se ha especializado en el rol docente? en caso de responder “otros” indicar cual

- a. Mención disciplinaria (para pedagogía básica)
- b. Didácticas de las especialidades
- c. Evaluación para el aprendizaje
- d. Convivencia escolar
- e. Gestión y liderazgo educativo
- f. TIC'S
- g. Otros _____

*puede marcar más de una especialización

23. ¿Qué programas de formación continua ha tomado? se solicita señalar nombre o tema.

Nombre del Programa (Ejemplo: Diplomado en didáctica de las matemáticas)	Institución	Fechas aproximadas en que lo realizó

TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO DIRECTIVO/DIRECTOR (A)

24. Le solicitamos señalar los establecimientos y cargos en que se ha desempeñado ya sea como directivo/director (a)

Nombre del establecimiento	Dependencia del establecimiento	Cargo	Fechas aproximadas

FORMACIÓN CONTINUA COMO DIRECTIVO/DIRECTOR		
25a. ¿Ha tomado programas de formación continua para directores?	Si () No ()	25b. En caso que la respuesta sea si, ¿cuántos programas de formación continua en el rol directivo has llevado a realizado? a. Solo uno b. Entre dos y tres c. Más de tres
26. ¿Qué tipo de programa ha tomado? <ul style="list-style-type: none"> Cursos Diplomado Pos Títulos Magister Otros _____ <p>*puede marcar más de un programa</p>	27a. ¿Se has especializado en alguna temática en particular? Si () No ()	
27b. En caso que la respuesta sea sí, ¿en cuál de los siguientes temas se ha especializado? en caso de responder “otros” indicar cual. <ul style="list-style-type: none"> Gestión y administración educativa Formación ciudadana Evaluación para el aprendizaje Convivencia escolar Liderazgo educativo Gestión curricular Otros _____ 		
28. ¿Qué programas de formación continua ha tomado? se solicita especificar nombre o tema del programa		
Nombre del Programa (Ejemplo: Diplomado en didáctica de las matemáticas)	Institución	Fechas aproximadas en que lo realizó

--	--	--	--

A continuación, le solicitamos responder brevemente estas preguntas:

a.28 ¿De qué forma considera usted que los programas de formación y experiencia docente-directiva han aportado a su desarrollo profesional?

a.29 ¿Cuáles fueron las razones por las que decidió ser director o directora?

¡Muchas gracias por su tiempo!

Anexo 2

Pauta de validación de guion de entrevista **Construcción de conocimiento profesional de directoras de establecimientos** **educacionales Chilenos.**

La presente investigación tiene como objetivo indagar en cómo se construye el conocimiento profesional de los directoras de establecimientos educacionales en la Región Metropolitana de Chile. Para tal fin, el levantamiento de datos consiste en la construcción de relatos de vida de directores y directoras de establecimientos de la región Metropolitana de Chile.

Para esto se ha construido un guion de preguntas que buscan relevar los elementos que se consideran importantes de destacar en el proceso dialógico con los sujetos. Es importante destacar que este guion se presenta como pauta de revisión y no como un mapa. Según Daniel Bertaux (2005) esta guía debe ser leída con ojo crítico y de manera progresiva por el investigador, en este sentido resulta importante recalcar que esta guía no presenta un orden determinado, sino que más bien una lista de tópicos que deben ser tratados durante las entrevistas a realizar.

Así mismo, el proceso de construcción de los relatos de vida se llevará a cabo a lo largo de tres entrevistas en profundidad a directores en ejercicio aplicadas en tres momentos distintos de la investigación que tienen como base temática el guion de preguntas planteadas, pero este guion no presenta en ningún caso una separación temática entre dichas entrevistas.

En esta investigación se entenderá por conocimiento profesional es heterogéneo y complejo, requiriendo diferentes componentes para su desarrollo (Shulman 2005) y definiremos tres tipos de conocimiento para el aprendizaje: *Conocimiento para la Práctica* (obtenido desde las normas), *Conocimiento en la Práctica* (conocimiento que se dan en la acción de la práctica) y el *Conocimiento de la práctica* (se teoriza y problematiza la práctica, emerge desde los procesos reflexivos). (Simkins, 2005)

La siguiente pauta de evaluación del guion de preguntas se basa en los siguientes criterios:

A continuación, se presenta un cuadro con las dimensiones, subdimensiones y preguntas de la investigación en el cual se solicita marcar SI o NO con respecto a los criterios de pertinencia (P), claridad (C) y relevancia (R). Además, se solicita señalar un comentario en el cual se indique las posibles mejoras a este instrumento sobre todo vinculado a la relación las dimensión a investigar.

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas Pauta Entrevista	Evaluación Preguntas			Comentario
			P	C	R	
Caracterización del sujeto	Asociada a la experiencia y formación	*Esta dimensión se construye en gran medida con la información del cuestionario biográfico. ¿Qué aptitudes son necesarias para desempeñar el cargo de director o directora?				
Conocimiento para la práctica o teórico	Formación inicial docente (pedagogía) y ejercicio Docente	¿Qué conocimientos o materias destacarías de tu formación inicial?				
		¿Cómo dichas materias aportan a la construcción de tu ejercicio profesional?				
	Formación continua como docente	¿Qué conocimientos o materias destacarías de tu formación continua como docente?				
		¿Cómo dichas materias aportan a la construcción de tu ejercicio profesional?				
	Formación continua como directivo o director	¿Qué conocimientos o materias destacarías de tu formación continua como directivo o director?				
Ejercicio director	¿Cómo consideras dichas materias aportan a la construcción de tu ejercicio profesional? Puedes establecer diferencias de los primeros años en el cargo y la actualidad					
Conocimiento en la práctica o práctico	Ejercicio docente	¿Qué aprendizajes has rescatado de tu ejercicio docente que hoy se presentan como relevante para tu rol en la escuela?				
		¿Qué destacarías de tu prácticas como docente?				
	Ejercicio directivo (si es el caso)	¿Qué conocimientos o prácticas fueron de utilidad para el cargo directivos (diferenciar cargo)?				
		¿Consideras importante el paso por cargos directivos a la hora de desempeñarse como director? ¿por qué?				
	Ejercicio director	¿Qué practicas pedagógicas han sido de utilidad para llevar a cabo la labor de director de mi escuela? Puedes establecer diferencias				

		de los primeros años en el cargo y la actualidad				
		Si planteáramos un incidente crítico de gestión surgido en tu desempeño como director. (Puedes dar un ejemplo) ¿Cómo lo has resuelto dichos incidentes críticos? Puedes establecer diferencias de los primeros años en el cargo y la actualidad				
Conocimiento de la practica o reflexivo (experiencial)	Experiencia docente	¿Qué destacarías de tu experiencia docente?				
		¿Cuáles fueron las fortalezas o debilidades de tu rol como docente?				
	Experiencia en el cargo director: - Primeros años - Actualidad	¿Cómo fueron tus primeros años como director o directora? ¿Consideras que hoy en día eres un director o directora diferente al que fuiste en los primeros años? ¿Por qué?				
		Evaluación del propio ejercicio directivo: • Facilitadores de la practica director.	A lo largo de tu camino como director o directora ¿Cuáles han sido los principales facilitadores para desarrollar la labor? Puedes establecer diferencias de los primeros años en el cargo y la actualidad			
	• Obstaculizador es de la practica director	A lo largo de tu camino como director o directora ¿Cuáles han sido los principales Obstaculizadores para desarrollar la labor? Puedes establecer diferencias de los primeros años en el cargo y la actualidad				
	Conocimientos del proceso de docencia que influyen en la labor directiva	¿El ejercicio de docencia (en caso de existir) se presenta como una herramienta para el desarrollo como director o directora? Si es así ¿Cómo?				
	Reflexión/Emociones	Dé qué manera te afectan los problemas experimentado en la gestión de la escuela? Puedes hacer una diferencia entre los primeros años del				

		cargo y actualmente?				
		¿Quién o quienes te apoyan o te contienen en los momentos complejos del cargo?				
		¿Cómo te consideras como director?				
	Evaluar proyección del cargo director	¿Qué consideras necesario cambiar o incorporar para el ejercicio del cargo director? Diferenciarías necesidades en los primeros años de dirección versus ejercicio actual.				
		¿Qué modificaciones harías en la formación continua de director?				
		¿Cómo deberían ser elegidos los directores				

¡Muchas Gracias!

Anexo 3

Protocolo de validación cuestionario biográfico

Valore, a partir de los criterios de PERTINENCIA, CLARIDAD Y RELEVANCIA las preguntas que conforman el siguiente cuestionario, cuyo objetivo se especifica al inicio del mismo.

PERTINENCIA La pregunta es adecuada con el objetivo del cuestionario.
CLARIDAD: La pregunta se comprende fácilmente, su sintaxis y su semántica son adecuadas.
RELEVANCIA: La pregunta es importante, debe ser incluida.
Así mismo, y si lo considera oportuno, haga comentarios y sugerencias de mejora, tanto de cada una de las cuestiones como del instrumento en su conjunto.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS

La presente investigación tiene como objetivo “indagar como se construye el conocimiento profesional de los directoras de establecimientos educacionales en la Región Metropolitana de Chile”. Para tal fin, se ha planteado como primer avance en la construcción de datos la realización de un cuestionario autobiográfico que permita dar cuenta de la caracterización que los mismos sujetos realizan de su formación y de su experiencia profesional como directoras.

Agradeceríamos su colaboración contestando el siguiente cuestionario de validación, a fin de poder dar cuenta de la pertinencia de dicho cuestionario con el objetivo de la investigación. Le recordamos que el siguiente cuestionario es totalmente anónimo.

Muchas gracias por su colaboración.

DATOS PERSONALES							
1. SEXO:	1	Varón	2. EDAD:	1	Menos de 30	3	Entre 40-55
	2	Mujer		2	Entre 30-40	4	Más de 55

DATOS ACADEMICOS	
3. TÍTULOS ACADÉMICOS que posee:	
a	Doctorado
b	Magister en:
c	Postítulo (<i>especifique</i>):
d	Formación Profesional (<i>especifique</i>):
e	Otras (<i>especifique</i>):

Comentario

1, 2,3 (Le solicitamos comentar a partir de los criterios previamente mencionados: Pertinencia, Claridad y Relevancia)

En el siguiente cuadro valore en escala de uno a cinco los criterios de pertinencia, claridad y relevancia para cada una de las preguntas mencionadas. Siendo 1= Muy insuficiente, 2= Insuficiente, 3= Suficiente, 4= Bueno y 5= Muy bueno.

Datos de la Escuela		Pertinencia					Claridad					Relevancia				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Tipo de sostenedor de la institución															
5	Tipo de institución															
6	¿En qué comuna se ubica?															
7	Tamaño del establecimiento: Números de alumnos															
Datos Profesionales		Pertinencia					Claridad					Relevancia				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8a	¿Trabajaste como docente?															
8b	¿Cuánto tiempo?															
9	¿En qué área de docente te desempeñaste?															
10a	¿Has desempeñado cargos directivos?															
10b	¿Qué cargo?															
11	¿Cuántos años desempeñaste dicho cargo?															
12	Años de experiencia como director															
13	Años de antigüedad en la institución actual															
Formación profesional		Pertinencia					Claridad					Relevancia				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	A la hora de asumir el rol de director o directora de un establecimiento, ¿Cuánto influyeron los siguientes elementos? (Familiares, algún director o directora, capacidad personal para las labores directivas, entre otros)															
Formación Inicial docente		Pertinencia					Claridad					Relevancia				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	¿En qué tipo de institución llevaste a cabo tu formación inicial como docente?															

25b	¿Cuántos programas de formación continua en rol directivo has llevado a cabo?																		
26	¿Qué tipo de programa tomaste?																		
27a	¿Te has especializado en algún área?																		
27b	¿En cuál de las siguientes áreas te has especializado?																		
28	¿Qué programas de formación continua has tomado? ¿A qué área de especialización pertenece?																		

Preguntas Abiertas

Le solicitamos comentar a partir de los criterios previamente mencionados: Pertinencia, Claridad y Relevancia

29. ¿Cómo los programas de formación y experiencia docente – directiva han aportado a tu formación

Comentario

30. ¿Por qué decidiste ser director?

Comentario

Anexo 4

Informes de análisis de cada protagonista

1. Informe biográfico Alma

Motivaciones para estudiar pedagogía

Alma manifiesta que se acerca a los estudios de pedagogía como posibilidad de continuar estudios superiores, pues debido a problemas de índole económicos en su familia, se retiró de la carrera de Ingeniería electrónica en la Universidad Austral de Chile, luego de terminar el ciclo básico de ciencias de cuatro semestres de la carrera para volver a con su familia.

Sus motivaciones también se relacionan con la temprana relación a la labor pedagógica pues sus primeros trabajos en este ámbito fue un reemplazo en una escuela y que debido a las futuras transformaciones de la normativa asociada al ejercicio docente, es que ella avisora que debe estudiar pedagogía para poder seguir trabajando en este ámbito. Además, a través de su primera experiencia docente es que empieza a gustar de la labor pedagógica.

“Ya me había empezado a gustar la pedagogía y también me empezaron a recomendar las mismas personas, que eran mis colegas, que no iba a poder pasar mucho tiempo yo con autorizaciones docentes, porque iba a venir un cambio, estaban egresando muchos profesores de las universidades, iba a llegar un momento en que yo no iba a tener trabajo. Y eso me gustó más que vender tarjetas de crédito en un banco. Entonces, por eso dije: “Ya, tengo que estudiar” y estudiaba y trabajaba, seguí compatibilizando las dos cosas, y luego de eso me fui como profesora unidocente, que era encargada de la escuela, en Nueva Imperial, también en el campo“. (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Durante sus estudios de pedagogía, trabajó como captadora de tarjetas de crédito en esta localidad y es a través de este trabajo se le presenta como oportunidad laboral vincularse al mundo pedagógico, a través de un reemplazo como profesora de matemáticas en el Colegio La Challe.

“Por estas cosas de la vida, como yo estaba trabajando, un profesor de matemática sale con licencia y yo le vendo una tarjeta de crédito, cosas de la vida... y yo le pregunto: “Para qué necesitaba el dinero”, y él me dice: “Lo que pasa es que soy profesor de matemática del colegio La Challe y me tengo que operar” y yo le digo “¿Y a quién va a dejar en su reemplazo?” “No tengo” me dice, “Y esas es una de mis mayores preocupaciones”. Entonces yo, como tenía las ciencias básicas aprobadas, dije: “Bueno, entonces me voy a ir a ofrecer para yo hacerle su reemplazo” porque mi trabajo me permitía, por ejemplo, trabajar en la tarde y... o sea, trabajar en el banco en la tarde, porque como era vender tarjetas y ejercer la pedagogía en La Challe en la mañana, así que fui, me entrevisté y me dejaron inmediatamente como profesora de matemática”.
(Entrevista)

Este repentino inicio, implicó para la docente llevar a cabo transformaciones en su forma de vestir, para marcar distancia etaria con las y los estudiantes, además de adentrarse en aspectos antes desconocidos para ella que tienen que ver con la práctica pedagógica, así como temas administrativos y técnicos de la profesión. Al respecto, señala que un facilitador para este proceso, consistió en el apoyo brindado por docentes del colegio, quienes colaboraron con su trabajo observando sus clases y desarrollando recomendaciones para la labor pedagógica. Luego del plazo cumplido para el reemplazo, desde el colegio

solicitan, debido a los logros de aprendizaje del estudiantado, terminar el año como docente.

Al año siguiente, debido a necesidades económicas y al resultado positivo de esta primera experiencia pedagógica, solicita autorización a nivel ministerial para realizar labor docente, la que es aceptada en consideración a la finalización del ciclo básico de ingeniería y el tiempo de ejercicio en el Colegio La Challe. Con esta autorización, inicia labores en una Escuela en la comuna de Pitrufquen en la localidad rural de Cunco , entre el año 2001 y el 2002, de manera paralela al inicio de estudios en pedagogía básica, para luego, continuar en el ámbito de la educación rural como profesora unidocente en una escuela en la comuna de Nueva Imperial, con nuevos desafíos respecto a la labor pedagógica.

“el fondo haces todo: haces la subvención, haces los papeles, los ordinarios que van a la provincial, haces todo, todo lo que es la parte administrativa, y aparte de eso tienes niños desde cinco a... bueno hasta sexto básico, de todos los niveles y les enseñas todas las asignaturas, que era lo más simpático, piensa que mi formación era matemática inicialmente, pero como estaba estudiando pedagogía básica ya pude empezar con propiedad a poder enseñarles lenguaje historia, ciencias y todas las demás asignaturas, que no fue menor”. (Entrevista)

Es en esta experiencia, en la que se observan las primeras significaciones o valoraciones respecto a la labor docente de la entrevistada, dado lo amplio del desafío a la labor docente que posee la escuela, con diferentes edades y niveles de aprendizaje, así como la enseñanza de todas las asignaturas. De igual modo, uno hitos que la docente señala en esta experiencia refiere a enseñar a leer a estudiantes de distintas edades y ritmos de aprendizaje.

“Enseñarle a leer a los niños me marcó porque ahí tú no tienes a los niños por curso, no tienes un primero básico ordenado, segundo tercero cuarto quinto sexto, sino que tú tienes a los niños por nivel de logro de aprendizaje (...) entonces habían niños de primero, habían niños de tercero, habían niños de cuarto, en un grupo, no necesariamente era el primero básico, entonces ellos iban aprendiendo de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, se respetaba mucho”.
(Entrevista)

Para Alma, esta experiencia docente es parte importante de su labor profesional y considera que es un elemento relevante en la construcción de competencias directivas. Al respecto, una de las más significativa que considera es la labor de profesora en escuela unidocente.

“La segunda experiencia en un recinto educacional, no, tercera, tercera, primero estuve en un colegio particular que fue La Challe, después estuve en Cunco , un particular subvencionado en el campo, y después esto que era ya terrible, el trabajo unidocente era terrible, terrible (...) pero fue el mejor de todas las experiencias que había tenido como profesora, y yo creo que debiéramos hacer una ley en Chile que dijera “Todo profesor antes de ser titulado tiene que ser unidocente”, y ojalá en el campo, ahí donde los niños llegan a “patita pelá”.” (Entrevista)

Posterior a esta labor que realizó durante un año y con motivo de mejorar las oportunidades de educación de su hija quien curso el primer año de educación básica junto a ella en la escuela unidocente, Alma se traslada a Temuco. Para ese entonces, ya cuenta con los estudios formales y título de pedagogía básica, que amplían sus oportunidades laborales. De este modo, consigue un puesto en el Colegio de Temuco, colegio particular de matrícula reducida, en el que realiza clases de matemáticas de 5° a 8° básico durante media jornada y

es en este establecimiento en que matricula a su hija. De modo paralelo al trabajo en esta escuela, la docente realiza clases en un liceo de adultos de la comuna.

De estas experiencias, señala que el principal aporte a su formación responde a realizar clases a adultos, debido a la motivación y deseo de aprender de estos estudiantes y como enseñar contenidos de acuerdo con los contextos laborales que permitieran llevar a la práctica los aprendizajes:

”Era mi primer acercamiento con gente ya mayor, muy mayor, entonces y yo los veía lo cansados y me decían “Disculpe profesora, tuve un día muy agotador, la maquinaria...”, que era trabajo pesado, pesado, de esfuerzo físico. Entonces yo decía: “¡ya!” y ahí también me hizo reformular qué actividades tengo que traer a la sala de clases para que ellos pese a su cansancio, agotamiento de un día de mucho trabajo, ellos quisieran aprender (...) Es que yo creo que ahí aprendí mucho, aprendí a contextualizar eso, en los contenidos con situaciones de la vida real, porque trataba de su experiencia“. (Entrevista)

Motivada por estar más cerca de sus padres, la docente se traslada a un colegio particular en Villarrica e inicia estudios de pedagogía en matemática para enseñanza media en la Universidad del sur, a través de un programa de estudios de fines de semana. Sobre esta experiencia laboral, ella manifiesta valoración por la rigurosidad del trabajo administrativo y pedagógico, debido a la alta exigencia académica requerida por el establecimiento.

“era extremadamente exigente el hecho de permanecer en el colegio privado, allá te median. Era una medición... tenías que ser muy riguroso en tus planificaciones, en tus contenidos, en la cobertura curricular, allá no se permitía que tú dijeras: “No, dejé algo pendiente”, o sea, no nomás,

entonces tú el próximo año tenías que irte de ahí, o sea era extremadamente exigente”. (Entrevista)

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

Luego de esta experiencia, la docente se cambia a trabajar a un colegio particular privado de Pucón, en el que se desempeña como directora subrogante durante cinco años. Posterior a esta experiencia decide volver a la docencia para trabajar como profesora de matemáticas a un liceo técnico profesional en Villarrica, con objetivo de adquirir experiencia en escuelas públicas para conocer su funcionamiento y así tener mayor experiencia en este ámbito y más chances de ejercer como directora en este tipo de establecimientos.

“No quedaba porque no tenía la experiencia en colegios municipalizados. Entonces, por eso yo decido irme el 2014 del Pehuén en febrero, y tomar esos meses en el Liceo de Villarrica que era municipal. Entonces, cuando me volvieron a preguntar “¿Y usted tiene experiencia en municipal?”, yo le iba a decir que sí, porque... el concurso no se iba a dar, empezó en marzo, se resolvió en septiembre, yo tenía menos de un par de meses para demostrar que había estado en un colegio municipal”. (Entrevista)

De manera paralela durante este periodo realiza clases en la Universidad del Sur, entidad en que trabajo como docente y guía de tesis durante cuatro años.

Formación continua docente

Para Alma, la formación continua fue un elemento fundamental durante su trayectoria profesional como docente, debido a que ella inicia su vida laboral en la pedagogía sin contar con estudios pedagógicos finalizados, por lo que su proceso de formación continua se intersecta con los estudios de pedagogía en enseñanza básica y media.

De las primeras experiencias de formación continua, Alma destaca que en ellas fue fundamental el conocimiento práctico de matemáticas y geometría, para poder transmitir de mejor forma conocimientos a estudiantes.

“Porque si bien es cierto yo sabía matemática, pero tal vez la otra parte, la pequeñita esa, que es cómo yo transmito el conocimiento al niño, o cómo hago que el niño aprenda, como es esto más, era lo que obviamente a mí me hacía falta y por eso que, que me inscribí en los cursos. Entonces, eso me gustó mucho, que fuera tan práctico“. (Entrevista)

La protagonista, reconoce que una de las experiencias más importantes y enriquecedoras para su formación profesional y trayectoria laboral, es la Beca de Formación en Capital Humano Avanzado, que le permite ir a estudiar a Salamanca, España durante tres meses, debido a que por su historia laboral, todos los estudios que ella había realizado previamente, se desarrollaron de modo paralelo a su trabajo, por lo que esta vez, pudo dedicarse exclusivamente a estudiar y a la experiencia de *“Ser estudiante”*.

“te conviertes solo en estudiante, piensa que yo nunca fui solo estudiante, siempre fui trabajadora y estudiante, siempre (...) Y mamá. Entonces, el salir de acá, desconectarte del mundo y dedicarte solo a estudiar. Claro, yo hacía prácticas profesionales en Centros allá igual, pero seguía siendo estudiante, era como una alumna más, tenía que hacer clases allá pero no era mi trabajo y tenía todo pagado, me mantenían, vivía en una residencia estudiantil, tenía mi alimentación, tenía mi plata para mantención. Entonces, yo no tenía ningún problema económico, de ningún tipo, yo lo único que tenía que hacer era estudiar, y

de hecho saque también la mejor calificación de la pasantía porque me dediqué a lo que iba“.

La contribución a nivel formativo de esta experiencia para la docente, refiere a la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en niveles de aprendizaje de enseñanza media y en la universidad donde realizaba clases. Para ella, era una oportunidad enseñarles contenidos que pudiesen contribuir a los estudiantes para sus estudios superiores.

“Porque yo qué hice cuando llegué con esos conocimientos, quise poner a ese nivel a mis estudiantes del colegio, quise ponerlos al mismo... decir “Por qué allá en 3° y 4° medio pasaban esos contenidos y yo acá no lo iba a hacer”. Entonces ¿qué pasó?, que yo como tenía, hacía clases, y también llevaba la... la dirección del establecimiento, mis horas de clases lo dejé para matemática electivo. Entonces, los niños de 3° y 4° medio yo les pasaba todas las asignaturas que yo aprendí en España, porque (...) lo apliqué inmediatamente”. (Entrevista)

Posteriormente y de modo paralelo al ejercicio directivo, la docente continua en cursos de formación en el ámbito de las matemáticas. Esto, para seguir vinculada a la realidad del aula y a la posibilidad de continuar realizando clases en las escuelas que dirige. De igual modo, este tipo de cursos le permite actualizar contenidos y conocer que temáticas o problemáticas se encuentran presentes en las escuela en que trabaja.

“Claro, y la neurociencia obviamente porque hay en la escuela... y ese lo tomé por la escuela. Tengo tantos niños con problemas de aprendizaje, pero tantos con necesidades educativas especiales, con... autistas, limítrofes, deficientes mentales, que cuesta mucho. Entonces yo decía “Oye, yo no tengo tantas herramientas, necesito más...”(Entrevista)

Experiencias laborales directivas

La trayectoria profesional de Alma, como ya fue descrito, no presenta un recorrido lineal en su tránsito de docente a directora: Sus primeras experiencias pedagógicas en una escuela unidocente le permiten acercarse a la labor directiva en un contexto de matrícula pequeña en un sector rural. De manera posterior, la posibilidad de hacerse cargo de la gestión pedagógica y administrativa, a través del rol de directora subrogante del equipo directivo de un colegio particular le permiten acercarse a la labor directiva con mayor trabajo y con desafíos laborales.

Villarrica y la dirección subrogante

La primera experiencia directiva que Alma relata, se inicia cuando trabajaba en una escuela en ubicado en Pucón, le ofrecen trabajar por una mejor remuneración. Para esto ya contaba con la finalización de los estudios de pedagogía en matemática de enseñanza media. Al llegar a este nuevo colegio, la profesora evidencia problemas en la gestión educativa como falencias en el campo técnico pedagógico y problemas de financiamiento que, en sus palabras, llevarían la escuela a la quiebra en un futuro cercano. Bajo esta situación, se ofrece a colaborar con el equipo directivo para mejorar el estado actual de la gestión y aprender sobre esta área.

“empecé a darme cuenta que habían problemas de gestión del establecimiento. Claro, como era un colegio que se estaba recién traspasando a media... Y otro de los problemas que yo vi...con la coordinación académica, con lo que era UTP, vi problemas de financiamiento, vi tanto problemas, que yo me ofrecí de voluntaria a la coordinadora académica que había, hoy día se llama jefe técnica en cualquier parte. Entonces yo le dije: “yo te ayudo”, pero en el fondo yo quería aprender, esa es la

verdad. Y aparte que visualizaba problemas, yo veía que no estaba bien la administración del colegio, que algo había que hacer, había que hacer cambios si no ese colegio estaba destinado a quebrar, porque el colegio era privado y con lo que aportaban los padres no se podía mantener“.
(Entrevista)

Su labor en esta escuela, empieza a tomar relevancia pues en razón a la licencia médica de post natal de quien ejercía de jefe técnica, ella asume el cargo avalada por la confianza de la sostenedora y directora del establecimiento. Es así, como dentro de las acciones que toma en la conducción del colegio, que decide cambiar la dependencia administrativa de colegio particular a escuela particular subvencionada, situación que implica una gran carga laboral y un desafío importante para su desarrollo profesional.

“el hecho ya que un colegio que era particular pase a subvención compartida, que tenga subvención del Estado, hay muchos más requisitos. Entonces, tuve que hacer todo de nuevo, desde el Proyecto Educativo Institucional (...). Entonces, fue empaparme de la noche a la mañana con todo, porque todo esto lo hice muy rápido, no lo hice así como “Me tome años”, no, me debo haber tomado ocho meses en hacer todo”. (Entrevista)

Para llevar a cabo este desafío, la directora del establecimiento financia los estudios de Magister en Gestión Educacional de la docente. Asimismo, durante este periodo de tiempo, Alma queda embarazada de su segunda hija, Francisca. Bajo este contexto, los sostenedores del establecimiento le piden que no deje de trabajar, y le ofrecen mejor remuneración con tal de que no renuncie a la escuela ni abandone sus labores debido a su embarazo. Otro hecho importante al respecto, es la contratación de una cuidadora, por parte de la escuela, para la hija recién nacida de Alma.

“los sostenedores me pidieron, la dueña, que ellos me pagaban doble sueldo pero que yo no me fuera. Entonces, mi hija nació un día jueves y yo trabajé un día miércoles hasta las 6:00 de la tarde, y volví a trabajar un día martes de la siguiente semana con la niña. Entonces la crié en el colegio [hija]. La sostenedora contrató una nana para que la tuviera, pero ella también estaba con la niña, si le encantaba porque ella de su formación inicial era educadora de párvulos, una señora de edad más de 60 años. Imagínate el concepto, ella estaba fascinada con la guagua. Entonces, le tenía una niña para que la mudara, para que la cambiara, entonces cuando yo me desocupaba le daba tetita“. (Entrevista)

Otro elemento importante de este momento en la vida de Alma y que tiene relación directa con la experiencia laboral en el colegio de Pucón, tiene que ver con su quiebre matrimonial, que incidió, en la forma como abordó el arduo trabajo realizado en la escuela y que implicó postergar los cuidados de su hija recién nacida

“Yo me caso y al poco tiempo de casarme yo tuve un quiebre matrimonial muy rápido. Entonces yo sentía que como que me, me protegía el trabajo, y me sentía tan valorada en mi trabajo, tan querida en mi trabajo, tan necesaria. Yo me sentía, imagínate, lo que no tenía en mi matrimonio. Entonces, yo prefería estar ahí, era como más, era como más acogedor que mi propio hogar“. (Entrevista)

Este proceso familiar, impulsa a Alma a poner atención en su labor como profesora, y llama a revisar su relación con las escuelas y los motivos por los cuales ella ejerce la docencia.

“Me di cuenta que cualquier persona con una profesión, con un curso de gestión, eh... podría llevar bien esto. Entonces, yo ya, ya se me empezó a abrir otra, otro interés, que era el interés por la educación pública donde yo veía necesidades. Ya dejé de ser egoísta en la parte económica como que tuve un cambio del divorcio, de divorcio no cierto, piensa todo esto y tal vez esos quiebres de familiares, me hacen pensar en lo egoísta que pude haber sido, pero que me sirvió, de haber trabajado en lugares o en contextos relativamente fáciles. Entonces, yo digo “Pero a ver, la educación pública no es acaso ahí donde yo podía aportar”.
(Entrevista)

La revisión que realiza sobre sus motivaciones para estar ligada a la docencia, junto con la discusión de esta visión con una docente amiga, contribuyen a que decida postular a un cargo de directora en un establecimiento público de la región. Sin embargo, durante el proceso de selección Alma se da cuenta de aquellas competencias o experiencias que carece para este tipo de cargos, referidas a la falta de experiencia en el sistema educativo público de educación municipal.

“Pasa es que yo postulo como directora a un cargo de una directora de establecimiento público, y ahí me dicen “¿Qué experiencia tiene usted en establecimiento municipal?”, y si tú te das cuenta en mi historial no tengo establecimiento municipal, tenía particular subvencionado, particular con subvención compartida y privado, particular-particular. Entonces yo digo que “No tengo”. Entonces, en esa entrevista recuerdo que estaba en la terna, estaba lista, que fue lo único que yo sentí que, que había, que no estaba bien y digo “Bueno, si lo que quieren es que yo tenga experiencia en colegio municipal”, que es lo que yo pensaba que me

iban a preguntar en otro concurso, “Entonces fácil, me voy a un sistema municipal” (...) y me voy como profesora de matemática”. (Entrevista)

Sobre la su experiencia en la escuela particular de Pucón, Alma señala que esta labor le permitió adquirir gran parte de los conocimientos teóricos y normativos necesarios para el ejercicio de cargos directivos.

“Es que yo creo que el Pehuén que es el colegio particular subvencionado fueron hartos año, (...) yo creo que ahí me empapé, pero tal vez no me comprometí que es diferente. Hay trabajas, ves las aristas, ves el tema de recursos, personal, todo, hasta infraestructura, todo políticas, leyes, normativa vigente... sí aprendí mucho, mucho. Yo creo que ahí vine con experiencia acá a la escuela pública”. (Entrevista)

Santiago y la educación municipal

Su segunda experiencia como directora de establecimiento ocurre en Santiago, en la Escuela República de Colombia. Escuela municipal en que logra el cargo de directora mediante concurso público y que es en la que actualmente se desempeña en el mismo cargo. Las razones por las cuales decide trabajar en esta escuela tienen que ver con el desafío de ser directora en contextos vulnerables y el compromiso que el trabajo educativo adquiere en estos contextos, en contraposición a su experiencia directiva anterior.

“Yo llegué sola. A mí un día me llaman y me dicen “Ud. ganó concurso”, bueno, gané en dos escuelas de Santiago, eh, una grande y una pequeñita, y esta es la pequeñita. Entonces me dijeron “Ud. ahora tiene que elegir a cuál de va porque quedó en las dos”. Y yo “Ya”, elegí esta

simplemente porque tenía los peores resultados, yo dije “Yo creo que una escuela con tan malos resultados es la que me necesita”, lo mismo... es lo mismo porqué me cambié de un subvencionado acá. Así que no, opto por la más pequeña, que es la que tiene más bajos resultados”. (Entrevista)

Motivación para transformarse en directora

Los conocimientos y la formación adquirida mediante el trabajo en escuelas forman parte de los motivos por lo que decide tomar el desafío de asumir cargos directivos, considerando que estos conocimientos aplicados pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación pública chilena.

“En primer lugar consideré que tenía la experiencia y formación necesaria para tomar el desafío de ser directora. En segundo lugar fue mi motivación personal para avanzar en mi carrera profesional. En tercer lugar fue mi motivación por aportar en la calidad de la Educación, principalmente Pública.” (Cuestionario)

Formación continua como directora

A diferencia de la formación continua como docente que Alma toma como posibilidad de complementar sus estudios de pedagogía y en cierta medida para mejorar sus conocimientos en la disciplina que se desempeña principalmente, los estudios desarrollados en el campo de la dirección tienen objetivos más claros y en opinión de la entrevistada se encuentran orientados a adquirir competencias y credenciales que le permiten acceder a cargos directivos en escuelas de su interés.

El primero de estos cursos, lo realiza durante su trabajo en Pehuén College de Pucón. Estos estudios son financiados por la sostenedora del colegio, quien bajo el contexto del cambio de dependencia de colegio privado a particular subvencionado decide ofrecerle esta

capacitación a Alma con el propósito de que ella se encargue de la escuela a nivel técnico y administrativo, como lo venía realizando desde hace un tiempo.

“yo partí como la ayudante de la jefe técnico que había, y que ella quedo embarazada y no volvió más... entonces, yo tenía la intención, pero no tenía el conocimiento. Entonces hablé con mi jefa, y mi jefa quería que yo siguiera y ella me pagan el magister, no lo pagué yo, tampoco fue una beca, ellos me pagan el magister con condición que yo retribuyera, retribuyera el conocimiento”.(Entrevista)

Sobre el aporte de esta iniciativa de formación a su desarrollo profesional, este refiere a la posibilidad de realizar las actividades prácticas de formación, a través de los procedimientos administrativos de gestión de la escuela, en el contexto de implementación del cambio de dependencia administrativa, como la creación de documentos como PME, PI entre otros.

“El magister era como “Ya, veamos el proyecto de mejoramiento educativo”, ya, y yo estaba paralelamente haciéndolo en el establecimiento, “Veamos el PEI” en el magister, y yo paralelamente estaba armando todo el colegio de nuevo, recuerda que pasó de ser un particular a un subvención compartida, entonces toda la documentación del colegio (...) Entonces, qué pasa, yo creo que me apoye mucho de la teoría del magister, pero como estaba en la práctica... entonces, yo, yo creo que se me hizo más fácil por eso, lo estaba viviendo”. (Entrevista)

Sin embargo, la entrevistada considera que lo principal de este curso, fue la posibilidad de acreditarse a nivel de credenciales académicas a nivel profesional. A nivel de

conocimientos señala que esta herramienta no contribuyó en la generación de aprendizajes relevantes como si lo constituyeron herramientas de formación realizadas posteriormente.

“yo creo que me sirvió para acreditarme “Ah... ya, sí, tengo el magister. Aquí está el papel que dice que yo puedo, puedo eh..., no sé po, ser directiva, dirigir”, es como que te valida frente a otros, pero que, así que haya sido tan maravilloso y que haya aprendido... yo creo que aprendí más en los perfeccionamientos posteriores”. (Entrevista)

Otro de los cursos de formación directiva que la entrevistada señala como relevantes, es el curso de formación de directores realizado en la Universidad de Chile. De este curso, valora las posibilidades de ampliar el conocimiento acerca de comunidades educativas, así como el ambiente de discusión y de importancia respecto a la responsabilidad de la labor docente y directiva acerca de las temáticas abordadas en el curso. De este curso, destaca herramientas de aprendizaje que han permitido trabajar como directora, tales como el trabajo colaborativo, abordajes de liderazgo directivo y trabajo práctico aplicado a la dirección.

“El de gestión de personas, sí (...) Entonces, ahí aprendí que el trabajo era entre todos, que la responsabilidad era entre todos, o sea, aprendí cosas esenciales de la dirección, esenciales que no las aprendí en el magister, y que si no lo hubiera tenido jamás hubiera podido ser directora de una escuela pública, jamás. Porque aprendí, por ejemplo, el trabajo colaborativo, el liderazgo distribuido: cosas que tú puedes leer, pero practicar es diferente, son palabras claves que yo aprendí en ese, en ese curso de formación de directores”. (Entrevista)

Para Alma, la formación se presenta como un elemento necesario para el desarrollo profesional en el ámbito docente y directivo. Bajo esta idea, realiza la distinción de que los aprendizajes adquiridos a través de estas instancias brindan seguridad a la gestión y trabajo que ella realiza al interior de las escuelas. De igual modo, llevar a cabo estos cursos avala su decisión de asumir nuevos desafíos en su vida profesional: desde el paso de docente a directora de establecimientos, o iniciar nuevos caminos en la dirección de establecimientos municipales.

“porque yo creo que la formación ¿qué me da a mí?, a mi Alma, me da la seguridad de poder hacer mi trabajo de la mejor manera posible, es como... no es que necesite un papel donde diga que ella hizo un magister o hizo un curso, pero eso me da seguridad como para decir “Yo lo aprobé, me fue bien, fui la mejor, saqué las mejores calificaciones, por lo tanto estoy en condición de tomar el desafío de la dirección”. (Entrevista)

Su opinión respecto a los cursos e instancias de formación realizada es variada, presentando diferencias en las valoraciones que realiza de cada una de estas instancias de acuerdo con el tipo de institución y formación. Sin embargo, un elemento principal que atraviesa a cada una de estas iniciativas de aprendizaje es la posibilidad de contacto con colegas, establecimiento de redes y la posibilidad dialogar acerca de prácticas educativas. Estas situaciones ultrapasan en algunos casos, los beneficios a nivel de aprendizaje que algunas de estas actividades entregan.

“Es que yo creo que uno siempre, uno siempre aprende, o se... tal vez hay unos que te aportan más que otros (...) Entonces...¿se aprovecha el contacto con las personas y los colegas, y las redes, las conversaciones, las rutinas, ¿esto de estar en grupo y conversar con tu colega no?, pero tienen que ir de la mano las dos cosas”. (Entrevista)

Un elemento que caracteriza a Alma respecto a sus experiencias de formación en su trayectoria profesional es que a pesar de encontrarse en el ejercicio de cargos directivos, sigue realizando cursos de perfeccionamiento para la docencia, debido a su interés de vincular la gestión directiva al trabajo de aula. Esto, a su juicio establece diferencias con la gestión de otros directores de establecimientos, pero que le permite acercarse de manera directa a la labor educativa.

“[Docente y directora]. Nunca dejé de hacer clases, porque me encanta hacer clases, de hecho, este es primer año que estoy sin hacer clases aquí en la escuela. Yo tomo los 8°, porque es el curso más grande que tengo, pero no lo puse tampoco ahí porque... y es, soy la única directora en Santiago que toma cursos, nadie toma curso (...). Entonces, por eso me perfecciono porque los niños merecen, no sé po, lo último que pueda estar actualizado”. (Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

Al relatar su experiencia como directora, Alma reconoce obstaculizadores del trabajo directivo según las experiencias de dependencia administrativa en las que se ha desempeñado. En el caso de la educación municipal, reconoce que el gremio de docentes se constituye como obstaculizador y retrasa acciones de innovación y la aplicación de iniciativas que permiten mejorar la gestión educativa.

“Evidentemente es el gremio (docentes). El gremio es muy potente (...) por ejemplo, el acompañamiento de una clase. El gremio se opone porque te acusan de agobio laboral. Si tú les dices “Vamos a ver las planificaciones”, no, “El

gremio dijo que las planificaciones no se hacían este año”, entonces hay muchas cosas que te ponen frenos a tu tarea directiva”. (Entrevista)

Por el contrario, según su relato, esto no ocurriría en las escuelas privadas, debido a que aquel que se oponga a la gestión directiva o del sostenedor, es despedido.

“tú obviamente tienes que estar de la mano con tu sostenedor, quienes te dan los lineamientos generales, también tienes el apoyo de tu equipo de confianza, eh... pero cuando tú ves alguien que se oponga a una innovación, no dura en el sistema. Simplemente se saca del sistema, porque tienen la facilidad de sacarlo”. (Entrevista)

En la escuela particular, reconoce que uno de los principales obstaculizadores de mejoras en el plano pedagógico son los apoderados. Debido a que en algunos casos se oponen a la generación de mayores exigencias para los niños y niñas en términos académicos y educativos. Sin embargo, estas barreras también son más fáciles de resolver pues la posibilidad de cambiar a los estudiantes a otros establecimientos acorde a sus intereses se presenta con mayor factibilidad.

“los subvencionados te piden resultados, evidencias, SIMCE, eso es lo que vende, eso es lo que da matrícula a un subvencionado, al menos en mi experiencia. Entonces cuando tu empiezas a exigirles mucho no cierto, el papá empieza a oponerse a eso. Y tenemos el primer obstáculo (...) Entonces tú le dices “Bueno, pero es que este colegio tiene enfoque academicista o tiene esta tendencia, entonces Ud. Va a tener que pensar en cambiarlo a un colegio que tenga las características que Ud. está eligiendo”. Pero

también, como te digo, no duran mucho los problemas en los colegios subvencionados”. (Entrevista)

Como facilitadores, la directora reconoce en el sistema privado mayor posibilidad de realizar capacitaciones y cursos de formación continua. Esto a nivel de recursos y principalmente en el tiempo dedicado a la formación. Independiente de la vida personal, la oportunidad de tomar cursos de perfeccionamiento para ella siempre fue considerada, elaborando estrategias de flexibilización del trabajo realizado, enviando material a distancia.

“Entonces era una cosa por otra: “Tu puedes tener, ya, sí, puedes tener permiso, te puedes perfeccionar... incluso te pagamos lo que no te paguen, o lo que no te hayas ganado por beca, que era el caso del magister, pero tú tienes que cumplir con tus deberes y responsabilidades que tenía en ese minuto con el colegio”. (Entrevista)

Por el contrario, en el sistema municipal, la posibilidad de capacitación y perfeccionamiento se encuentra limitada a tiempos personales, como fines de semana y horarios que no impliquen perder horas en la escuela.

“Por ejemplo yo ahora estoy haciendo un diplomado yo trato de hacerlo en mi tiempo personal. Eso quiere decir los viernes en la tarde, entonces trabajo 44 horas (...) el viernes en la tarde. Y el sábado ya eso es mío, es personal... solicité para un curso de mentores que estaba haciendo, ausentarme algunos días, algunas horas, específico y no me autorizaron, simplemente me dijeron “Venga a hablar con tal funcionario aquí en la municipalidad y ahí vamos a ver qué sucede”. O sea no fue como “Sí Alma, anda”, ¿te das

cuenta? No. No. Todo es más... protocolar, mas lento”.
(Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Dentro de la experiencia de Alma, señala que en la dirección de escuela municipal se han presentado incidentes críticos de relevancia para su trayectoria profesional. Al respecto, señala la resistencia del equipo docente a su instalación como directora en el establecimiento de la comuna de Santiago y las transformaciones de los equipos que ella generó un año después de su llegada.

“Y... los profesores, que durante todo el año 2015 trabajé con ellos, los orienté, los acompañé al aula y que no hubiera cambios en sus prácticas, principalmente por el maltrato hacia el estudiante. Eso fue. Principalmente fue esa la causal de los despidos. Entonces, bueno, llego fin de año y entrego la nómina de las personas que no iban a continuar conmigo el próximo año, y el gremio se fue, con todo, contra mí. Da lo mismo que hayan tenido mal trato con los niños...” (Entrevista)

Contando con la comunidad docente en contra, Alma debió presentar evidencia justificada de los despidos para que estos fueran aceptados desde el departamento sostenedor, quienes aceptaron las desvinculaciones y con estas acciones el clima laboral en la escuela cambio sustancialmente para ella

“Pero yo presenté evidencia, o sea no fue así como porque quiero. Había carpetas, informes completos con todo lo que había pasado durante el año, hasta denuncia a la superintendencia. Entonces todo eso fue presentado y eso

fue mi última palabra que yo le hice al sostenedor, y finalmente aceptaron las desvinculaciones. Desde ese día es un respeto por mi increíble.” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos

Dentro de los aprendizajes que Alma manifiesta a través de su trayectoria profesional, señala la importancia de experiencia para la labor docente y directiva. En esta idea, señala como condición necesaria para el ejercicio directivo, trabajar como profesora y tener experiencia previa en el campo directivo antes de llegar a ser directora de un establecimiento.

“Tiene que ir las dos de la mano, por un lado, la experiencia y la otra la parte de la formación. Yo creo que la experiencia es imprescindible, como te explicaba, yo no puedo ser director, si nunca fuiste profesor, no, no, no, yo no lo concibo. Tampoco puedes ser director si nunca fuiste un ayudante de alguien que estuvo en el equipo directivo, o sea, yo creo que hay que hacer carrera, ya, y eso es por un lado la experiencia, y hay que tenerla“. (Entrevista)

Un segundo aprendizaje desarrollado a través de la labor directiva refiere a las herramientas de liderazgo para la labor directiva. Si bien estos aprendizajes se encuentran asociados a procesos de formación desarrollados por la docente, se perciben como un elemento que ha trabajado a través del ejercicio directivo a través del tiempo, y de las formas de administración en las que ha trabajado. De este modo, en la actualidad, en la administración municipal ha aprendido a ejercer un liderazgo distribuido, a diferencia de su experiencia en la educación privada, que el liderazgo es principalmente clientelar y ejercido por lo que determinan los sostenedores de los establecimientos.

“El curso de formación de director de excelencia fue el que me entrego las herramientas. Yo creo que en ese sentido yo estaba un poco al debe en Pehuén , yo era muy estricta, no usaba el liderazgo distribuido, yo decía se hace, no se hace (...) lo que tú ves ahora, o sea, acá, lo que yo veo en la escuela, uno dice “No dame tiempo, esta profesora si yo trabajo con ella vamos a lograr cambios”. (Entrevista)

De igual modo, uno de los aprendizajes que considera relevantes es el criterio profesional que utiliza en sus decisiones pedagógicas, la mayoría de ellas debidamente fundamentadas y que refuerzan su confianza como directora en la medida que las decisiones que toma en su gestión se respaldan con evidencias y demuestran que los cambios que debe realizar son necesarios y que refuerzan su autoconfianza.

“O sea, yo tengo la confianza en que estoy tomando decisiones buenas. Pero con un fundamento, no porque se me ocurrió, porque me dio la gana, sino que hay todo un respaldo, un fundamento. Fui capaz de buscar evidencias, no cierto, para demostrar que esos cambios eran necesarios. A partir de eso yo soy distinta. Yo hoy día me tengo más fe. Sinceramente”. (Entrevista)

Trayectorias, género y liderazgo

En el caso de Alma, se presentan eventos en su vida familiar y personal que tienen directa relación con su acercamiento a ejercer como docente, así como su acercamiento a la gestión directiva y el ejercicio de cargos directivos.

En primer lugar, podemos distinguir que su acercamiento a la pedagogía se inicia de modo posterior abandono de sus estudios de ingeniería. Por motivos económicos familiares.

“Ya. Entonces me fui a estudiar allá y me fue bastante bien, aprobé las ciencias básicas, que es todo lo que tiene que ver con física, cálculo, álgebra, estadística y cuando quise seguir al siguiente año mis papás me dijeron que no podían porque habían tenido problemas económicos severos, lo que me obligó ¿no es cierto? a dejar mi carrera y optar por trabajar”. (Entrevista)

Un segundo momento en que Alma manifiesta un hito entre su vida laboral y personal, refiere al ejercicio de la maternidad de su segunda hija, que nace cuando ella se encuentra ejerciendo su primer cargo directivo en el Pehuén college en Pucón. La entrevistada, relata que en la escuela ofrecieron duplicar su salario con motivo de que no abandonara su trabajo en su periodo de pre y post natal, debido a la importancia de su gestión en la dirección del establecimiento. Esto hace que Fernanda, su hija, pase sus primeros días en la escuela, cuidada por una educadora contratada para este fin por la sostenedora del establecimiento.

“(…) como yo estaba a cargo de todo no pude dejar de trabajar, y los sostenedores me pidieron, la dueña, que ellos me pagaban doble sueldo pero que yo no me fuera. Entonces, mi hija nació un día jueves y yo trabajé un día miércoles hasta las 6:00 de la tarde, y volví a trabajar un día martes de la siguiente semana con la niña. Entonces la crié (hija) en el colegio.

De igual modo, considera que su permanencia en esta escuela tiene directa relación con la trayectoria educacional de su primera hija, pues debido a que durante sus primeras experiencias laborales pasó por diferentes escuelas antes de llegar a Pucón y su hija la acompañó como estudiante en cada una de las escuelas donde trabajó. Por esta razón, prefirió permanecer en esta escuela para darle prioridad a la finalización de sus estudios secundarios.

“Yo creo por eso terminé dejando el Pehuén [colegio], porque yo creo que uno puede aguantar, sí, bien es cierto aguanta porque mi hija estaba más grande, estaba a punto de salir de 4° medio, ella salió de 4° medio y yo me fui del Pehuén. No quería seguir cambiándola de colegio, ya llevábamos varios años ahí, había hecho toda su enseñanza media (...). Entonces, yo ya quería que mi hija terminara ahí y yo creo una aguanta por su hija varias cosas, y como yo estaba aprendiendo. Pero ya cuando tuve años y dije “Qué es lo que yo quiero”, elegí”. (Entrevista)

Al observar de manera retrospectiva, la entrevistada da cuenta de que gran parte de estas decisiones tomadas, las realizó principalmente porque el trabajo se convirtió en un espacio de refugio y protección de los problemas de su vida personal y de pareja. Pero que en la actualidad considera que daría mayor importancia a respetar su tiempo de maternidad.

“Es que fueran otras cosas, mira, yo me caso y al poco tiempo de casarme yo tuve un quiebre matrimonial muy rápido. Entonces yo sentía que como que me, me protegía el trabajo, y me sentía tan valorada en mi trabajo, tan querida en mi trabajo, tan necesaria. Yo, yo, yo me sentía, imagínate, lo que no tenía en mi matrimonio. Entonces, yo prefería estar ahí, era como más, era como más acogedor que mi propio hogar. Sí, yo creo que eso, estaba...”(Entrevista)

3. Informe biográfico Inés

Motivaciones para estudiar pedagogía

Inés nos cuenta que su acercamiento con la pedagogía tuvo un inicio casual, pues antes de cursar estudios superiores manifestaba interés por un diversas disciplinas y diversos ámbitos laborales en que podría desempeñarse. Sin embargo, al realizar las pruebas de selección, quedo en lista de espera en la carrera de Química y decide matricularse en educación básica, carrera que era su siguiente opción de matrícula.

” La verdad es que, yo nunca tuve tan claro de lo que quería estudiar, como que pasé por miles de carreras: tecnología médica, arqueología, varias cosas; en un minuto le dije a mis papás "danza", y la respuesta de mi papá "fue nooo es que las bailarinas sufren tanto" Y alguna vez le dije a mi mamá, mamá sabes que quiero ser profesora, y ella me dijo que "no, ¡uuy! que las profesoras se ponen tan viejitas luego", y abandoné esa idea. No me acuerdo cual era mi primera postulación, pero no quedé, y quedé en lista de espera en química y básica, y yo dije bueno igual voy a entrar a estudiar este año no es malo, química me acuerdo que fue en el pedagógico, y opté por ir a química y no alcancé, quedó la persona antes que yo, y la siguiente era yo y ahí se cerraron. Y parto a básica, ni siquiera fue decisión mía, yo andaba con mi mama y una con tía, y mi tía que era tan así, dice vamos para arriba, -no, ya no-, ya vamos...” (Entrevista)

A pesar de encontrarse matriculada y de estar iniciando estudios de pedagogía, la entrevistada relata que deseaba cambiarse de carrera a Tecnología Médica, que para ese tiempo era su estudio de interés. Sin embargo, los primeros acercamientos al aula y la escuela cambiaron su decisión inicial, pues estas instancias motivaron mantenerse en sus estudios de pedagogía.

” Ya dije, bueno si voy a seguir, voy a prepararme para dar la prueba de nuevo, porque yo, parece que era tecnología médica no estoy tan segura para donde apuntaba. Y de a poco andar en la Chile, el primer año nos mandaron la práctica, yo diría que en segundo semestre ya estábamos yendo a práctica. Y me encantó entrar a un colegio, creo que todavía tengo el recuerdo que me tocó en el salvador, no se que el salvador se llama, que está en la Av. Salvador. No me acuerdo mucho el nombre. Pero me encantó la profesora jefa de ese curso, fue un encanto de persona, ahí como que hay algo que ahí me encantó, y yo le dije a mi mamá "sabes que quiero seguir en esta carrera, no quiero salirme de aquí, no quiero dar la prueba, no quiero nada nuevo, quiero estar aquí". (Entrevista)

Al respecto, Inés al conversar sobre su interés respecto a la pedagogía relata que uno de los principales aspectos que la motivaron para continuar, fue la posibilidad de mejorar la vida de niños y niñas a través del aprendizaje, pues en su historia personal cuando niña manifestó problemas como dislexia y dislalia, por lo que tuvo dificultades en su proceso inicial de aprendizaje.

”Claro, era por el momento no mas, pero me di cuenta que me encantó, y claro cuando tu dices la historia de vida, y yo creo que por eso me tinca, porque yo lo que miraba, era que yo podía cambiarle la vida a niños, porque yo tuve muchos problemas para aprender, yo debo haber tenido dislexia, dislalia, o sea tuve dislexia y dislalia, déficit atencional, y cuando estaba en clases y empiezo a escuchar cosas, era como que me hablaban de mi vida (...) Y na`, me dediqué a eso, y me encantó” (Entrevista)

Al hablar de sus primeras experiencias pedagógicas, Inés recuerda sus prácticas profesionales cursadas durante sus estudios y la exigencia de estas labores.

“Me acuerdo todavía de la profesora y el profesor que me hizo después que fue mi jefe de práctica, él ya estará viejito, era súper exigente, en las planificaciones me hacía llorar con las planificaciones. Pero aprendí un kilo, mucho, el detalle de la clase, me iba a observar a clase. Con él hice la práctica 3 y 4. Entonces, eso me ayudó mucho, y mi tema central era la didáctica “(Entrevista)

Una vez egresada, sus primeras experiencias de trabajo se realizaron en dos colegios de manera paralela, trabajan.

“Claro, en el 80, trabajé en el Santo Grial, y después en un colegio fiscal en La Reina, justo, porque en ese tiempo hacía dos jornadas, salía corriendo, me comía un sándwich en el colectivo, y llegaba al otro colegio al fiscal“. (Entrevista)

Posterior a esta experiencia entra a trabajar a la escuela Capitán Naval una vez que deja el trabajo en el Colegio Santo Grial y continúa realizando labores en la escuela de la Reina. La directora recuerda esta experiencia por el gran aprendizaje que implicó para ella a nivel de trabajo pedagógico y del equipo docente que trabajaba en el establecimiento. Sin embargo, señala problemas graves respecto a la gestión administrativa del colegio, situación agravada por el contexto político chileno, que durante los años ochenta impedía cualquier forma de reclamo o manifestación, en este caso para señalar las faltas cometidas con los derechos laborales de profesores en la escuela.

“De básica, de todo. Me tocó ahí 3°,4°,5°,6°, maravillosa esa experiencia, yo me encantaba, yo siempre digo si a mi me pagaran sueldo de directora para hacer clases, vuelvo a hacer

clases, sin pensarlo dos veces; la pasaba muy bien en las clases, eh, jugaba harto con los niños, eh, creo que la relación que podía entablar con ellos era genial, y todo a través del aprender, como que me entusiasmaba crear cosas hacer juegos, creo que yo era bien, innovadora pal tiempo (...) [era colegio]subvencionado, pero un horroroso colegio subvencionado, mal pagado no me pagaban enero y febrero, imagina que eran los años ochenta, y a quien le ibas a alegar en ese tiempo, era, o nosotros teníamos miedo, profesor que hiciera alegato nadie lo pescaba con esos alegatos. Y ahí había, y fue un aprendizaje importante para mí, como esto del clima (...) cuando hay buen clima los profes nos quedamos, aun cuando te paguen mal la gente se queda, y yo creo que eso lo aprendí ahí, siendo parte de ese colegio, que yo no me iba de ahí “. (Entrevista)

Posterior a esta experiencia, la entrevistada ingresa a trabajar al colegio Alberto Campos, establecimiento en el que logró adquirir más conocimientos sobre didáctica y desarrollar un mayor número de actividades pues contaban con el apoyo de los padres y apoderados, además de mayor dotación de recursos económicos para las actividades.

“Fue buena, muy buena, eh, también todo muy centrado en la didáctica, porque además había más recursos, o sea, había recursos del colegio y habían recursos de los padres, entonces para mí era maravilloso (...) Eh, fue bueno, además trabajaba media jornada, el sueldo era bastante mejor “. (Entrevista)

De su labor en este establecimiento, también señala como importante el trabajo colaborativo de los docentes en comparación a sus experiencias previas de trabajo, en que cada docente trabaja de manera aislada, situación que destaca aprendió en el colegio Alberto Campos.

“El trabajo de, de grupo de, con los profesores, porque en el otro colegio, en el Prat, nunca tuvimos consejo de profesores. En este colegio si trabajábamos en equipo, porque éramos 3 paralelos, entonces aprendí la práctica del trabajo en equipo, por ciclo, porque teníamos un jefe de ciclo, y hacer todos los trabajos colaborativos ahí entre las profes”. (Entrevista)

Es interesante que de igual modo a su experiencia en la escuela Capitán Naval, es desvinculada del colegio Alberto Campos por una huelga organizada durante su participación en el sindicato de docentes en búsqueda de mejoras salariales y mejores condiciones laborales.

“Bueno porque se formó el sindicato, porque empezaron a pedir reformas más de, de, de sueldos, y de hacer una suerte de escalafón, eh, empezaron a mirar las valoraciones, decían, por ejemplo: ¿pero por qué el secretario le suben tanto el sueldo, y a mi no me lo subieron tanto? "No es que el es antiguo", "ya, pero es que los docentes somos primero". Entonces había varias demandas que no se dieron e hicimos una huelga, que fue una huelga bien compleja (...) estábamos afuera, porque hacíamos las pancartas, porque hacíamos conversaciones, ya no me acuerdo que cosa haríamos, pero si me acuerdo de otras profes que eran muy pasivas, que tenían mucho miedo, eh, que se quedaban aparte del grupo, que estábamos en la puerta haciendo campaña “. (Entrevista)

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

Posterior a su despido en el Colegio Alberto Campos, Inés ingresa a trabajar el Colegio San Damián gracias al llamado de una docente que conoció en ese establecimiento.

” Porque ahí se había ido como jefe técnico una profesora que había trabajado en el Alberto Campos, se había ido justo el

año anterior como Jefe Técnica de ese colegio, y cuando ella supo de nosotros, de que nos habían despedido, ella me llamó y me dijo "Inés yo tengo como, vente conmigo", me dice "yo sé que eres buena profe, y te quiero ayudar, vente conmigo"
(Entrevista)

De su trabajo en el colegio San Damián, valora su experiencia de liderazgo docente y el reconocimiento de sus pares por su experiencia pedagógica y su experiencia de trabajo sindical.

"Creo que yo ejercía un, un gran -no es liderazgo-, tenía la credibilidad de mucha gente, de los profes, me di cuenta que tenía una buena experiencia yo como profe, me validaban mucho mis pares, también se formó un sindicato, también se fue a huelga y me pusieron en la comisión negociadora".
(Entrevista)

Otro de los ámbitos que destaca de esta escuela, es su vinculación con una de las docentes que trabajaba en el establecimiento, con quien se encontraba en un bloque a la semana y compartían conversaciones sobre educación y prácticas docentes. A partir de estos encuentros se inicia una amistad y esta docente la invita a desarrollar un proyecto futuro de escuela y para esto, motiva a Inés a estudiar un magister de curriculum y evaluación con el fin de adquirir competencias para trabajar en gestión directiva.

"Fue tan bonito porque con la Eliana nos encontrábamos en un bloque a la semana, y lo que hacíamos todo el tiempo era conversar de educación. "Oye y esto, y que hay de... yo use esto, mira ve este libro", y esa era nuestra conversación, o sea después era nos traemos desayunito y dele que suena educación. Ella se vino para acá, y ella me trajo para acá. Yo nunca he buscado pega, las pegas me, y mira ahora, y lo remiro (...) "Inés yo quiero armar un colegio con marcos -su

marido-, quiero que te vayas conmigo, así que empezamos a estudiar". Y ella hizo el Magíster en Gestión, y yo lo hice en Curriculum y Evaluación". (Entrevista)

Luego de esta experiencia y motivada por María Elena, su compañera de escuela, se traslada al colegio "El Consenso" motivada por las metodologías de carácter constructivista y uso de tecnologías de la información en aula.

"Lo que me entusiasmó fue que, cuando ella me contó que estaba postulando a un colegio, que trabajaban la ontología del lenguaje, que yo no tenía idea que era eso, y que trabajaban con una metodología constructivista, que tampoco tenía idea que era eso, yo dije "que bacán, debe ser algo muy entretenido". (Entrevista)

De esta fase de su labor docente en la escuela, la docente cuenta que uno de los principales desafíos como profesora fue trabajar con estudiantes que padecían Síndrome de Asperger. Esta particularidad, fue subestimada por Inés, debido a que el número de estudiantes era mucho menor que al de las otras escuelas en que ella había trabajado, por lo que inicialmente consideró que no sería complejo.

"Aprendí muchísimo, y fue súper desafiante porque en este colegio yo tenía, el curso que me tocó a mi era de 9 niños, yo dije "9 niños es nada", pero Inés hay dos niños que son asperger, ya dije yo pero son 9, ya esta el trabajo pagado con 30 hombre en el Alberto Campos 35 hombres, que son 9 niños. (...) Fue un desafío tremendo, tremendo". (Entrevista)

Mientras trabaja como docente de aula en la escuela, la jefa técnica es ascendida a directora del establecimiento y por esta razón le ofrecen hacerse cargo de la Unidad Técnica.

"Y en ese minuto, ocurre que en el encuentro la que era jefe técnico pasó a ser directora, yo no lo sabía, yo solamente a

ella le dije que tenía ganas de hacer un cambio, y cuando a ella le avisan efectivamente que iba a tomar el cargo de directora, entonces ella a mi me dice "oye Inés porque no te encargas tu de la Unidad Técnica", eh, o yo le ofrecí, no me acuerdo como fue la cosa, pero empezamos a tener conversaciones ahí". (Entrevista)

Para este proceso, la entrevistada cuenta que contó con el apoyo de la Jefa Técnica de colegio San Damián, quien colaboró con apoyo a nivel de facilitar información de legislatura educativa, decretos y documentos que contribuyeron a mejorar su trabajo técnico paralelo a su labor de profesora.

"Entonces yo empecé a replicar esas cosas en el colegio El Encuentro, e incluso la llamaba le preguntaba cosas, ella me refería que se yo, las leyes, los documentos, los decretos, y ahí yo fui aplicando esto por dos años, mientras era profesora también". (Entrevista)

Formación continua docente

Las actividades de formación continua docente de Inés son principalmente actividades realizadas por las escuelas donde trabajó como profesora, como cursos de evaluación, de uso de tecnologías de la información y cursos de apoyo a la experiencia docente brindados por las congregaciones religiosas de las escuelas donde ha trabajado.

Al ser consultada sobre los motivos por los cuales no realizó cursos o formación continua de forma independiente durante su labor docente, Inés señala que el ritmo de gastos y la labor que realizaba como bailarina de un grupo folclórico consumía gran parte de sus recursos monetarios y horarios para considerar la realización de una actividad de capacitación.

"Por tiempo y por lucas (dinero). Porque nosotros fuimos bien ambiciosos, nos casamos los dos profes, y pagábamos un

departamento, que todavía lo tengo, que era, para nosotros era harto, entonces siempre andábamos escasos de dinero; bueno y el tiempo igual, yo bailaba dos veces a la semana, estudiaba danza, hice dos cursos en danza. Yo creo que fui cobarde, fui poco valiente y a lo mejor lo no estable, si yo hubiese seguido por el camino de la danza a mi me habría ido bien, pero la, el tema de la estabilidad económica, de que formé un hogar que para mi era necesaria la estabilidad.”
(Entrevista)

Experiencias laborales directivas

Luego de la experiencia de Unidad Técnica en la escuela El Consenso acuerda con María Eliana, colega antes mencionada, implementar una escuela en conjunto, para lo que ambas ingresan estudiar un magister para adquirir las competencias necesarias para esta labor. Para esto, el año 2003 se reunieron durante todos los sábados a trabajar en este proyecto y desde el año 2004 ella se cambia de escuela al colegio Juárez e inicia este proyecto como jefe técnico y subdirectora.

”Como Jefe Técnico, y como subdirectora porque, era una razón bien técnica ahí, porque me decían el Jefe Técnico no está considerado como del equipo directivo, entonces yo quiero que tú seas parte del equipo directivo, por tanto, te voy a poner el cargo de Sub-directora”. (Entrevista)

Durante su experiencia como subdirectora en esta escuela, Inés relata que gran parte del aporte de este trabajo consistió en trabajo de discusión, compartir experiencias entre docentes. De igual modo, un aspecto que Inés resalta de su gestión en el equipo directivo es la validación de sus pares, que se reflejan en buenas relaciones y buenas prácticas de gestión.

“Para mí fue una experiencia fantástica yo creo que nunca en la vida la había pasado tan bien en un trabajo, como que me encantaba ir, era, era, fue siempre un desafío y pasarlo bien. Nunca tuvimos discusiones, siempre estábamos de acuerdo, lo que hacía una no lo hacía la otra, compartimos mucho, fue una gran partner ahí, nos acomodábamos muy bien.... Yo creo que ahí aprendí mucho, me sentí muy validada por los profes, tenían mucha confianza, creo que ahí puedo mirar habilidades que no son estudiadas, como de buenas relaciones con las personas, de ser buena guía, de ser bien preguntona, de porque haces esto, porque no hiciste esto otro, sin manejar las materias, eh visitando el aula, observando cómo iban desarrollando sus clases, y poniendo mucho en juego mi creatividad, yo creo que si hay algo que tengo, ahí en la educación es mucha creatividad ”. (Entrevista)

A pesar de la valoración positiva de su experiencia en esta escuela, los problemas personales entre sostenedor y directora gatillaron la salida de Inés, quien, debido a la salida de la escuela de esta última, tomó la decisión de renunciar.

”El problema de base fue la ruptura de la relación de la directora con el sostenedor, que ahí ella se dio cuenta que lejos el sostenedor no tenía las intenciones que nosotros teníamos (...) él [sostenedor] nos despidió. Yo podría haberla peleado, porque tengo dos sostenedores, pero yo también dije esta pelea no es mía. (Entrevista)

Luego de su salida del colegio Juárez Inés se dedica a participar en instancias de asesorías pedagógicas. Durante esta fase de su trayectoria laboral y en ausencia de labor en escuelas, es contactada desde el colegio El Consenso, para realizar un reemplazo en el área técnico-pedagógica. La entrevistada decide trabajar en la escuela media jornada, debido al bajo

salario que le fue ofrecido. Durante este reemplazo, le ofrecen asumir la dirección del establecimiento.

” Había otra cosa que ya no me acuerdo que estaba haciendo, de coaching también, y una asesoría pedagógica en la Fundación Emmanuel. Estaba llena de cosas... y me ofrecen entonces un reemplazo acá en el colegio El Consenso hice una buena negociación, porque el sueldo era bajo, lo que venía, lo que había. Ya entonces le dije "ok, pero yo no trabajo todos los días, trabajo todas las mañanas y una tarde creo que era, o dos". Entonces era bastante cómodo (...) de Jefe Técnico, si. Y eso fue mayo, junio, julio; y en julio la directora me dice que ella va a renunciar y presentó su renuncia en Agosto, por tanto, a fines de agosto me aseguraron que yo tenía el cargo para el año siguiente (..) Así que así terminé el año, a cargo de la convivencia, y en marzo del año siguiente asumo como directora”. (Entrevista)

Motivaciones para la experiencia directiva en escuelas

La entrevistada manifiesta que su acercamiento a la experiencia directiva remite a las oportunidades presentadas en este ámbito y que a través del trabajo directivo ha logrado generado aprecio al proyecto educativo de la escuela y asumir los desafíos en este campo.

”Lo primero es decir que yo no lo decidí, se me dio la oportunidad, me hicieron la oferta y dado el momento que estaba viviendo, de muchos frentes de trabajo, pero sin seguridad económica ni de tiempo, decidí aceptar. Me ayudo el sentir un gran aprecio por el PEI de ese colegio, el agrado que sentía por el espacio físico en donde está emplazado el colegio y por sobre todo el desafío que se me ponía por delante”. (Cuestionario)

Formación continua como directora

Inés realizó su magister motivada por el proyecto de escuela Juárez. Sobre sus motivaciones plantea que la casa de estudios elegida responde a las posibilidades económicas que tenía en este momento y la posibilidad de estudiar los días sábados. De este periodo relata que los principales aprendizajes de esta iniciativa consistieron en transmitir seguridad y validar sus conocimientos en el campo de evaluación y curriculum, pues, aunque Inés conocía los procedimientos y acciones, la formación superior le brindó legitimidad y formalidad a la gestión que realiza.

”Yo hice el Magíster en la Universidad Mayor, era lo que económicamente podíamos pagar, además era lo que nos acomodaba porque las clases eran todos los sábados, puedo no saber las cosas de memoria, pero yo tomo un libro y me manejo con eso, eh se como se llevan los procesos, y en el curriculum igual, es como tener mucha claridad de cómo enfocar el curriculum, creo que eso me dio mucha seguridad... la formalidad y el título, y creo que eso fue importante. Y fíjate que yo rescato como limpiando, yo rescato esos cursos de evaluación y de curriculum de ellos dos, y que era la base de lo que estaba estudiando”. (Entrevista)

Una segunda instancia de formación continua dentro de su labor como directiva, tiene que ver con cursos y capacitaciones orientadas en el campo de la terapia gestáltica y coaching orientado a educación.

”Me puedo meter a alguna consultora, eh, había hecho los SAT, había hecho un SAT con Claudio Naranjo que son terapias gestálticas, en marzo me fui a Colombia a hacer otro SAT con Claudio Naranjo, y me ofrecen, en mayo fue, claro, hasta ese minuto estábamos en lo del colegio, intentando

*armar una escuela de gestáltica acá con otros psicólogos”
(Entrevista)*

Caracterización de la gestión directiva

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

Uno de los facilitadores para la gestión directiva de la docente, tiene relación con sus habilidades de liderazgo, que permitieron durante su labor como docente, coordinar equipos y actividades principalmente a través del trabajo sindical. Del mismo modo, considera que para el ejercicio del cargo directivo este tipo de habilidades son fundamentales y que en algunas situaciones son cruciales en su gestión como directiva.

”yo siento que la gente confía que hay algo en mi carácter que les permite decir cosas, y sentirse cobijado. Claro eso de la experiencia de sindicato, que claro yo era parte de la directiva, pero era una persona significativa en ese grupo...fue importante ahí, la gente me reconocía, me validaba, me escuchaba, y yo creo que es una habilidad súper importante, en un cargo directivo es muy importante, y creo que es una de las cosas que a mi más me pone en jaque de repente. O sea, hasta donde escucho, hasta donde concilio, como que también ahí tengo una, no es un problema, pero es pensando siempre hasta donde está el límite, de tanto escuchar o de tanto conciliar”. (Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

De los incidentes críticos de su gestión, Inés remite principalmente a situaciones vividas de manera complementaria a la labor pedagógica y que tienen relación con los vínculos y lazos afectivos generados a nivel laboral y que se traspasan a su vivencia laboral. Al respecto, relata la carga laboral y la responsabilidad asumida en la escuela Juárez durante los

conflictos de Estela, su amiga y directora; con su esposo y sostenedor del establecimiento. Sin embargo, los problemas acaecidos le permiten reconocer la gran labor realizada en la escuela en un contexto de vulnerabilidad.

”Fíjate que yo puedo mirar casi todo en positivo en ese colegio, incluso en tiempos duros, la Estela pasó por momentos bien malos, con mucha depresión, ella estaba con muchos conflictos con su marido, y yo me quedaba a cargo del colegio...me daba cuenta que estaba a cargo de todo, pero siempre pensando en que yo no era la directora, par mi eso era bastante bueno, porque me irritaba menos, y no era responsable de todo, aunque lo estaba siendo mucho tiempo, entonces eso fue bueno también, eh, como, porque era un colegio grande, y darse cuenta que en ambiente bien vulnerables pudimos hacer cambios profundos, profundos, fue una experiencia bien linda en ese sentido”. (Entrevista)

Un segundo incidente crítico importante de su experiencia laboral como directora, consistió en mejorar la gestión pedagógica y administrativa del colegio El Consenso, establecimiento que dirige en la actualidad. La docente manifiesta que fue un proceso crítico debido a prácticas docentes y directivas previamente instaladas que favorecían a los apoderados y estudiantes y obstaculizaban la labor pedagógica.

” Yo creo que el cambio fue muy drástico, o no tengo idea, pero los apoderados que tenían el sartén por el mango, porque ellos manejaban a los profesores de algún modo. Es la visión que tengo yo ah, a lo mejor otra persona podría tenerla distinta, pero lo que yo observaba era que los profesores no se sentían cobijados por la directora, se arreglaban como podían y el “cómo podían” era, teniendo apoderados a favor, cediendo a las peticiones de los apoderados, porque sentían que el colegio era así, como que había que atender al cliente,

ese eslogan de la atención al cliente estaba mal entendida, entonces la veían como que "bueno, si el cliente me pide que yo le tome la prueba dos días después porque fueron a la playa y el niño no pudo leer, o no pudo estudiar", lo hacían".
(Entrevista)

Por lo tanto, para mejorar la gestión del establecimiento, en su rol de directora despedir docentes, cambiar formas de trabajo con docentes, estudiantes y apoderados y trabajar un modelo distinto de gestión pedagógica, por lo que provocó muchos conflictos al interior de la comunidad educativa.

"Cuando yo llego en el 2010, a fines del año 2010; el gerente me dice "mira, yo quiero sacar a los profesores que en realidad no han tenido buen desempeño, que opinas tú?", y como yo había estado observando, yo le di un reporte, "mira, este profesor mira, este no, este lo sacaría, lo sacaría, lo sacaría, ya, ya", "ah, mira coincidimos". Y en ese minuto estábamos apoyados por el que era asesor del colegio que era un coach bien florista, y él dijo "si, entonces hay que cortar a toda esta gente". Yo bien pajarita, dije bueno, y yo había estudiado gestión que era mejor un cambio radical, que ir de a poco, así que estuve de acuerdo y despedimos 14 profesores, y eso provocó muchos quiebres, algunos profesores de acuerdo, otros asustados, y otros que hicieron movimientos con los apoderados, y eso me tiró una avalancha de gente enojada, pero critica, sin argumentos". (Entrevista)

Relata al respecto, que el año de instalación como directora fue el más complicado, pero posteriormente y debido a las transformaciones realizadas, los problemas al interior del establecimiento disminuyeron.

” Eso duró, el 11 y el 12 diría yo, ya el 13 se calmó. Eh, o sea para mí el 13 era, primer día de clases era ponerme un escudo aquí, y como oye no viene nadie a hablar nada, no viene nadie a reclamar, porque claro nosotros normábamos; por ejemplo mira "ya, tu hijo ha faltado mucho a clases durante el año, entonces firma aquí a que tu te comprometes a que el próximo año tu hijo no va a faltar a clases", y eso era que "no, que yo, que lo que pasa", y uno decía "no, pero mira los resultados, es que tu hijo técnicamente está repitiendo, o sea si tu no quieres firmar esto, yo lo dejo repitiendo, "no, bla- bla", esos eran los enojos de los papás, entonces en el fondo era alinear a los hijos, y eso generó mucho roce”. (Entrevista)

Significados de la labor directiva

Para Inés, uno de los principales desafíos a su labor, tiene relación con las competencias y habilidades que requiere dirigir un establecimiento. Al respecto, manifiesta que actualmente su interés es trabajar de modo más armónico y considera que el rol de directora dificulta esta posibilidad. Por esta razón, aprecia la labor de jefe técnico, cargo que le gustaría volver a desarrollar.

”Creo que mi desafío hoy es "como aprender a navegar en tiempos difíciles", yo siempre he dicho que me gusta trabajar en armonía, y siempre he facilitado, y he buscado eso. Pero hoy no depende de mí, y tengo que aprender a trabajar en ese ambiente, y no me gusta. No me es grato. Me gusta haber llegado a este cargo sin haberlo buscado, nunca estuvo en mis expectativas de futuro, como que es bueno vivenciarlo, y a lo mejor me gustaría o bajarme o armar algo distinto. Fíjate que a principio del año pasado diría yo, na yo quiero salirme de aquí, me gusta ser más Jefe Técnico (...) “me gusta, eh, que todo el mundo esté contento. Entonces me esfuerzo, gasto

mucha energía en que la gente esté complacida, y nunca puedes complacer a todo el mundo, siento que me da, tengo un gran gasto energético en eso, yo creo que, por eso, siempre he sentido que prefiero ser la segunda de a bordo, no la primera, porque esto de que cualquier decisión que tomes te puedes equivocar, o puedes ser certera” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos.

Al ser consultada por los conocimientos y ámbitos de aprendizaje adquiridos durante su trayectoria docente y directiva, Inés señala que los conocimientos administrativos fueron adquiridos debido a su experiencia de trabajo con la Secretaria Provincial Poniente de Educación, quienes debido a sus exigencias lograron instalar prácticas administrativas que la entrevistada valora.

“yo aprendí mucho con él [supervisor de la provincial], porque las cosas que no estaban bien yo le decía "ya que hacemos con esto", y el me daba referencia nos mandaba documentos y nosotros éramos muy buenas alunas en eso, siempre queríamos hacer las cosas bien. Entonces fue, si bien es cierto uno lo puede mirar desde el lado negativo, fue bien jodido, pero lo positivo es que aprendí mucho, mucho, mucho, mucho”. (Entrevista)

Un segundo aspecto que la entrevistada valora como conocimiento desarrollado a partir de su experiencia profesional y trayectoria directiva refiere a la capacidad de vincularse con personas de manera armónica, y que en la actualidad cuenta con herramientas para poder mejorar las relaciones interpersonales.

”yo creo que la capacidad de entender lo que le pasa al otro, no sentirlo como una amenaza, o sea, poder mirar la amenaza que está, y de donde viene; que es lo que la está generando, y,

a lo mejor más herramientas para poder bajar la ansiedad del otro.” (Entrevista)

Respecto a las diferencias entre conocimientos experienciales y teóricos, Inés sostiene que el aprendizaje experiencial es un ámbito muy importante en el desarrollo de su trayectoria profesional y observa en este aspecto que este tipo de aprendizaje tiene que ver con sus experiencias y con los ejemplos de otros docentes y directivos que a partir de sus acciones, le han conferido conocimientos y han contribuido a mejorar sus conocimientos y habilidades para la gestión docente y directiva.

”yo te habría dicho primero los estudios [conocimiento teórico], eh, que creo que eso fue lo que te dije, y después la experiencia. Pero hoy día creo que la experiencia es muy potente, el como, el día a día, de todo lo que hiciste, te da un gran aporte, pro también porque me estaba acordando de esta Jefe Técnica que yo tenía, de que yo aprendí, eh, ella tuvo una formación seguramente, y yo aprendí de su formación (...) si yo recorro en el colegio que estuve en el Prat, después en el Alberto Campos que fue uno de los colegios más centrales; yo siempre copiaba lo que las otras profes hacían, decía "uy que lindo eso", "si mira lo que pasa es que bla bla", y yo hacía lo mismo, "¿oye no te importa que te copie?", "no, mira me organicé con este cuaderno", y yo copiaba su organización, o sea, fui aprendiendo de toda las otras profesoras, más lo que traía de la Universidad, más de lo que pude leer en libros, y hoy en día puedo decir "yo fui una muy buena profe". (Entrevista)

En una idea similar, Inés expresa que los conocimientos formales adquiridos en su magister, tienen que ver directamente con los docentes participantes más que la formación en sí. De este modo, el magister logra transferirle seguridad y validación en sus acciones,

sin embargo, los aprendizajes adquiridos en esta instancia los considera posibles gracias a su motivación e interés por aprender.

”Entonces si bien, claro, también ha valido muchísimo la experiencia, yo particularmente valido mucho lo que aprendí, en el Magíster, o sea, no puedo dejar de mirar que eso a mi me dio seguridad, que tal vez no era esencial, pero a mi, a mi me dio seguridad. Creo que esos estudios para mi fueron muy potentes, y lo demás por experiencia, o sea, si tú me preguntas “¿la formación en la universidad fue fantástica?”, yo aprendí de otras personas; o sea también yo creo ahí hay un aprendizaje que tiene que ver con lo que tu, como con tu propia motivación, con tus propias ganas de ser distinto.”
(Entrevista)

Asimismo, el conocimiento vinculado a la experiencia le ha permitido establecer mejores relaciones con los docentes pues ha permitido comprender los diversos aspectos de la labor pedagógica y los problemas que enfrentan los docentes en el ejercicio de su actividad.

”O sea el haber tenido yo esa experiencia, puedo estar donde estoy, porque se lo que pasa en la sala, puedo entender al profesor que efectivamente se cansa, y que de repente diga “¡ya po, hasta que hora!”, porque yo también lo viví. Pero también puedo aportar otros elementos, para decirle “mira ten mas paciencia, respira profundo, escucha a este niño”, o “yo te ayudo con él”, no se, como que puedo empatizar mucho con el profesor. Entonces evidentemente la experiencia es vital, y fíjate que esta directora que yo tenía antes, ella tuvo muy poca experiencia en aula, y yo digo claro, eso hace que ella como directora no haya sido empática con los profes”. (Entrevista)

Trayectorias, género y liderazgo

Uno de los primeros ámbitos que aparecen de la vida profesional y trayectorias personales de Inés, refieren al inicio de su vida laboral y el trabajo realizado en dos escuelas en modalidad de media jornada en cada una de ellas. Al respecto, los motivos que detalla refiere a los salarios pagados a profesores durante los años ochenta y los problemas económicos que tenía en su hogar.

“Yo ya me había casado, me había casado en el 83, entonces, los sueldos en esos años de los profes eran una miseria, alguna vez encontré liquidaciones de sueldo, me acuerdo que eran de 12000 pesos, 13000 pesos, 15000 pesos, para esos años; entonces yo trabajaba en dos colegios, mi marido trabaja en dos colegios, y con cuatro colegios podíamos sostenernos medianamente bien”. (Entrevista)

Sin embargo, debido al nacimiento de su primera hija, Inés abandona una de las escuelas en que trabajaba para realizar labores en sólo una de ellas por media jornada, por lo que su marido se convierte en el principal bastión económico de su hogar. Sobre esta experiencia, cuenta que la escuela en que trabajaba su marido y en la que su primera hija cursó sus primeros años de educación pre básica y básica contaba con un proyecto educativo deconstructivista, y que, a través de las tareas y trabajos de su hija, pudo acercarse a estas metodologías y utilizarlas en la escuela donde ella trabajaba.

“La Vale [hija] nació en febrero del 86, claro entonces el 85 ya estaba solamente en un colegio (...) El resto era la tarde de mamá, y mantener la casa, y eso. Y mi marido se fue a trabajar, cuando nació la Vale, o al año siguiente; al Latinoamericano, que es el colegio que es el colegio que está acá en el barrio, que ahí estaba bien pagado, y era muy innovador en aquellos años me acuerdo que ellos hablaban del de constructivismo, entonces como la Vale estuvo ahí en kínder y primero, yo tomé, todo lo copiaba, las ideas que yo

veía, las ideas con que ella llegaba, yo todo lo copiaba”.
(Entrevista)

Un segundo aspecto que señala Inés sobre su trayectoria personal y profesional, es el embarazo de su segundo hijo, vivido mientras trabajaba en el Colegio Alberto Campos. En esta experiencia, detalla la vergüenza que ella y las mujeres de la época sentían al quedar embarazadas en su condición de mujeres trabajadoras.

”Así que, claro yo llegué ahí el 89, claro porque estaba embarazada en diciembre del 89, y en el 90 nació mi hijo. Que igual me dio esta vergüenza que teníamos las mujeres de estar embarazadas, ”¡iih! recién llegada, y ya estoy embarazada...Todavía pasa, y las profes a veces me dicen ”Inés perdone”. Y yo ¿”qué perdone?”, como, que triste que tengamos que pensar eso, como si tu hicieras una pillería por esto”. (Entrevista)

De este acontecimiento, señala que fue sancionada por su baja asistencia, justificada por su embarazo, en la evaluación de su labor realizada en esta escuela.

”No, aparte de la discriminación en la evaluación, que me pusieron por asistencia un 40%, y que lo había sacado matemáticamente, y le dije oye, pero yo tuve un hijo, no es que yo esté enferma, si me dice, pero usted faltó, y no puede tener un 100%, porque usted faltó”. (Entrevista)

Otro de los aspectos relevantes de la trayectoria personal de Inés , tienen relación con su participación en un conjunto musical, en que se desempeñó como bailarina y en que su ex marido lideraba la organización.

”Yo de algún modo lideraba danza, pero siempre bajo el alero de él, como que yo cumplía las instrucciones, yo...”
(Entrevista)

De esta actividad destaca la posibilidad que tuvo de desarrollar habilidades de trabajo en equipo y de aprender diversas disciplinas artísticas

”Yo me encargaba de, yo hice cursos de maquillaje entremedio, entonces les enseñaba a maquillarse, hacía vestuario, lo confeccionaba yo con una amiga que trabajaba aquí conmigo también, que también era del Chilgüe, ehh, ella hacía los vestones, que es profesora de arte, eh nos quedábamos haciendo máscaras, en fin, vivíamos nosotros en función de eso también” (Entrevista)

Sin embargo, cuenta que debió retirarse de este grupo debido a diversas situaciones: sus estudios de magister el año 2002 que impidió dedicarle tiempo a la actividad en el grupo de baile, una lesión en su rodilla y el deterioro de la relación con su marido.

“Yo me divorcié o me separé primero en el 2007, pero yo dejé el grupo como en el 2002-2003, fue cuando empecé a estudiar en el Magíster, como que ahí dije ya, no me da para todo, tenía además una rodilla lesionada, la relación con mi marido estaba muy deteriorada, y como que yo opté, creo que en ese minuto yo me dije me dedico a la danza, o me dedico a la educación. Y lo más seguro para mi era la educación, y en eso la Estela que trabajábamos en este colegio juntas.”
(Entrevista)

Finalmente, dentro de su experiencia, Inés señala que una parte importante de sus espacios de contención y apoyo tienen que ver con los y las docentes que han conocido a través de su trayectoria profesional, de quien obtiene redes de apoyo y orientación.

“Siempre he tenido a lo menos 3 amigos críticos, que uno de ellos es la Estela, pero con la Estela tenía menos contacto; y otras dos personas (...) que son grandes amigos, pero yo creo que ellos aman la educación más que yo, entonces con ellos, como que yo les cuento los problemas que tengo. Me acuerdo con Germán, yo de repente iba, así como "Germán, necesito que me escuches", el también es coach; así que me iba para allá y le contaba, y con él lloraba, y el me ayudaba a darle otra vuelta. Eh, eso, yo creo que ha sido interesante, y que tampoco fue consciente, porque a todo esto yo partía con eso, pero después llegó a mis manos un libro que justamente habla del amigo crítico, y yo dije "pero si esto es lo que yo hago", me pareció buenísimo”. (Entrevista)

2. Informe biográfico Ema

Motivaciones para estudiar pedagogía

La entrevistada relata que, como parte de sus motivaciones para estudiar pedagogía, se encuentra desde que era niña la admiración a los y las docentes que le hicieron clases en la escuela, así como los juegos que realizó en su niñez, en los que simulaba ser profesora.

“Lo primero que me sucedió, yo creo que en mí (...) sucedió el tema, estaba latente el tema de vocación. Te voy a decir por qué. Porque cuando yo era pequeña eh... cuando fui estudiante yo admiraba mucho a mis profesores, eh... Y siempre dije “Me gustaría ser profesora”. Y cuando jugaba con mis amigas, yo era la profesora. Nunca barajé otra carrera... más que ser profesora. Lo conversé con mis padres, y mis padres estaban de acuerdo”. (Entrevista)

Sobre la especialidad de interés para ejercer la pedagogía, la docente señala que inicialmente quiso estudiar francés. Sin embargo, esta especialización se dictaba en otra región y por problemas familiares y económicos no podía trasladarse de ciudad. Por esta razón, decidió estudiar pedagogía en inglés en su lugar de residencia, Temuco.

“Me gustaban mucho los idiomas, y “Voy a ser profesora de idiomas”. Y me gustó mucho a mí el francés, me dije voy a estudiar pedagogía en francés”. Pedagogía, porque me gusta, quiero ser profesora, y voy a aprender al mismo tiempo francés, que me encanta el idioma. Eh... pero, pedagogía en francés se dictaba en la Universidad de Concepción, y yo residía en Temuco. Y mi padre era un empleado público que trabajaba en un Registro Civil, que después se enfermó, por lo tanto, y éramos 6 hermanos, por lo tanto, no había ninguna

posibilidad de irme a estudiar pedagogía en francés a Concepción, porque no había plata... y yo barajé una alternativa entonces de estudiar pedagogía en inglés en Temuco. Y postulé a pedagogía en inglés en Temuco y quedé en la Universidad de Chile, que era sede de la universidad de acá, y estudié ahí y así se dio...” (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Durante su experiencia universitaria, la docente relata que fue enriquecedora en los campos de la disciplina que estudio, y en lo que refiere al aprendizaje de metodologías educativas y que le permitieron adquirir las herramientas para iniciar su labor docente.

“Mira, tuve el saber de la disciplina propiamente tal, del idioma del inglés, que era una de las cosas que me permiten manejar una segunda lengua y, por otro lado, lo metodológico. Como yo quería ser profesora, yo tuve siempre mucho interés en los ramos de educación que se impartían en la universidad. O sea, para mí no eran una lata, para mí eran siempre motivacionales. En una nueva asignatura que me pusieran didáctica general, o metodología del idioma inglés, tuve que aprender a cómo enseñarlo, la didáctica general, voy a aprender cómo es el tema. Fundamentos de la educación, todos esos ramos a mí me, me permitieron eh... tener las herramientas que yo necesitaba para empezar. Y lo tengo muy claro, que era para empezar, o sea, para partir”. (Entrevista)

De las prácticas profesionales considera que estas fueron escasas durante su formación profesional. Es así como el último año de estudios, año en que debía realizar su práctica, solicitó buscar una práctica remunerada para contribuir económicamente en su hogar. Esta la realizó en Carahue en una escuela rural, donde inicia su trabajo pedagógico.

“No tuvimos mucha práctica docente porque antes la práctica docente se daba el último año. Primero uno sólo observaba, en cuarto tú ibas a una observación y en quinto ya hacías una práctica. Pero mi práctica fue súper valiosa (..). Y me fui a trabajar a Carahue, rural. Yo viajaba, salía en la mañana y volvía en la tarde”. (Entrevista)

En esta escuela inicia es contratada para hacer clases de inglés y francés, a pesar de no haber estudiado este idioma a nivel universitario. De esta experiencia la entrevistada rescata que pudo hacer consciente su vocación hacia la pedagogía debido al interés que le producía el trabajo realizado.

“Porque fui a, fui a trabajar a ese liceo porque yo me encontré con una ex directora y me dice “¿Qué estás haciendo?”, y le digo que estaba estudiando, “¿Y no quieres hacer unas horas de clases?” me dice, “Sí, me encantaría” le dije yo. Porque en la casa además, se necesitan lucas (dinero). Así que me fui a hacer clases ahí (...). Y en este colegio tuve una muy buena experiencia del ejercicio de la pedagogía, porque era una escuela súper vulnerable. Ahí me di cuenta yo que me encantaba hacer clases, que me encantaba a mí ser profesora. Yo era feliz siendo profesora, yo me sentía realizada llenando un libro de clases, o sea, ¡llenando un libro!, poniendo lo que hacía, eran cosas que a mí siempre me fascinó el ser profesora”. (Entrevista)

La docente trabajó en esta escuela durante un año. Después de esto y debido al nacimiento de su hijo ella debió buscar un trabajo cerca de su residencia, a una escuela para adultos.

“Después que me casé ese año, a fin de año, nació mi hijo, que nació el 78. Y como nació mi hijo el 78 en junio, para el 79, antes existían lo que eran las destinaciones. Cuando uno trabajaba fuera, alejada del domicilio, era por ley, como éramos fiscales, te tenían que trasladar a tu lugar de residencia, porque tenía bebé. Entonces a mí me trasladaron, me trasladaron a la escuela 13 de adultos. Al vespertino a hacer clases.” (Entrevista)

Respecto a esta segunda experiencia señala que fue relevante para su trayectoria pues se acercó a la enseñanza de adultos. De esta etapa considera relevante la motivación y responsabilidad de los estudiantes quienes acudían en jornada vespertina, así como el cariño que le fue profesado.

“En esa escuela, era una escuela súper, era una escuelita chica, que era de adultos donde llegaba verdadera gente a estudiar, que trabajaban, a estudiar en la noche, yo me acuerdo que la primera vez que yo llegué a esa escuela a mí me impresionó la oscuridad con la cual empezaban ahí, llegar a la escuela y ver que está oscuro, empezaban a llegar a clases, fue para mí bien, bien marcador, eh... porque conocí lo que es la enseñanza de adultos, de... con la motivación que llegaban al colegio, cómo uno les respondía en todo, cómo a la profe la, la admiraban, la respetaban, la querían... y profesora jefe, me llevé súper bien, y era súper joven. Tenía 24, a los 24 nació mi hijo, tenía 25 años. Era súper joven, joven, estaba recién había estudiado, había terminado de estudiar la pedagogía, y estaba recién trabajando”.
(Entrevista)

De esta escuela, la entrevistada señala que fue importante el aprendizaje que tuvo trabajando con estudiantes vulnerables, que implicó realizar no sólo labor educativa, sino de cuidado, de apoyo social y de vinculación con la estructura municipal de apoyo para los niños y niñas que estudiaban en la escuela.

“Yo ahí aprendí a trabajar con el estudiante vulnerable a concho. Aprendí a trabajar con delincuentes, aprendí a trabajar con el alcohólico, aprendí a trabajar con el drogadicto, aprendí a trabajar con los campamentos, porque hubo un año en que los campamentos los erradicaron de Santiago y los mandaron a regiones (...) Eso yo creo que es lo que más me, me marcó. Desde mandar a despiojar a las niñas, o de llevarlas yo misma al frente, al consultorio, si tenían algún problema, si veía que tenían algún granito que era... era fuerte”. (Entrevista)

Tres años después que ella ingresa a la escuela para adultos la escuela es fusionada con un liceo de la misma comuna (Padre de las Casas) y en este nuevo establecimiento se le otorgaron horas de docencia para la jornada diurna. Posteriormente en reconocimiento a su labor pedagógica pasa a formar parte del área de gestión pedagógica con horas de la jornada para esta labor. Luego, el año 1985 inicia labores como jefa técnica.

“Hicieron el encasillamiento de los docentes, e hicieron una especie de carrera docente, y yo salí calificada en lista 1, y la lista 1 era, la máxima. Entonces cuando tuvieron que nombrar, dijeron “Ya, Ema , porque está en lista 1, es la que está más...”, y me dieron la opción y yo dije “Ya po”, ahí fue”. (Entrevista)

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

La entrevistada estuvo cinco años trabajando en la escuela de Padre de las Casas escuela como docente y jefa técnico. De esta labor, destaca el interés que provocó la labor técnica en términos de conocer los aspectos pedagógicos y la posibilidad de guiar u orientar el ejercicio de los docentes en aula. De igual modo señala que al ser un cargo incipiente en su desarrollo para esa época, le permitió distinguir de manera concreta la labor directiva administrativa; la gestión pedagógica y la necesidad de liderazgo en esta área.

“Como a mí me gusta el tema, y yo iba a todos los seminarios, y todos los encuentros que me proponían ir. A mí me empezó a fascinar la parte técnica. El aprendizaje que me produjo, del dominio técnico pedagógico propiamente tal, y, por otro lado, el poder eh, ir orientando bajo mi visión, cómo profesores fueran desarrollando (...). Entonces no había como un liderazgo pedagógico, no existía. No existía, no existía el liderazgo pedagógico. Entonces en el jefe técnico, el jefe técnico, por lo menos a mí cuando me nombraron... yo lo asumí eso, como liderazgo pedagógico en mi escuela”.
(Cuestionario)

Sobre su rol, recuerda que cuando inició labores de jefa técnica, generó resistencia en la comunidad educativa debido a su juventud y las nuevas metodologías que intentó aplicar en la escuela.

“El primer periodo del cargo fue complejo, en el sentido de las resistencias que había para los cambios, por los profesores. O que sugiera cosas para hacer, o que otra persona vea lo que escribiste en el libro de clases Y joven y más porque trabajé con profesores de harta edad, y “Qué sabe esta cabra que viene con estas cosas nuevas”, pero fue de primera, después se fueron dando cuenta que yo era una par más con ellas.”
(Entrevista)

Luego de esto y de manera paralela a su labor en esta escuela decide tomar horas en una escuela particular subvencionada de Temuco, debido a que era una oportunidad de adquirir más recursos económicos de manera complementaria al trabajo técnico pedagógico que realizaba en el liceo.

“¿Qué es lo que me permitía? Que como el liceo tenía jornada mañana tarde y noche, vespertino, por ejemplo, cuando yo tenía vespertino, me dejaba la mañana, no iba en la mañana, sino que iba de la tarde hasta la noche. O de la mañana hasta la tarde. Entonces el horario me calzaba perfecto (...) sumar recursos económicos también para la familia, para los proyectos”. (Entrevista)

En esta escuela ejerce como curricularista, labor que consistía en apoyar el proceso técnico pedagógico. De esta experiencia, la entrevistada destaca la posibilidad de acercarse a metodologías de educación personalizada y la posibilidad de aprender de la directora de este establecimiento.

“Ella sabía tanto, y a mí me maravillaba todo lo que ella sabía. O sea, yo la respeté mucho porque no era, de pronto uno dice “Ah no, es monjita”, pero ella sabía muchísimo. Y había estado en educación personalizada, en Colombia, había estado viendo experiencias en distintos lugares, y por lo tanto, yo aprendí mucho, mucho de ella”. (Entrevista)

En esta escuela trabaja durante tres años y es despedida pues su separación matrimonial le impidió continuar trabajando en esta escuela, perteneciente a una congregación religiosa.

“Entonces, yo voy y le digo eh... “Sor María, yo tengo que decirle algo”, porque a mí ya me estaban postulando para mandarme acá a la FIDE, para que yo me viniera en una terna, eh, en una terna para el equipo directivo del colegio. Y

yo ahí habría tenido que optar entre quedarme allá o acá (...). Y le tuve que decir po, le dije “Yo tengo un tema matrimonial, ya no aguanta más”, recién había tenido mi segundo hijo. Y “Ya no da más esto y, pucha lamentablemente me tengo que separar”. Y me dice “Ema, si usted se separa, usted sabe, yo que la tengo que sacar de la postulación que hizo al equipo directivo, y que no podría continuar...”, así que me acuerdo que lloramos las dos”. (Entrevista)

De modo paralelo y en continuación a su trabajo en el Liceo ubicado en Padre de las Casas, logra en este establecimiento asumir el cargo de Inspectora General.

“Me ofrecieron el cargo de inspectora general, y... estuve unos años de inspectora general ahí en el liceo y (...). y [director de educación] me llama, y para sorpresa mía me dice “Señora Ema, postule, se va a llamar a concurso para inspectora general en el colegio, postule, va a ser un concurso interno”, y postulé. Postulé y quedé.” (Entrevista)

En esta escuela, trabajó durante cuatro años, para luego solicitar traslado debido a que sentía que ya había aportado en este establecimiento y que los traslados que realizaba para acudir a este establecimiento le generaban demasiado desgaste, por lo que es trasladada a otro liceo de la región, esta vez en Temuco para ejercer el mismo rol. Al respecto, la docente manifiesta que es promovida a esta escuela con el fin de “retomar la identidad perdida del establecimiento”.

“Y ahí me fui de inspectora general al Liceo GM, me pusieron, donde yo estudié. Yo estudiaba en ese liceo. Y me fui de inspectora general. Yo estudié en ese liceo cuando era liceo de niñas (...) Y cuando me llamaron, cuando pregunté si me podía ir al, al liceo, me dijeron “Mira, lo que queremos

nosotros es retomar la identidad del GM de antes, ¿te atreves tú a hacer un proyecto, y intentar volver a lo que era el liceo?” y yo hice un proyecto. Me acuerdo incluso que por ahí está en el currículum también el proyecto“. (Entrevista)

En esta escuela, desarrolló un nuevo proyecto educativo para mejorar el establecimiento que comprendió transformaciones en la gestión educativa y el retorno a ser escuela de niñas.

“Como yo tenía experiencia técnica y estaba ahí, hice el proyecto. Lo armé con un equipo de colegas, armamos el proyecto, y lo implementamos. Se retomó, volvió a ser sólo de niñas, y se retomó la, la, la identidad femenina. Porque era un colegio que estaba construido para mujeres, no tenía para que jugaran fútbol, era típico liceo de niñas. Se, se retomó eso, hasta que yo después eh...vi que ya era tiempo de asumir una dirección“. (Entrevista)

De esta experiencia considera relevante la posibilidad de incidir y desarrollar esta transformación a través de mejorar el proyecto educativo de jornada escolar completa y de retornar a la educación femenina.

“yo me fui, hice el proyecto, retomamos, retomamos la identidad femenina, progresivamente. Y después surgió el proyecto en jornada escolar completa, que fue como el primer proyecto que se presentó en Temuco de jornada escolar completa (...) Entonces dijimos [con el director] “Aquí tenemos la posibilidad de una jornada escolar completa, hagámoslo”, “Sí, pero hay que hacer el proyecto”, “No se preocupe, yo lo dirijo, yo lo hago, lo hacemos, hagámoslo”. Y lo presentamos, y lo ganamos, y ahí también, ese fue el

proyecto de jornada escolar completa, lo sintonicé, le di coherencia con el proyecto de retomando la identidad”.

(Entrevista)

De modo paralelo a este trabajo, la entrevistada realizó labores como docente universitaria en sus tiempos libres. De este periodo relata que el aporte para su trayectoria profesional es el conocimiento directo sobre la educación y disciplina. Un segundo aporte que reconoce es la actualización de los conocimientos del campo de trabajo.

“Estar en el ambiente universitario te permite estar actualizada, te permite estar en el peak del conocimiento universal que está surgiendo, creando, por lo tanto, eso a mí me gustaba. Y trabajaba a honorarios, trabajaba en mis horarios libres, incluso llegué ya, antes de venirme, al pasar el tiempo, a... trabajaba los sábados en un programa de magíster de liderazgo escolar, de gestión escolar directiva, en la Universidad Santo Tomás. Hice clases antes de venirme para acá, eso fue... Por eso yo te digo, la experiencia urbana marginal, digo yo, rural, eh, básica, media, superior. O sea, particular, privada., municipal”. (Entrevista)

Luego de realizar trabajo de inspectora en el establecimiento antes mencionado, decide postular a un cargo de directora en otra escuela de la comuna, pues visibiliza las herramientas y conocimientos que posee para asumir la dirección de un establecimiento.

“A ver, ¿qué es lo que pasaba conmigo? Que yo con el cargo que tomaba, yo como que lideraba el tema de así que por eso yo dije en un momento, “¿Por qué yo sigo, toda mi vida, haciéndole la pega a los directores?, ¿por qué no postular a directora? O sea, si yo puedo dirigir un colegio, a mi pinta. Tengo la experiencia, tengo las herramientas como para

hacerlo”, y eso fue lo que hice. Y ahí después asumí dirección.” (Entrevista)

Formación continua docente

Dentro de sus experiencias de formación continua, Ema enfocó su formación continua principalmente en los conocimientos de administración y currículo durante su trayectoria como profesora. Realizó cursos del CPEIP en mediados de los años ochenta, orientados en la formación directiva de docente. Al respecto, señala el conocimiento aplicable de estos cursos.

“Esos [cursos] del CPEIP fueron 4 etapas. Fue una continuidad de cursos, primero era una etapa, la segunda, la tercera, la cuarta. Yo hice las 4 etapas del curso para formación de directivos y jefes de UTP, de unidad técnico pedagógico. ¿Qué me aportaron estos cursos?, mucho conocimiento teórico y práctico diría yo. Porque los trabajos que daban eran trabajos de aplicación en el colegio, del CPEIP“. (Entrevista)

Un segundo proyecto formativo que señala es el curso tomado en IDIEC, referido a administración de escuelas, que le enseñó herramientas concretas para implementar una escuela. Proyecto que no pudo realizar por falta de recursos económicos.

“En el IDIEC de Talca (...) había estudiado cursos de administración, pero todavía ninguno enfocado en lo financiero de una escuela. Además, que debo reconocer que en un momento se me estaba atravesando la idea, cruzando la idea en mi mente de poder tener una escuela. Hacer mi propia escuela, tener mi propia escuela, mi propio proyecto. Pero no fue posible, por un tema de platas y todo“. (Entrevista)

Experiencias laborales directivas

El primer cargo de directora que la entrevistada asume, es una escuela básica municipal en Temuco. Al respecto, considera que el cambio de labores no implicó grandes problemas pues la experiencia de más de quince años en cargos de gestión directiva le permitieron desarrollar este proceso sin problemas.

“Se llamó a concurso en la escuela, que era una escuela emblemática en Temuco, eh... una escuela que tenía excelencia académica. Postulé de directora y gané la dirección del colegio (...) Para mí no fue nada, nada de drástico [el cambio]. Por eso de pronto, yo digo, con los directores noveles, en lo que más hay que fijarse es que tengan trayectoria“. (Entrevista)

Luego de esta experiencia, decide postular a cargos directivos en la zona centro del país. Concurra y logra ser elegida directora de una escuela municipal de la comuna de Providencia en la Región Metropolitana. Al respecto, considera que una de las grandes diferencias en este último periodo, ha sido el trabajo dedicado a temas de inclusión, que se encuentra más presente en la capital nacional. Esto lo ejemplifica a través del programa de integración escolar que debió ejecutar como parte de un proyecto piloto de la escuela que actualmente dirige.

“A ver, lo que pasa es que las escuelas eran similares. La escuela en Temuco, de excelencia también, la escuela de acá también tenía excelencia. El desafío, el desafío mayor yo creo que iría acá, ¿sabes con qué?, es con el tema de la inclusión (...) Cuando yo llegué acá, me di cuenta que efectivamente, porque aquí empezaron a aplicar el Programa de Integración Escolar piloto en Providencia, fue en ésta escuela. Ninguna

escuela de Providencia lo tenía, pero aquí empezaron.”
(Entrevista)

Motivaciones para la experiencia directiva en escuelas

Al ser consultada por sus motivaciones para ser directora en escuelas, la entrevistada fundamenta su decisión en su trayectoria profesional y las competencias y experiencias que ha desarrollado durante este proceso, con propósito de finalizar su carrera docente en este cargo que implica el liderazgo de establecimientos educativos.

“Decidí ser directora por trayectoria y porque consideré que tenía la formación y experiencia necesaria para aportar a la mejora de establecimientos educacionales, especialmente públicos. Culminar mi carrera profesional como Directora, liderando y gestionando establecimientos con creatividad e innovación, fue mi principal motivación para asumir este rol”. (Cuestionario)

Formación continua como directora

Sobre sus experiencias de formación en cargos directivos, señala que una de las experiencias más relevantes refiere a los cursos de formación de directores desarrollados por Fundación Chile. Al respecto, señala que fue una de las capacitaciones que permitió a los profesores integrarlo dentro de sus horas de clases y con cursos de buena calidad para directivos en temas de liderazgo.

“Igual era sacrificado, pero era súper entretenido. Esa, esa capacitación, para los directores, fue una capacitación digna, digna, ¿en qué sentido? En el sentido de que tomaba horas laborales, no tenías que poner de tu tiempo de tu familia, por otro lado, la primera vez que nos llevaron al centro de

perfeccionamiento no nos gustó, lo dijimos y nos cambiaron a hotel. O sea, nos mandaron ... y bien. En términos de los conocimientos y aprendizajes de la, de la capacitación de la Fundación fue muy buena también. Porque fue precisamente también de liderazgo po. Fue muy buena.”(Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

La directora caracteriza la gestión directiva como parte de una batería de conocimientos que quienes dirigen un establecimiento deben manejar funcionalmente en los campos de la gestión administrativa, pedagógico y el liderazgo directivo. Al respecto, considera que cualquier director o directora de escuela, debe contar con estas competencias pues si no las posee esto va en desmedro de la institución y el trabajo educativo.

“Para mí un director es exitoso cuando es capaz de desarrollar las funciones que están establecidas que debe desarrollar, y que tiene que ver no solamente con las administrativas, tiene que ver con las de liderazgo, de liderar pedagógicamente. Y cuando hay un director que no le pega al tema, que no sabe, o sea la gente se da cuenta inmediatamente y pierde [credibilidad].“ (Entrevista)

Asimismo, dentro de los análisis que la docente ha realizado sobre lo que significa ser directora de escuela, realiza distinciones sobre las diferencias entre el rol de hombres y mujeres en este ámbito, pues considera que para ser directora se requiere mayor validación que un director, pues no es analizado según sus competencias o habilidades, en comparación al juicio que se realiza de las directoras. Para explicar esto utiliza como ejemplo una situación que le ocurrió como jefa técnica de una de las escuelas en que trabajó.

“El hombre llega validado porque es hombre en esta cultura machista, y la mujer se tiene que ganar esa validación. Y eso

es verdad, es triste, pero es verdad. Yo recuerdo que llegó, en un lugar donde yo trabajaba, llegó un director y “Llegó director, que bueno que es hombre” Se había ido una directora hacía poco, no les había gustado, ya tenía que salir... “Y que bueno que llegó, ahora las cosas van a ser diferentes, porque es distinto estar con...” Yo decía: “Dios mío, que machismo más exacerbado.” Pero ese director era bueno pal trago, irresponsable, o sea, lo que es gestión nada, pero era bueno para organizar, a ver... los cumpleaños, las convivencias de las colegas, y todo, entonces era querido, querido... él era querido. En ese tiempo yo era jefe de UTP, entonces cuando llegó él a mí se me complicó mucho la cosa, porque él era muy... liviano, por decirlo así, entonces tuve que asumir yo casi toda la, la, la responsabilidad.” (Entrevista)

Un tercer aspecto que permite caracterizar la gestión de la entrevistada, es su percepción de fortalezas basada en su liderazgo como directiva, que ella percibe en aspectos como trabajo colaborativo, innovación y que tienen como resultado la obtención de confianza sobre el trabajo y educativo realizado.

“Yo creo que soy una buena directora porque me he dado cuenta que soy capaz de liderar, y de liderar, y de complementar... o sea, soy capaz de trabajar en equipo, ¿ya? soy capaz de trabajar colaborativamente con el resto de la... de los colegas. Soy una buena directora porque innovo, e innovo para favorecer los aprendizajes de los estudiantes... y creo que soy buena directora porque la gente me quiere... me reconocen los logros del colegio, los resultados, cuento con la confianza de las personas. Yo le comentaba el otro día a un tutor, porque pasamos liderazgos distribuidos, yo le dije: “¿Sabes qué? yo cuando llegué al colegio me propuse aplicar

el liderazgo distribuido”, y eso es lo que yo apliqué: yo rediseñé la organización, yo hice todo un rediseño de... de reestructuras y unidades, formé un equipo más completo, todos asumen su rol, todos saben que tienen que liderar en su ámbito, y nos ha ido estupendo, nos ha ido súper bien.”
(Entrevista)

Asimismo, considera que un aspecto importante de su visión del trabajo es formar equipos y que estos se apoyen, pues el respaldo de los equipos directivos es para la docente, un elemento necesario para enfrentar la labor cotidiana en la escuela. De este modo, coincide con los mencionado previamente y que refiere al espíritu colaborativo del trabajo, pues es necesario pasar de una perspectiva individual a una visión colectiva que permita coordinar los esfuerzos del trabajo educativo.

“Al interior del colegio yo también tengo mi equipo es con el que yo... en el que yo me apoyo...con la encargada de convivencia si es un tema de convivencia, o sea, si es en orientación que estoy complicada por algo que ocurrió con los apoderados conversó con la orientadora (...) cuando uno recién comienza quiere probar y probar que... y dar muestras, es como dar *la pruebita de la blancura* todo el tiempo, de andar demostrando que tú eres capaz, a lo mejor individualizas mucho tu trabajo, a lo mejor yo lo hice, pero después no, pronto tú te das cuenta que nada, tú no eres tú: tú eres tú y los otros. O los otros y tú, son ustedes, no soy yo, somos nosotros, entonces en el momento en que tú cambias el yo por el nosotros, cambias el yo por el nosotros ya te das cuenta que pasaste a otro estadio de desarrollo en tu tema profesional.”
(Entrevista)

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

La entrevistada reconoce como el principal facilitador de la gestión directiva su experiencia pedagógica en los diversos cargos que ha realizado. De este modo, ha podido conocer las necesidades y características de los trabajos que requiere la gestión de las escuelas.

“En el tema de, de los facilitadores que he tenido en el ejercicio de la función, yo creo que el principal, sí yo creo que el principal facilitador para mí es la experiencia, eso ha sido para mí lo principal. El hecho de haber pasado por todos los, los cargos, yo tengo un conocimiento cabal y absoluto de lo que pasa al interior de los establecimientos educacionales y de lo que el desempeño de cada uno de los roles demanda. Entonces, como directora, obviamente que eso para mí es un tremendo facilitador, porque puedo ponerme con facilidad en, en el lugar de: el profesor, el orientador, el jefe de UTP, el asesor del centro de padres... “ (Entrevista)

Un segundo elemento que releva como elemento facilitador, es la trayectoria que la docente ha desarrollado para encausar su trabajo profesional. A saber, el desarrollo de herramientas de perfeccionamiento orientado a la gestión pedagógica y curricular, según los requerimientos de su cargo.

“Y el otro gran facilitador es tu proceso de formación; en la medida que tú te formas, en la medida que tú vas orientando tu carrera en perfeccionamiento hacia una determinada línea, yo fui optando mi perfeccionamiento en la línea de currículum, estuve de jefa de UTP, después cuando pasé a inspectora general empecé en la, en la línea como de gestión iba como acomodándome a los cargos que iba desempeñando en mi formación.” (Entrevista)

Un elemento que la directora considera fundamental como influencia en la labor educativa, es que, para ella, como docente y directora de escuelas municipales, es importante la relación que se desarrolla con la administración local, pues delimita la relación que se establecerá con los docentes y las demandas o problemas que pueden presentarse en este aspecto. Sin embargo, para ella el principal elemento que avala la relación con la administración local son los resultados y trabajo que se realiza.

“A ver, yo he pasado en los tiempos en que he sido directivo – y directora- por distintas alcaldías y nunca he tenido problemas (...) Al director [de educación] lo que he tenido que decir se lo he dicho, pero con la claridad: “Yo soy de esta línea, esta es mi línea profesional, esto es lo que he hecho, estos proyectos implementé, esto se logró, y así está mi escuela ahora, aquí están los resultados, esa es mi escuela”, así quedó así, entonces no tengo problemas”. (Entrevista)

Sobre la labor directiva, considera que los salarios a directores y equipo directivo pueden presentarse como un obstáculo en la gestión de un establecimiento, pues, aunque en la comuna que se encuentra trabajando en la actualidad, posee buenos salarios, en general el sueldo de un director varía muy poco respecto a su remuneración como docente a nivel nacional. Esto imposibilita que muchos docentes asuman el desafío y la carga de trabajo que esta labor implica.

“Y lo otro que pasa con los directores, con la cantidad de responsabilidades que tienen, con lo difícil que es ejercer el rol de director en estos momentos por la complejidad que tiene, el sueldo no les da para nada... No compensa. Puede compensar aquí, porque aquí los territorios son más bien pagados, pero en otras comunas nadie va a querer asumir... ¿Pa qué van a ser directores?, se van a echar un montón de carga y responsabilidad encima, además por cinco años y

después se quedan sin nada (...) Si se está declarando que el rol del director, el liderazgo es tan importante... nunca nos consultan nada, nunca nos consultan nada... y de ninguna parte, no llegan". (Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Al ser consultada por incidentes críticos durante su gestión directiva, señala que uno de los problemas que ella ha considerado como relevante, refiere a la relación con los apoderados cuando trabajó como directora en Temuco y el trabajo de ellos en el centro de padres. Esta agrupación tenía demasiada injerencia en los asuntos estudiantiles y realizaba acciones como cobrar por la inscripción de actividades extraescolares. Esta situación provocó que la directora tuviera diversos conflictos con esta organización.

"En ese colegio, que era un colegio con apoderados demandantes, mi mayor experiencia, y que no había vivido antes... Unos padres que eran demandantes, complejos, eh... una presidenta del Centro de Padres con una personalidad muy fuerte y manejando las platas, y manejando muchos hilos del colegio... Eso pa mí fue todo un aprendizaje, trabajar con ellos. Tenían oficinas en el colegio". (Entrevista)

Al respecto, manifiesta que uno de los principales aprendizajes que este incidente generó en su trayectoria fue la capacidad de dialogar y persuadir en un contexto de crisis en la escuela.

"Yo creo que ese fue uno de los aprendizajes para mí, de cómo persuadir, de cómo conquistar, de cómo vincularme positivamente con ellos sin producir un deterioro en las, en las, en las relaciones. Porque el Centro de Padres, a ellos les gusta tener hartito poder (...) Yo creo que ahí tuve que tener,

tuve que hacer uso de todas mis herramientas de persuasión. De todas mis herramientas de, de comunicación, de mi capacidad de escucha, mi capacidad de negociación, que yo la puse a prueba”. (Entrevista)

Un segundo incidente crítico que menciona la directora, refiere a su trabajo en la escuela de mujeres y los conflictos acaecidos durante los paros y huelgas de las manifestaciones estudiantiles del año 2011, con motivo de acordar los horarios de marchas y paros con las estudiantes.

“Me tocó negociar con estudiantes en el Marcela Paz. Cuando era inspectora general, y las negociaciones con las chiquillas era bien entretenidas. Eran buenas, y, y exigentes... y, que llegábamos a acuerdos (...) Esas negociaciones eran entretenidas igual porque las chiquillas”. (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos

La docente considera que los principales conocimientos que contribuyeron en su carrera responden a su trayectoria como profesora y en diversos cargos directivos. Al respecto, reconoce que su proceso formativo implicó trabajo al interior de las escuelas y la adquisición de herramientas de formación continua que fueron delimitando su carrera profesional.

“Fíjate que yo creo que en mí carrera lo que se destaca es la trayectoria. Porque yo llegué a ser directora por trayectoria. Por un lado, está lo experiencial, el conocimiento que te da la práctica, me dio la práctica de haber trabajado con distintos tipos de estudiantes, distintos niveles, distintas modalidades, por un lado. Y por otro lado, que todo el proceso de formación que yo fui teniendo, los cursos que fui tomando, la licenciatura, el magíster, y todo eso, hubo un magíster que yo no terminé, tuve dos magister, pero el primero no lo terminé,

por eso mencioné el que terminé nomás. Estudié un magister que se dio en la Playa Ancha en Temuco, pero nació mi hijo, mi segundo hijo, y cuando lo quise terminar, ya no se daba en Temuco, tenía que ir a Talcahuano, y ya no”. (Entrevista)

Asimismo, otro aspecto que destaca refiere al conocimiento del cargo directivo como herramienta necesaria para poder validarse al interior de las comunidades educativas. Al respecto, señala que el principal camino de conocimiento es el ejercicio de los cargos directivos como Unidad técnica y cargos de los equipos de gestión.

“Uno tiene que llegar ya con aprendizajes consolidados a dirigir una escuela. Tú no puedes llegar a una escuela recién a aprender. ¿Por qué no puedes llegar a aprender...? O sea, siempre vas a aprender, pero no puedes llegar a aprender en un nivel incipiente, ¿me entiendes tú? Tienes que llegar a, a, a validar, a profundizar, a aplicar, a investigar, no sé. Son otros los procesos que se requieren, pero el director debe tener experiencia directiva antes de asumir la dirección. Tiene que tener la experiencia de haber sido o jefe de UTP, o inspector general, o subdirector. Yo creo que debiera pasar por alguno de esos“. (Entrevista)

Y en valoración a los conocimientos formales, la docente señala que, en este aspecto, la formación y aprendizaje formal como proceso continuo es un camino que permite generar aprendizajes sistemáticos que se vinculan con la experiencia. Esto favorece la toma de decisiones pues permite conocer las realidades educativas en sus diversos contextos y aplicar los conocimientos adquiridos.

“¿Cuál es la fórmula? Yo encuentro que la fórmula es formación continua, porque yo toda la vida estudié, yo toda la vida estudié, yo empecé estudiando, y sigo estudiando ahora.

Formación sistemática, más experiencia, más reconocimiento de realidades diversas, para mí eso te da un director que es fortalecido. Realmente, porque va a ser fortalecido en la toma de decisiones”. (Entrevista)

De igual modo, destaca en el ámbito formativo la importancia de que los cursos sean pertinentes a las necesidades de las escuelas y las funciones que se cumple.

“Y eso también es un facilitador, la formación que tú tienes, el peso que tú tienes, que no tienen que ver con cuántos papeles tengas de...sino que cuántos de esos cursos te hayan dejado, o hayan sido, o los has tomado porque son pertinentes para el ejercicio de tu función. Yo nunca hice un curso que no fuera pertinente, o sea, nunca tomé el, qué se yo... porque algunos toman cursos que no tienen ni por dónde“. (Entrevista)

Al ser consultada a nivel general por el predominio de los aprendizajes generados, la entrevistada considera que la relación entre conocimientos experienciales y teórico – prácticos, considera que, a pesar del equilibrio entre ambos ámbitos, la formación tiene un aspecto clave que implica que gracias a estas instancias formativas logró acceder a experiencias de trabajo que permitieron mejorar su labor.

“Creo que están como en un 50 y 50 (...) sí, porque pensándolo ahora, si yo lo analizo para mí ha sido tan importante la experiencia como los cursos de formación, pero, por otro lado, yo digo: “No habría accedido a la experiencia si no hubiese tenido ese proceso de formación”. (Entrevista)

Trayectorias, género y liderazgo

Una de las primeras experiencias que enlazan su vida personal y su ejercicio de docente y directora, refieren al cambio de escuela debido al nacimiento de su primer hijo, que implica su traslado desde la escuela donde inició su labor docente posterior a su práctica, hasta la escuela vespertina en que realizó clases para adultos.

“Como nació mi hijo el 78 en junio, para el 79, antes existían lo que eran las destinaciones. Cuando uno trabajaba fuera, alejada del domicilio, era por ley, como éramos fiscales, te tenían que trasladar a tu lugar de residencia, porque tenía bebé. Entonces a mí me trasladaron, me trasladaron a la escuela de adultos. Al vespertino a hacer clases”. (Entrevista)

Otro de los temas que implica a tomar decisiones relevantes en su trayectoria profesional, refiere a los problemas económicos relacionados a los bajos salarios percibidos por los docentes. Por este motivo, es que como ejemplifica, llega a la escuela confesional para ejercer de curricularista de manera paralela a su labor en la escuela para adultos.

“Que como el liceo tenía jornada mañana tarde y noche, vespertino, por ejemplo, cuando yo tenía vespertino, me dejaba la mañana, no iba en la mañana, sino que iba de la tarde hasta la noche. O de la mañana hasta la tarde. Entonces el horario me calzaba perfecto (...) sumar recursos económicos también para la familia po, para los proyectos”. (Entrevista)

Otro hecho relevante que menciona la docente refiere a su relación con una directora de las escuelas en que trabajo. La directora de la escuela de la congregación religiosa en que trabajo como curricularista. De ella aprendió sobre distintas experiencias de aprendizaje en el campo de la educación personalizada. De igual modo desarrolló una relación cercana y de aprendizaje profesional que finalizó debido al quiebre de su primer matrimonio, que causa

su renuncia de esta escuela, por ser esta una escuela confesional que no permitía docentes separadas.

“Sí. Ella sabía tanto, y a mí me maravillaba todo lo que ella sabía. O sea, yo la respeté mucho porque no era, de pronto uno dice “Ah no, es monjita”, pero ella sabía muchísimo. Y había estado en educación personalizada, en Colombia, había estado viendo experiencias en distintos lugares, y por lo tanto, yo aprendí mucho, mucho de ella. Pero lamentablemente, al mismo tiempo después, vino una ruptura de mi matrimonio, ya, y yo separada, no podía continuar trabajando en este colegio”. (Entrevista)

Asimismo, uno de los motivos por los que la docente decide salir de la Región de la Araucanía para buscar nuevos destinos profesionales, es que sus hijos se encuentran estudiando y trabajando en Santiago. Por esta razón, la entrevistada acuerda con su segundo esposo, postular a cargos directivos en la Región Metropolitana o en la Región de Valparaíso.

“El 2013 terminé en la Escuela, yo cumplí 60 años en noviembre del 2013, y yo dije... Yo siempre había dicho, voy a trabajar hasta los 60. Pero el 2013, en el escenario que estábamos, era que estábamos con mi hijo en la Universidad, uno ya había terminado. Entonces, lo conversamos con mi marido y yo le dije “¿Sabes qué?, o sea, nosotros nos podríamos arreglar, yo creo que sí, pero yo todavía creo que puedo trabajar unos años más (...) Estaban todos acá para venirme más cerca de ellos. Así que... empecé a ver en Directores para Chile, y... vi que en Santiago había hartos concursos (...) Y quedé en todos lados, si había quedado también en Santiago, había quedado en un liceo”. (Entrevista).

4. Informe biográfico Marlene

Motivaciones para estudiar pedagogía

En cuanto a las motivaciones iniciales, la entrevistada menciona que un estímulo fue su madre, que manifestó siempre el querer tener una hija profesora. Asimismo, en su época de estudiante, la entrevistada menciona verse inspirada por una profesora de francés, quien la acogió con cuidado y atención en sus clases.

“Mi mamá siempre ha querido tener una hija profesora, y que yo encontraba que la única profesora del colegio que a mí me quería, porque yo era súper desordenada, es la profesora de francés. Como que ella siempre me cuidaba y me encontraba todo bien, siempre me ayudaba y todo. Quizás esas dos cosas. Y por otro lado...” (Entrevista)

Posteriormente, en el momento de realizar la postulación universitaria, menciona que una amiga le sugirió y ayudó a realizarla.

“Una amiga mía que había quedado el año anterior, me dijo “Ah... pero este puntaje te sirve”, y ella me ayudó a hacer las postulaciones. Y yo... entonces ella me puso en pedagogía básica, en la Chile”. (Entrevista)

Al titularse de la carrera de Pedagogía en Francés de Enseñanza Media, la entrevistada menciona que no se sentía lo suficientemente capacitada para afrontar el mundo laboral de docente, ya que, si bien plantea que tenía manejo de la disciplina de francés, no poseía herramientas para generar un proceso de aprendizaje efectivo en sus alumnos. Por ello, quiso complementar sus estudios con la carrera de pedagogía general básica en la Universidad Católica.

“Es que cuando empecé a hacer clases de francés me di cuenta de que yo sabía hablar muy bien francés, pero yo no era profesora (...). Yo... no sabía cómo hacer clases. Como que era una estructura muy rígida de clases. Como que yo tenía que enseñar paso 1, paso 2, paso 3, paso 4. Y si el paso no te resultaba, como que el 2 tampoco... y no sabía ser profesora (...) Yo encontré que cuando salí titulada no era profe”. (Entrevista)

Tras sus estudios en aquella casa de estudios, la entrevistada menciona que realmente se formó como docente, adquiriendo las herramientas que le permitían ejercer un aprendizaje pedagógico.

“No, yo encuentro que en la Católica aprendí a ser profesora. Así como que... lo que a mí más me impactaba de la Católica, es que yo aprendí a comprender... cómo se produce el aprendizaje... en la estructura mental de los estudiantes”. (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Su primera experiencia pedagógica estuvo vinculada con el ejercicio de su entonces religión evangélica. Junto con su ex marido se trasladaron a Talcahuano, ella para ejercer la docencia y él para ser administrador y pastor de la escuela.

“Y mi ex marido era pastor evangélico. Y nos fuimos a trabajar a una iglesia que tenía colegio. Entonces yo era profesora, y él era pastor del colegio, y era administrador, una cuestión así. Y por eso nos trasladamos. Y ahí estuve 4 años en Talcahuano trabajando como profesora”. (Entrevista)

En ese momento se puede apreciar su primera aproximación no formal a la labor administrativa de la escuela, ya que en conjunto con su marido pretendieron implementar un proyecto pedagógico.

“Y ahí lo que hicimos, fue que impulsamos a los profes para trabajar. El tema era “Una escuela nueva para Hualpencillo” [risas]. Entonces empezamos a estudiar a los pedagogos antiguos. Empezamos, así como que nos dividimos, cada profe un pedagogo, y ahí que presentar. Armamos como bueno en ese tiempo no había proyecto educativo, era una idea”.
(Entrevista)

Posteriormente se trasladó a Santiago para trabajar durante un año en el colegio Chirayu, donde recibía muy buen sueldo y tenía la opción de dejar a sus hijos al cuidado de alguien. Sin embargo, menciona que fue una experiencia negativa debido a que el director exigía la realización de clases muy rígidas y estrictas, por lo que optó por renunciar.

“Para mí era terrible, tenía que sacar a los niños formados después de estar 10 horas en el colegio, 11 horas en el colegio. Formados, y tenían que lustrarse los zapatos, peinarse y salir por una fila así. Entonces yo renuncié, porque yo no podía. Yo renuncié a mi fuero maternal incluso, había tenido, terminado de tener una guagua, no me acuerdo, pero renuncié al fuero porque yo no podía trabajar con esa estructura. Y renuncié, dije “Tengo que buscar otra cosa”. (Entrevista)

De aquella experiencia destaca el haber aprendido a adaptarse al riguroso cumplimiento de objetivos institucionales.

“En ese colegio, la estructura el orden, el cumplir con las cosas bien.” (Entrevista)

Luego de su renuncia, comenzó a trabajar en el colegio Santo Tomás. Menciona que su experiencia fue negativa por los mismos motivos que la anterior, debido a la rigidez del modelo educativo que poseían, del cual menciona que terminaba por dañar a los alumnos. Esta situación la llevó a generar una crisis que derivó en atención psicológica.

“Son niños de 7 años, yo sentía que les hacía daño. Y estaba obligada a hacer eso. Entonces fui. Y me acuerdo que fui a la psicóloga y me dijo, y yo le dije que yo quería algo distinto otro modelo, que quería trabajar de otra forma, que necesitaba algo distinto. Pero que no podía dejar de trabajar porque tenía hijos y qué se yo. Y me acuerdo que lo que me dijo la psicóloga fue “Ya, pero mira, uno puede hacer cosas que no le gustan, cuando es decisión de uno, y sabiendo que, si tú quieres, puedes empezar hacer un camino para hacer algo distinto”. Y entonces como que ahí yo me relajé. Y yo dije “Ya ok, trabajo en este colegio, no me gusta, pero trabajo porque yo elijo” y como que eso me hizo mantenerme bien ahí”.
(Entrevista)

Posteriormente, la directora de UTP de ese colegio le recomienda postular al colegio particular “El Consenso”. Ahí trabajó durante casi tres años como profesora de enseñanza básica y de francés. Menciona que lo que más rescata de aquella experiencia es el aprendizaje de la metodología constructivista, donde implementaban una estructura más abierta y creativa.

“Es que ese colegio era constructivista. Entonces aprendí la metodología constructivista. Además, trabajaban con coaching ontológico. Entonces nos hacían coaching ontológico a

nosotros (...) Era otra estructura, más creativo, teníamos computadores en la sala. Yo podía hacer lo que quería en la sala, trabajaba con 25 niños.” (Entrevista)

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

En cuanto a las primeras dimensiones de aprendizaje relativas a la gestión, menciona que su trabajo en el colegio “El Consenso” fue una instancia para poder devolverse innatamente como líder del grupo de docentes, quienes se acercaban a ella para pedir ayuda con respecto a sus labores.

“Yo creo que sí porque igual ahí yo era como bien... pero era como líder espontánea. Como que, por ejemplo la gente, ahí me pasaba que la gente no le preguntaba a la directora cosas, ni a la jefa de UTP, sino que me preguntaban a mí (...). Así como “Oye... y ¿cómo hago esta planificación?, ¿qué hago acá?”. Entonces éramos como líderes como naturales no más” (Entrevista)

Asimismo, su actitud colaboradora y de líder era reconocida por los demás docentes mediante la entrega de diversos premios por parte de éstos.

“Me acuerdo que me premiaron como 2 o 3 veces, me premiaron, así como la mejor compañera, la mejor profesora [risas], como que el sostenedor daba una plata porque no sé, te encontraban la mejor profesora y los profesores votaban y te elegían la mejor compañera, o una cosa así”. (Entrevista)

Formación continua docente

La docente no señala mayor experiencia o valoración vinculada a su experiencia de formación continua, pues se enfoca principalmente en su experiencia docente basa su trabajo en la experiencia de formación como directora y los aprendizajes que ha desarrollado a través de esta instancia.

Experiencias laborales directivas

La creación de un colegio familiar

La primera experiencia directiva de la entrevistada corresponde al proyecto educativo que diseñó y postuló mediante una Sociedad que configuró junto con su ex marido en el marco los concursos públicos del Ministerio de Educación del año 2002, que otorgaban subvención escolar para la creación de establecimientos educacionales con Jornada escolar completa y con financiamiento compartido (subvencionados particulares). Para ello hicieron un análisis de déficit de cobertura educacional, y generaron un proyecto educacional llamado “Centro Educacional John Dewey”, realizado en base a la idea fundacional de Dewey, con el objetivo de entregar educación gratuita y de calidad a alumnos desde kinder a cuarto medio.

“Entonces nosotros armamos una sociedad y postulamos. Entonces yo trabajé hasta el año 2002, porque el año 2003 me dediqué a hacer el proyecto educativo del colegio, todo lo que exigía la ley para darnos el reconocimiento. Y bueno, nos adjudicamos el proyecto antes, entonces el año 2003 ya empezamos a trabajar, y el Estado nos pasó el 45% del aporte de capital. Me acuerdo que buscamos una comuna, hicimos análisis de los últimos censos y todo eso para cachar dónde había déficit de cobertura y postulamos con déficit de cobertura en Maipú. Entonces bueno, él (ex esposo) estaba a cargo de la construcción y... de las dependencias lo vimos en conjunto” (Entrevista)

El proyecto fue adjudicado y durante el año 2003 comenzó a funcionar el colegio. Las plazas de matrículas se completaron, llegando a los 620 alumnos con una planta de 45 profesores, figurando ella como Directora y su ex marido como Administrador del establecimiento. Es importante destacar que la entrevistada no poseía un rol administrativo, ya que este era realizado exclusivamente por su ex marido. Su labor se remitía a la dirección de liderazgo desde la dimensión pedagógica.

Menciona que uno de los principales obstáculos fue que la subvención destinada a pagar el sueldo de los docentes, entre otras cosas, no fue efectiva hasta Octubre, por lo que la directora gestionó y convenció a los docentes para que perseveraran en el proyecto educativo.

“Entonces estuvimos hasta octubre sin subvención, y convencí a los profes que “después les podemos pagar”, y los profes se quedaron. En octubre le pagamos todos los meses a los profes con intereses, me acuerdo. No sé cómo los convencía, pero los convencía. Yo creo que ellos confiaban. Yo me acuerdo que con los profes era súper bonito porque armamos un equipo de profes que en realidad les importaba la educación”.
(Entrevista)

Además, se rescata la experiencia de la “Revolución Pingüina”⁴⁰ del año 2006 como un elemento principal en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos. Como directora del establecimiento, brindó constantemente su apoyo para las actividades e incluso para la toma del establecimiento educacional. Ello contribuyó a fortalecer al equipo docente y mejorar el clima laboral.

⁴⁰ Movimiento de estudiantes secundarios que exigía demandas por mejoras de la educación pública.

“Llevamos a chicos de la Chile (universidad) para que, con los estudiantes de enseñanza media, que les contaran qué significaba, que les trajera documentos para que leyeran. Me acuerdo que nosotros cachamos que los chicos empezaron a reflexionar, a pensar, a pensar (...) Terminó la revolución de los pingüinos, y los niños nos entregaron el colegio. Faltaba una tetera, que nos entregaron después, y ni un destrozo en el colegio. Y los cabros comprendían o que leían. ¡Impactante, impactante!(...) después me acuerdo que después de eso el equipo estaba súper fuerte, el equipo de profes, porque veíamos a los niños bien”. (Entrevista)

Preparación para postular a la dirección municipal

En el año 2009, la entrevistada decide desvincularse del Centro Educacional John Dewey y de divorciarse de quien era el administrador del establecimiento, por diferencias de opiniones con respecto a la gestión educacional, ya que el administrador quería hacer del colegio uno particular subvencionado, y ella era leal a la figura de la educación municipal. Posteriormente, inició estudios de Magister de Dirección y Gestión de calidad en la Universidad del Desarrollo y postuló a un concurso para el cargo Directivo en la escuela rural Santa Sofía señalando que se sintió motivada por el desafío de dirigir una escuela que estaba entre las diez peores de Chile.

“Yo postulé al concurso para la escuela rural, porque yo cuando hice el magíster dice “Ya, tengo que tener otra experiencia educativa”, entonces empecé a buscar concurso que hubiera en colegios rurales. Y postulé a María Pinto” (...) Y entonces ahí me fui a trabajar a la escuela rural de Santa Sofía que en ese momento estaba entre las 10 peores de Chile (...) Fue súper lindo el trabajo ahí, hermoso, hermoso, hermoso”. (Entrevista)

Hacia el año 2012 aparecieron las primeras becas de formación de directores de excelencia, que implicaba la obligación de participar en concursos públicos, por lo que postuló el año 2013 para la comuna de Providencia y gana concurso como directora.

“Pero lo que ocurrió es que el año 2012, a final de 2012 aparecieron los concursos de alta dirección pública. Entonces yo había hecho el estudio de formación, y la formación te exige concursar a estos concursos y tú tienes que demostrar que concursaste. Y yo concursé, y además me importaba que se notara mi formación (...) Y ahí quedé, no conocía a nadie en Providencia, me vine para acá sí, me vine al tiro“.
(Entrevista)

En Providencia su trabajo como directora estaba vinculado con la elaboración de un proyecto, asociado al fortalecimiento de la educación pública y la no selección del alumnado.

“El 2013, ahí empecé en Providencia, y teníamos, como te decía, elaborar el proyecto de me acuerdo que partimos de la idea de un horizonte nuevo en educación, y de fortalecimiento de la educación pública, la no selección, y entonces reflexiones con los otros directores íbamos tomando decisiones en relación a las matriculas, y las iba sistematizando el Javier, que era el director de educación de ese momento “(Entrevista)

De esta experiencia rescata el trabajo de recuperación de confianza y valoración que hizo con los profesores, quienes según señala estaban muy afectados por maltratos recibidos en el período anterior. Esta situación confluyó en la generación de dinámicas participativas en la construcción del proyecto educativo.

“Es que ahí, mira, ahí, ahí me eligieron a mí porque yo tenía un perfil como bien humanista, no sé, uno bien cercano a los profes, me importaban mucho los profes, y esa comunidad estaba muy dañada porque habían sido muy maltratados en el periodo anterior. Entonces yo estuve dos, dos meses en ese colegio solo hablando con la gente, conversando, conociéndola, y tratando de entregar confianza, como que confiaran, confiaran en mí, y yo confiara en ellos. Fue un proceso súper largo de como de sanar a la gente, a los profes, a los asistentes, de hacer pequeños cambios que ellos notaran que eran como validados, y después empezar a generar como desde la participación la construcción del proyecto, del PEI, del Manual de Convivencia con toda la comunidad, hasta generar elección democráticas, fue como eso, eso principalmente “. (Entrevista)

Es importante rescatar su visión integradora y vinculante con respecto a la comunidad educativa, a través de la cual el proyecto se construye colectivamente. De esta manera, menciona que generó una comunidad escolar participativa y reflexiva.

“No, no, no tengo eso, era como “No, no tengo proyecto, tenemos que construir nosotros juntos el proyecto, yo vengo acá como un rol nomás, pero en realidad las comunidades son ustedes”. Entonces... ahí juntos fuimos construyendo el proyecto, trabajamos súper bien en convivencia escolar, armamos un equipo muy potente en eso (...) se generó una comunidad súper participativa, reflexiva, con propuestas, bien interesante. “(Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

Dentro de las motivaciones que la entrevistada señala para ejercer en la dirección de la escuela, señala la mejora de procesos educativos, a favor del cambio y la justicia social, generando una educación de calidad para todos y todas mediante liderazgo, y la movilización de comunidades.

“Por un lado me hace muy bien personalmente sentir que tengo logros profesionales, por otro lado, me motiva el saber que desde el liderazgo sí se puede llegar a influir para la mejora de los procesos educativos y se puede movilizar comunidades para el cambio educativo para la justicia social y para que la educación sea realmente un derecho para todos y todas.” (Cuestionario)

Formación continua como directora

El primer pos título de la entrevistada fue en Administración y Gestión Escolar realizado en la Universidad Mayor durante el año 2003, enfocado en la obtención de herramientas que permitan gestionar el proyecto de escuela que estaba creando para ese entonces (Centro educacional John Dewey). Lo que más destaca de ello es que fue para entender la complejidad institucional y administrativa de un proyecto educativo, lo que contribuyó a la construcción de su propio proyecto.

“Por ejemplo, me sirvió para... para entender eh... lo que era un Proyecto Educativo Institucional... para ordenar la... ordenar la escuela. En ese tiempo, estaba haciendo el proyecto yo también, así como que yo hacía al mismo (...) Entonces eso, y me ordenó.. “ (Entrevista)

Por otro lado, la entrevistada menciona que la principal herramienta de formación continua en el campo de la dirección para la docente consigue ser la realización de un Magíster en

Dirección y Liderazgo de la Universidad del Desarrollo, realizado durante el año 2010. Las motivaciones para realizarlo fueron su interés perfeccionarse continuamente.

“O sea, a mí me gustaba mucho ser directora. Lo pasaba muy bien. Era linda porque además yo encontraba que tenía que estudiar (...) Entonces... por eso estudié, me fue bien, la primera alumna. “(Entrevista)

En cuanto a las herramientas que destaca de la experiencia académica de Magister, menciona el análisis de modelos de gestión de calidad, y los componentes de la institución educacional vinculadas con las áreas de gestión (DAEM, área curricular, de liderazgo, convivencia, recursos, resultados, SACGE del Ministerio de educación y de la Fundación Chile).

Posteriormente, se ganó una beca y realiza una pasantía de Formación para Directores de Excelencia en la Universidad de Toronto – Canadá, financiado por el Centro de Experimentación Pedagógica (CPEIP). Según menciona la entrevistada, esta fue una de las experiencias de aprendizaje más importante, que le permitió aproximarse a un sistema educativo de mayor calidad, generando altos niveles de motivación.

“Sí, como que me impulsó. Sí, yo creo que sí porque bueno, allá el tema fuerte era la equidad, por ejemplo (...) Y también los problemas que tenía la educación de allá, a diferencia de los problemas de acá (...) que no eran menores allá considerados con los nuestros. Entonces (...) a ver, ¿qué sentí? Que el trabajo de allá estaba muy bien hecho desde los profesionales. “(Entrevista)

Dos años después, durante el año 2013 realizó un Diplomado de coaching profesional. Menciona que la principal motivación fue su intención de generar habilidades blandas que

contribuyan a mejorar el ambiente y relaciones laborales con otros trabajadores del establecimiento, en su rol como Directora.

“El de coaching fue porque, porque en realidad yo siempre he pensad que he necesitado desarrollar otro tipo de habilidades para poder (...) para poder relacionarme bien con la gente, de manera sana, acompañarla bien en los procesos (...), pero no era para trabajar como coaching, sino que era más bien para usarlo como directora del colegio.” (Entrevista)

En la misma línea de su interés de seguir perfeccionando la dimensión de habilidades blandas, durante el año 2016 realizó el diplomado en Técnicas y herramientas Gestálticas. Con objetivo de mejorar sus relaciones y comunicación con los demás trabajadores del establecimiento, alumnos y apoderados.

“Porque finalmente eso yo sentía que eso me entregaba herramientas a mí para yo estar mejor y relacionarme mejor con la gente, acompañarla mejor en sus procesos, a los niños, hacer mejor las conversaciones (...) hacer mejores preguntas, sobre todo ayudar a que el profe, por ejemplo, pueda observarse a sí mismo de repente sin que eso le signifique una amenaza. En el caso de los padres para poder lograr ver que hay detrás de su queja, de su demanda o de su reclamo, cachay, que generalmente uno se queda como con el reclamo.” (Entrevista)

Asimismo, las herramientas también contribuyen a matizar la jerarquía entre la Directora y el profesorado en términos de confianzas, para facilitar la guía y acompañamiento en el proceso reflexivo y de solución de problemas. Esto contribuye finalmente al aumento de los niveles de confianza y seguridad del equipo, y por ende a la mejora de sus prácticas laborales.

“Entonces, un poco descubrir eso y acompañarlo en esas conversaciones, sobre todo eso sería más con los docentes (...) siempre la gente tiene un poco de miedo, sobre todo los profes de hablar con uno ah, porque como uno es el director, y eso como que nunca lo puedes sacar (...) sí, aunque tú seas distinto, igual te ven como director, y eso como que vale demasiado. Pero, a pesar de eso por medio de preguntas acerca de lo que les ocurre a ellos en realidad (...) puedes acompañarlo en una reflexión interna y eso les hace cambiar sus prácticas pedagógicas finalmente (...) yo siento que la gente al ganar confianza y seguridad en ellos mismos, finalmente hacen mejor el trabajo como que se comprometen más.” (Entrevista)

Durante el mismo año 2016 la entrevistada realizó un diplomado en Liderazgo Educativo, que contribuyó al desarrollo de habilidades para el traspaso de herramientas técnicas para el docente, desmarcándose del campo de las habilidades blandas. De esta manera, menciona que el diplomado contribuyó a dotar de autonomía a los docentes para la resolución de problemas por sí mismos.

“Cuando hacía la retroalimentación [a los docentes] trataba como de convertirla más bien, cómo se sintió él, pero no sabía como hacerlo observar su práctica en relación al estudiante y en relación al contenido, en realidad, en relación al trabajo profesional, y eso lo aprendí en este diplomado, como que también mi aporte tenía que ir desde lo técnico profesional, no sólo desde el desarrollo humano del docente.” (Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

Al consultar por elementos que facilitan y obstaculizan la gestión directiva, la entrevistada responde que principalmente es el nivel de alineación y afinidad ideológica con respecto al proyecto educativo que se tenga con el sostenedor de la escuela. Ya que, de diferir este elemento el trabajo directivo se realiza con menor motivación intrínseca y compromiso. En ese sentido, la afinidad ideológica o los propósitos que tengan a nivel de dirección y sostenedor determinan la relación que se pueda tener.

“[rol de director] Ese direccionar y ese influir se relaciona mucho con la idea filosófica que uno tiene de la educación o de las formas de ir construyendo el proyecto. Y si esa no coincide, la que uno tiene, uno cree que debe ir trabajándose el liderazgo con la que espera o cree el sostenedor, ahí sí se hace muy complejo, porque efectivamente, desde lo profesional, yo puedo trabajar para un sostenedor y seguir sus lineamientos, sin embargo, a mí por lo menos me pasa que te quita el impulso, te quita motivación, como que te conviertes en un trabajador más”. (Entrevista)

Cuando se pregunta si en términos financieros puede llegar a ser un obstaculizador la dependencia administrativa del establecimiento educacional, la entrevistada manifiesta en primer lugar, la importancia de la relación de confianza que exista con el sostenedor, las cuales generan mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones económicas a nivel directivo, y en segundo lugar el objetivo personal que tenga el sostenedor, en relación a si posee una visión de negocio o de desarrollo educacional.

“Si el sostenedor tiene confianza, acerca de las decisiones financieras, va a permitirte también tomar decisiones financieras que aportan al desarrollo del proyecto educativo. Y si no tiene confianza o si su foco es solo el lucro o el negocio

salga bien, ahí no le va a importar eso. Yo tuve un sostenedor que me decía “Bueno, pero si por trescientas lucas contratamos a otro profe..qué tanto [golpea mano sobre la mesa]”, era como así .“ (Entrevista)

Otro aspecto que se identifica como un facilitador de la gestión directiva, es la capacidad de ejercer liderazgo en las personas que derive en el reconocimiento y valor de los trabajadores de la escuela, generando lazos de confianza y creatividad en la dimensión laboral.

“Sí, yo creo que un elemento fue facilitador en la misma capacidad que uno puede tener de ejercer un liderazgo en que cada una de las personas, se asigna a sí misma un valor. O sea, si tú logras que cada uno de los trabajadores de la escuela sienta que su trabajo es importante, ahí como que se te viene un facilitador tremendo. Porque cada uno se hace cargo de lo suyo, te hacen propuestas. “(Entrevista)

La entrevistada menciona que esta dimensión fue aprendida en la formación de Toronto y en capacitaciones posteriores que abarcaban contenidos vinculados a las taxonomías de Leithwood, y de la importancia y valoración de los trabajadores.

Incidentes críticos de la gestión directiva

Como incidentes en la gestión directiva, la entrevistada reconoce que el modelo de no selección, si bien está acorde a sus principios institucionales, generó un cambio en el perfil de estudiantes, aumentando su nivel de vulnerabilidad y disminuyendo los resultados del SIMCE, lo que derivó en la pérdida de la excelencia académica.

“De hecho, aquí subió el índice de vulnerabilidad escolar, también aumentó la matrícula y bajaron los resultados del

SIMCE, nosotros bajamos perdimos la excelencia”.
(Entrevista)

Otro aspecto crítico que reconoce es el incumplimiento de las labores de los profesores, lo que conllevó a ejercer con mayor impulso su rol directivo, reconociendo que en otros momentos tuvo una relación de excesivo cuidado con ellos, lo que generaba confianzas que no estaban acorde a la labor educacional.

“Entonces, con el de todas las lecturas que hice en Formación de Liderazgo, yo me di cuenta que yo también tenía que cumplir un rol más directivo. Era como dejar de infantilizar a los profes, ¿cachay?, porque yo como que los cuidaba mucho. Entonces si los cuidas mucho al final te exigen cosas que no tienen que exigirte (...) Entonces, tú decís “Ya, aquí algo, algo estoy haciendo mal porque en realidad la vida en una escuela es re solidaria y en realidad cuando un profe falta, de repente, lo que tiene que pasar es “Oh nuestro compañero faltó, ayudémosle” y eso no pasaba, era como queja.” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos.

Respecto a sus conocimientos como directora, destaca principalmente la conformación de una comunidad educativa participativa, compuesta con diversos agentes que tienen distintos roles que permiten llevar a cabo el proyecto. En ese contexto, menciona que el rol del director es acompañar, empoderar a los agentes y facilitar el logro del proceso.

“Yo creo que uno de los focos es entender que la escuela es una comunidad educativa, y que, en una comunidad, comunidad educativa cada uno de los actores cumple un rol y ese rol es tan válido como el de uno. Y, por lo tanto, la comunidad no se construye porque al director se le ocurrió

algo, porque se le ocurrió alguna buena idea, porque lo que construyó está bien, sino porque finalmente el director es solo quien acompaña en un proceso y que puede que uno no esté de acuerdo con lo que la comunidad decide, pero si la comunidad lo decide eso hay que hacerlo. “ (Entrevista)

En ese sentido, es que menciona que la obtención de conocimientos y herramientas sobre tipos de liderazgo que permitan generar autonomía en los agentes, para que estos realicen de buena forma su trabajo. Es así como la entrevistada manifiesta que la educación continua es sustancial tanto para mantenerse actualizada en cuanto al ejercicio directivo, como para adquirir conocimientos que le otorguen seguridad, y que también le permitan validarse en el entorno educacional.

“Y además que uno, yo he descubierto que uno, uno no es validado sólo porque pueda ser simpático, porque pueda entregar fuerza, sino además porque la gente se da cuenta que uno se maneja en el tema. Entonces si tú en realidad puedes distribuir los poderes y todo, pero si tú no sabes de cada uno de estos temas también estás perdido porque la validación te la dan los otros , por la capacidad, como por el manejo que tienes de los distintos temas.” (Entrevista)

Al responder a la pregunta sobre qué elemento pesa más, si la educación continua o la experiencia directiva, la entrevistada responde que existe un tercer pilar clave, que es el desarrollo de habilidades blandas que permitan entender y mejorar las relaciones con otros. Por otro lado, menciona que la experiencia es fundamental para llevar a cabo la teoría y de generar acciones concretas.

“Es que yo creo que son distintas, porque la formación continua, desde la teoría agarrada con el desarrollo de habilidades blandas yo diría. O sea, para mí fue fundamental

el estudiar coaching, no para hacer coaching, sino para entender al otro, fue fundamental estudiar esto de psicología porque igual me permitió entender al otro. Entonces, yo creo que la ética, la moral, los valores propios, yo creo que son fundamentales (...) Entonces, eso por un lado, y por otro lado, la experiencia, si es que la experiencia te lleva como de la teoría a la práctica, si tienes la capacidad de esta es la teoría, esto se convierte en la realidad. “(Entrevista)

Asimismo, manifiesta la importancia de la experiencia de ejercer como docente para la labor directiva, posicionándose esta como un elemento clave en la comprensión del proceso de aprendizaje y de la organización educacional, ya que permite la empatía con el docente, valorando su trabajo y contribuyendo al bienestar emocional de éste.

“Sí, la experiencia te sirve muchísimo, muchísimo, muchísimo. O sea, yo creo que nadie puede ser director sin haber pasado por la sala de clases, sin haber estudiado, sin haber hecho el ejercicio intelectual de comprender lo que es una organización, ¿cachay? (...) Entonces eso me ha servido de repente decirles a los profes “Oye profe, pero si a ti algo te da mucha rabia, mucha rabia, mucha rabia sal de la sala y dinos que tienes rabia y alguien en ese momento te toma el curso (...) [los profesores] Quieren que los quieras, yo me acuerdo cuando yo era profe y el jefe no te saludaba y uno se sentía mejor o peor (...) Entonces el poder que uno tiene, aunque no quiera, en la emocionalidad del otro, sólo por tener el cargo, uno no lo puede perder de vista, porque siempre está influyendo o afectándolo: en la cara, en la risa, lo que sea, le está llegando.” (Entrevista)

Trayectorias, género y liderazgo

Un hito principal en la trayectoria de la entrevistada fue el compartir su vida laboral con su matrimonio, ya que su ex marido (en ese entonces marido) eran administradores del colegio. Esto conllevó a la realización de un proyecto educativo en conjunto (Centro educacional John Dewey). En este centro educacional, la entrevistada se ocupaba de las labores directivas vinculadas con la misión pedagógica del establecimiento, mientras que las labores administrativas y financieras estaban a cargo de su ex marido. En este contexto, surgieron diferencias ideológicas entre ambos, las cuales, en conjunto con otros problemas generaron el divorcio de la pareja. Posterior a ello, la entrevistada comenzó una etapa de formación continua mediante la realización de Magíster y diversos diplomados y cursos para postular a un cargo de directora en la educación público.

“Entonces (...) bueno ahí vino también un proceso. Ahí me dio depresión (...) Porque fue una relación psicopática. Y porque, en realidad por la depresión me di cuenta que no quería vivir así, con él. Deseaba otra cosa. Y después de eso, después de eso el año 2010, entré a estudiar el magíster.” (Entrevista)

En cuanto a su percepción con respecto a las diferencias que puede llegar a tener el cargo según el género del/la directora/a, la entrevistada menciona que el ser mujer ha sido una ventaja en el cargo, atribuyéndole a este atributo la generación de relaciones cercanas y cariñosas, sin que esto implique ser juzgada o acusada de acoso, como podría llegar a suceder en el caso de un hombre.

“Yo he sentido que en el caso mío, por ser mujer, me es más fácil la cercanía con todo el mundo, puedo tocar a la gente fácilmente (...) bueno eso y yo creo que, bueno, a lo mejor soy yo, pero como mujer establezco una relación mas como de mujer, no es de hombre. Quizá los hombres son quizá, de

repente... o sea me arriesgo, porque no lo tengo claro, pero que son más formales (..) Yo siento que como mujer soy más, así como con menos bloqueos quizá. “(Entrevista)

5. Informe biográfico Nora

Motivaciones para estudiar pedagogía

Sobre las motivaciones de Nora para acercarse a los estudios de educación parvularia, se encuentran en su niñez y juventud. Durante este periodo la docente siente que tenía afición e interés por esta área. De igual modo, interpreta que las experiencias con docentes en su rol de estudiante permitieron definir su deseo por ser profesora. Luego de esto, decidió estudiar educación de párvulos al considerar el gran número de profesores existente y porque una de sus fortalezas es la paciencia.

“yo de niña, 10, 11 años, sentí que tenía que trabajar algo con educación, a esa edad no tenía mucho claro, pero me gustaba mucho la educación, y eso después se fue afinando en la medida que me iba haciendo adolescente, producto de experiencias positivas y negativas que tuve en la relación profesor-alumno, eh, esas experiencias positivas y negativas me marcaron, eh, para ir definiendo hacia que área de la educación, porque no se, existen varias áreas, diferencial, que se yo. Y yo dije "no, quiero ser profesora, quiero ser profesora" en un primer instante, pero después yo dije "no, hay muchos profesores" pensé yo, y dije "voy a estudiar educación de párvulos". Porque además dentro de mis características personales, tengo mucha paciencia...”
(Entrevista)

En este aspecto Nora relata que una vez decididos los estudios a realizar, muchas personas intentaron que desistiera de su decisión, con motivos basados en las características extenuantes del futuro trabajo a realizar y los salarios bajos que se presentan en el área de pedagogía y educación de párvulos.

“En el camino tuve personas que trataron de persuadirme, las típicas cosas, muchas horas de trabajo, trabajo para la casa, vas a ganar muy poco, es muy sacrificado. Mi padre, que yo tuve la suerte de tener un padre muy bien educado, muy bien formado, siempre quiso que estudiara periodismo, porque él me podía instalar y todo, pero yo siempre con mi esencia de ser algo de profesor.” (Entrevista)

Sobre los conocimientos adquiridos durante su trayectoria como educadora de párvulos, psicopedagoga y directora de establecimiento, considera que el principal elemento que contribuyó a desarrollar su camino laboral es la visión de la educación.

“Yo creo que la educación es una oportunidad para sacarlo adelante, y por lo tanto cuando me dicen no, ella viene de Pudahuel no más, no hay mucho más que hacer porque los papás son analfabetos, yo digo no; o me dicen las niñas tienen esto, porque yo le exijo esto y no son capaces de rendir más, y yo les digo "no, tú no puedes tener esos argumentos como profesor" (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Sobre sus primeras experiencias del ejercicio de la pedagogía, Nora considera que existen grandes diferencias entre la formación inicial universitaria y el ejercicio de la actividad pedagógica. De las experiencias de formación valora los diversos ámbitos que comprende la educación parvularia a nivel curricular que van desde las ciencias biológicas orientadas al cuidado como la puericultura y nutrición, hasta la pedagogía y un trabajo vinculado a lo ético y educativo. De este momento inicial, también valora su interés e inquietud por el conocimiento.

“Si, lo primero, es como descubrir un mundo que tu no tenías, porque salir del colegio y la universidad, la verdad es que es un contexto y experiencia totalmente nuevas, encontrarme que en ese carrera tu podías saber de todo un poco, desde puericultura, nutrición, todo es lo que es la formación ética, entonces descubrir un mundo de conocimiento y posibilidades.” (Entrevista)

Un segundo aspecto que resalta de su experiencia formativa es el reconocimiento de sus habilidades y gusto por la carrera desde los profesores, quienes motivaron su continuidad y participación durante todos los años de estudios.

“tuve la suerte de tener profesores muy motivadores (...) entonces creo que fue como un periodo de mucho conocimiento, de mucho aprendizaje, y también de los profesores; yo creo que tuve una gran, hubo una gran participación en que yo pudiera terminar la carrera con gusto, y no arrepentirme que fue una bonita experiencia.” (Entrevista)

Sus primeras experiencias laborales se inician el Colegio Diego de Almagro en que trabajo durante un año, a través de un proceso de selección. De esta experiencia, destaca que la llevo a desarrollar trabajo en aula con un estudiante con trastornos del espectro autista, que motivo su interés por adquirir herramientas para trabajar en este ámbito, por lo que inicia estudios de psicopedagogía.

“Trabajé como 3 años, me llegó este niño autista como te digo a mi sala, no sabía qué hacer, traté de hacer lo que más pude, y ahí terminando ese año decidí estudiar psicopedagogía, pensando que podía ser un aporte mayor al conocimiento y al trabajo”. (Entrevista)

Posterior a este trabajo, la docente ingresa a trabajar al Colegio Santa Ana como psicopedagoga. Es en esta escuela la institución donde desarrollará su carrera docente y directiva.

“[Una compañera le señala que necesitan una psicopedagoga en el colegio] Vine patudamente y pregunté, y justo la secretaria me dice "si, si estamos necesitando", y llama a la orientadora del colegio, me entrevistó, fue al tiro, fue rápido, no andaba con documentos, nada, fue al tiro y me entrevistó con la Hermana Jesús que en esos momentos era la directora del colegio, supongo que hicimos feeling, y me dijo "quédese", y me quedé con 30 horas en psicopedagogía, y fue así, e ingresé en julio del 98 a trabajar.” (Entrevista)

Experiencias de Consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

La llegada a esta escuela, en percepción de la docente se presenta como un desafío similar al trabajo en la primera escuela, más aún, pues fue su primera experiencia como psicopedagoga luego de culminar sus estudios en esta área.

“Yo no había tenido ninguna experiencia en psicopedagogía, aquí ya había habido una psicopedagoga antes y la verdad es que yo llegué, y yo tengo otra forma de ser, y todos los profesores cuando llegué era como "esta persona que viene", porque claramente yo venía con otra metodología, la psicopedagoga anterior era muy de trabajar en su sala escondida, y yo no, era como puertas abiertas, entrar a salas, ver y todo.” (Entrevista)

Sobre este trabajo, la docente relata que tuvo grandes desafíos durante su inicio: desde organizar los cursos con los niños y niñas, en ausencia de apoyo desde un equipo o área que se ligara a su labor.

“Fue al principio difícil organizarme, porque yo no tenía a quién, a que par me orientara, o sea yo era la psicopedagoga, y lo que yo decía podía hacer fe para todo, y si yo me equivocaba eso también era un groso error también si ocurría, y no tenía a nadie que me fuera orientando, diciéndome "Nora mira si vas bien", no es como la educadora que tú puedes tener otra educadora, o un profesor tiene a otro profesor que le puede ir indicando, yo no, pero creo no haberlo hecho tan mal porque fui muy reconocida por los profesores en ese minuto, un buen trabajo” (Entrevista)

Sobre el ejercicio desde la psicopedagogía, relata que se enfrentó con barreras para su labor al interior de la comunidad educativa: los docentes, desconocían este tipo de profesiones y en ese momento entre los años 1998 y 1999 se trabajaba escasamente en integrar niños con capacidades diferentes en los procesos de aprendizaje a las escuelas. Para ella, fue un trabajo arduo de sensibilización y acompañamiento de los diferentes estamentos de la escuela.

“El entender que estos niños que tienen algún tipo de necesidad especial, tienen que tener las mismas oportunidades de aprendizaje, cuando yo llegué el año 98 aquí, los profesores no miraban muy bien el trabajo de psicopedagogía (...) Instalar la educación diferencial (...) fue bien difícil en general, porque los profesores en general nos decían "pero porqué yo tengo que hacer, adecuar las instrucciones, porqué tengo que adecuar el formato, porque tengo que darle al niño ciertas facilidades de mediación, y qué es lo es mediación,

entonces cómo voy a mediar si tengo 30 más en la sala". Entonces, ese trabajo fue muy agotador, que no era solo un año, fueron muchos años en que costó que los profesores salieran y visibilizaran este tipo de opiniones" (Entrevista)

Finalmente, el trabajo generado a lo largo de su experiencia como psicopedagoga en la escuela, luego de casi doce años a cargo del área de psicopedagogía, es reconocido por la dirección del establecimiento y es elegida para desarrollar otras labores relacionadas a la gestión directiva, en este caso coordinación de ciclo de educación parvularia. Esta decisión fue originada debido al cambio de conducción en la congregación, que se da cada cuatro años y que instala otra hermana sostenedora a cargo de la congregación.

"Hubo un cambio en la congregación (...), nuestra directora pues como cambió la sostenedora, la cambió de dirección, pero ella [directora] antes de irse me dice "Nora, usted no va a ser más psicopedagoga", en diciembre de 2012. Entonces yo le digo "¿cómo no voy a ser más psicopedagoga, para donde me va a mandar?", "usted va a estar a cargo en lo pedagógico del ciclo de la educación parvularia, porque usted es educadora de párvulo, y yo necesito potenciar la pre-básica, y quién más que usted para que lo haga", entonces yo como dije "¡OH! voy a salir de algo que he estado como 12 años de psicopedagogía, ahora voy a tomar párvulo", era como volver a mi esencia, para mi fue una cuestión súper fascinante. "
(Entrevista)

En los primeros acercamientos a este nuevo trabajo, relata que el cambio de directiva al interior del establecimiento, renovó todos los estamentos directivos por lo que también llegó una nueva directora a cargo. Al respecto, la docente relata que esta situación similar para ambas de estar por primera vez en estos cargos, generó apoyo, confianza y ayuda en el

desarrollo de la gestión directiva de la escuela. Y también logro dar conciencia a la visión que las hermanas tenían respecto a su trabajo como psicopedagoga.

“Llega la hermana Marisol como la nueva directora del colegio. Que ella estaba en otro colegio, pero había venido un tiempo y algo nos conocía, y ella me veía que se yo. Y en febrero cuando llegamos ...hace algunos cambios, en ese tiempo yo ya era del equipo de gestión, y me llama, en una conversación privada me dice "Nora , yo se que usted no me conoció mucho, pero yo la conozco lo suficiente (...) tengo que darle dos tareas más, quiero que usted siga a cargo de la SEP" que es una subvención escolar especial, que en ese tiempo yo llevaba, me dijo "porque la hermana me ha dicho que usted lo ha hecho muy bien, y como usted lo maneja, yo prefiero que usted lo siga manejando." (Entrevista)

Y es durante esta misma conversación que la nueva directora, quién confiaba en ella, le plantea asumir en un futuro, en un mayor desafío de llegar a la subdirección del establecimiento.

"ya, ningún problema hermana", "pero lo otro quizás es un desafío mayor", entonces me dice "ya, entonces yo quiero que los 4 años que yo sea directora, quiero que usted sea la sub-directora" (Entrevista)

Formación continua docente

La herramienta adquirida de formación continua más relevante para Nora, es la especialización en psicopedagogía que marca un cambio en su trayectoria laboral, pues cambia la forma de trabajo y el enfoque de trabajo que adquirió en la formación inicial.

“Pero lo que más me marcó es lo que tiene que ver con entender a los niños que tienen necesidades educativas especiales, eso fue como lo más difícil para mi, porque el niño autista fue como un reto muy, muy grande (...) leí mucho, pregunté, pero no es lo mismo que si te forman, tu creces con otro, con el profesor que te va orientando, guiando, entonces yo sentí que en ese ámbito, fui muy débil. Es como lo que más recuerdo de esos años” (Entrevista)

Los cursos que ha tomado en el área de las necesidades educativas, son instancias generadas a partir de las capacitaciones implementadas por la congregación que administra la escuela y en algunos casos aportes propios.

“Mi rol era especializarme en apoyar a las niñas con necesidad educativa especiales pensando que se venía todo esto de la integración, de la inclusión, y que había que tener más competencias para ayudar a estas niñas, entonces yo fui estudiando más bien en esa área (...) colegio se preocupa mucho por estos temas, algunos fueron por el colegio, que son, cuando se hacen fin de año, uno postula, le dice "hermana mire está la posibilidad, hay recursos, o miti-mota", algunos fueron gestionados por el colegio, y otros fueron gestionados por mí. ” (Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

Al ser consultada sobre sus motivaciones para estar en cargos directivos, la entrevistada señala que estas se encuentran relacionadas a sus características personales y a la confianza que los equipos directivos previos han depositado en ella.

“Mis decisiones apuntaron a las características personales mías, a la confianza que depositaron en mí otra Directora que me hizo ver mi gran capacidad de trabajo, al crecimiento personal y ser capaz de enfrentar nuevos desafíos y la oportunidad de aprender” (Cuestionario)

Experiencia directiva

Nora cuenta que su acercamiento a la subdirección tuvo cualidades fortuitas, y que tienen que ver con la solicitud de la hermana directora del establecimiento en contar con ella con su apoyo.

“No, es que no me empezaron a perfilar. Esto fue como todas las cosas que tuve, salí fortuita, nadie me preguntó si yo quería ser subdirectora, llegó el día 2013, 27 de febrero de 2013, y la hermana me dice "yo necesito su colaboración al 100%, ¿subdirectora?", "ya po" (Entrevista)

Frente a este nuevo desafío, ella relata que la primera sensación o emoción al respecto sobre el futuro ejercicio de este cargo fue susto y nerviosismo. Sin embargo, la hermana directora logró transmitirle confianza y apoyo para asumir este nuevo rol.

“Si ella se fue [la subdirectora anterior], renunció, entonces yo le dije "pero hermana, yo no sé ser subdirectora, no se que significa el rol, y cómo lo voy a hacer", "na no sé, igual que yo, vamos a aprender en el camino". Y ahí ya como que me empecé a asustar, y yo dije "pero hermana, busque", "no. yo a usted la visualizo, yo se usted como ha sido su experiencia laboral, y yo necesito que usted lo sea", "ya po hermana bueno, yo lo único que le pido es que, ante un error, no me

rete tan fuerte", le dije, así como talla, "no" me dijo, "no se preocupe." (Entrevista)

Sobre su experiencia en el cargo de subdirección que ejerció durante cuatro años, lo interpreta como un trabajo nuevo, que pudo llevar a cabo gracias al apoyo de la directora anterior. Al respecto, señala percibir durante este proceso, que la directora anterior realizó con ella una especie de preparación para el ejercicio de dirección, a partir de la confianza depositada en su trabajo y las responsabilidades que le fueron atribuidas durante este periodo.

“La verdad es que ella estuvo 4 años de directora hasta diciembre del año pasado, y esos 4 años la verdad es que también tengo que decir que la hermana Marisol fue muy generosa conmigo, ella en los 2 últimos años, y sobre todo el año pasado, quizás no se si a sabiendas o no se, me dejó ejercer más como directora que como subdirectora (...) y ella generó mucha confianza en mi, depositó demasiada confianza en mi”. (Entrevista)

Otra característica del trabajo realizado como subdirectora, también fue que muchas veces estuvieron un poco limitadas sus funciones. Por esta razón, fue un proceso que implicó confianza y comunicación directa con la directora del establecimiento, además de buscar información respecto a las características y competencias de este rol.

“Pero la verdad cuando uno no tiene mayor experiencia imaginarse el rol fue como difícil, ese primer año la verdad yo creo que fue solo de dejarme llevar, dejar que esto funcione por el año, ver también que es lo que me comentaba o me daba de responsabilidades la hermana directora; que tanto me permitía a mi hacer, fue como un año de tantear mis límites

dentro de mis funciones, porque ella nunca me las delimitó.”
(Entrevista)

Durante la última etapa de su trabajo como subdirectora, ocurre una situación que la lleva a ejercer con mayores atribuciones el cargo que detenta, pues la directora del establecimiento debió hacerse cargo de otro establecimiento de la congregación y para poder realizar esto, dividió su carga laboral en estos dos colegios. En este momento, la entrevistada considera que le fue implícitamente delegada la responsabilidad de dirección.

“Sin embargo, en el segundo, y sobre todo el último año, que fue el año pasado; se dio un cambio muy drástico en la subdirección (...) le piden a la hermana Marisol que se haga cargo de este y de otro colegio, por lo tanto la hermana Marisol tenía que estar días acá, días allá. Entonces ahí fue como que ella, implícitamente, no conversado, me delegó la responsabilidad, porque obviamente no estando ella presente, yo me tenía que ya enfocar a otras cosas de [dirección] (...) por lo tanto, en el último año nosotros ya con Claudia, que es la secretaria, veíamos sueldos, veíamos otro tipo de situaciones que son más delicados, que quizás en una empresa son mucho más reservadas; ella fue delegando esa responsabilidad porque ella no estaba.” (Entrevista)

Luego de ejercer durante cuatro años el cargo de subdirección, la congregación que administra el colegio decide que la totalidad de sus escuelas deben ser dirigidas por laicos. Por esta razón, Nora es motivada desde el equipo docente a postular al cargo directivo. En este aspecto, ella señala que no contaba con las credenciales académicas para este cargo, a saber, un magister vinculado al área o mayor especialización en el ámbito de gestión directiva. Sin embargo, el apoyo de la directora la motivó a formar parte del proceso de postulación.

“[la directora anterior le dice] "postula", "¿me está hablando en serio?"; "postula, si tu eres directora, yo me quedaría tranquila", y ella me dijo "pero tienes que correr el riesgo como todos de postular", entonces yo le dije "hermana pero como si yo no tengo magíster, no tengo apenas ni se, usted jamás me ha evaluado si lo he hecho bien como subdirectora", "pero conoces el colegio, quieres al colegio, y quieres a las niñas, y con eso a mí me basta.” (Entrevista)

Luego de este proceso de postulación, Nora gana el concurso y se transforma en la directora del establecimiento.

Formación continua como directora

Al inicio de su gestión directiva y de acuerdo a sus cursos de formación continua, Nora percibe inicialmente que no tener un magister y ejercer cargo directivo podría ser visto como la falta de competencias para el cargo, situación que el director de la corporación aclaró que no es necesaria.

“si, si, sobre todo porque yo por ejemplo no tengo magíster, y cuando asumí la dirección de este colegio, yo hablé con el asesor, y me dijo "mira Nora, hay gente que tienen 2 magíster, y son pésimos directores, no tiene que ver con eso. así que quédate tranquila", y ahí respiré, entonces, claro, quizás a lo mejor vienes con habilidades blandas, con otras cosas...” (Entrevista)

Al asumir cargos directivos, la entrevistada empieza a cursar formación relacionada al campo de la gestión educativa, con el fin de adquirir herramientas y competencias en este ámbito, con énfasis en el conocimiento administrativo.

“[los cursos realizados] te dan un barniz cierto, de lo que tiene que ver con la estructura organizacional, con ciertos elementos del liderazgo, con algunas habilidades blandas que los directores deben ir desarrollando, entendiendo quizás unos procesos más normativos, y de alguna manera donde está la prioridad de los directores hoy en día, que ya no es meramente administrativo, sino que es como potenciar los aprendizajes, y este diplomado que fue en la vicaría por SEPEC, era en función solo especial para las escuelas católicas.” (Entrevista)

En este aspecto, los cursos son financiados principalmente por la congregación con base a tareas y cumplimiento de logros y desarrollo de proyectos.

“Nos premiaron a nosotros porque fuimos como el colegio, que mejor cumplió las tareas propuestas, nosotros tuvimos que hacer un proyecto, y nos destacaron por eso, pero era un diplomado especial porque estaba dirigido a colegios católicos.” (Entrevista)

Asimismo, ha tomado cursos referentes al curriculum y gestión pedagógica, para conocer los aspectos más importantes del área técnico pedagógica como objetivo de acompañamiento docente.

“Creo que para mi gestión ya desde la subdirección yo tenía que saber algo más, y es por eso que lo hice [curso UTP]. Ahí te entregan las tareas, las funciones, tratar lo medular, que son los aprendizajes de los estudiantes, como acompañar al docente en las distintas labores que tiene, es como lo fuerte en lo pedagógico.” (Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Para Nora, los ámbitos de la gestión directiva que ella destaca tienen relación con el perfil y la cultura de la escuela donde ha trabajado gran parte de su vida laboral, pues establece referencias a la madre fundadora de la congregación como fundamento de las competencias y habilidades que se necesitan para la gestión directiva.

“No, ella me lo dijo en estos años ella me había observado, que tenía primero el carácter de la madre fundadora, entonces yo le dije “¿cuál es ese?”, entonces me dijo “tú, trabajas mucho en beneficio de los niños, por tu rol de psicopedagoga, siempre estás apoyando, siempre estás ahí, y eso es lo que yo quiero”, y yo bien, agradecida, me comparó con la madre primitiva imagínate, que privilegio” (Entrevista)

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

Sobre los facilitadores de su gestión como directiva, Nora plantea que uno de los elementos importantes para desarrollar buen trabajo al interior del establecimiento, es el buen humor y la posibilidad de disfrutar el trabajo. De igual modo se interpreta a través de su relato que su capacidad de resolución de conflictos y la búsqueda de alternativas ante los problemas que se presentan durante el trabajo cotidiano.

“¿desde esa mirada del facilitador o la quieres de otra?... Yo creo que yo creo que mucha de las cosas yo la convengo, le digo hagamos esto que te parece a ti, ya vamos, el día martes se reúne el equipo de gestión, le digo yo expongo, díganme que les parece, busquemos por otro lado, me retroalimenta.” (Entrevista)

De igual modo considera que la confianza puesta en ella por parte del equipo directivo y de administración de la congregación forma parte de los elementos fundamentales que

permiten desarrollar la labor directiva en el establecimiento. Al respecto, relata que esta confianza se generó en la medida del trabajo realizado.

“Hace esto y esto otro, con este nivel de confianza”, fue dándose por si solo (...) era como intuitivo, yo sabía que yo podía a lo mejor resolver esto porque sabía que la hermana no le iba a parecer mal, porque ya la había conocido, ya la estaba empezando a conocer, y eso permitió el año pasado, que fue un año bien difícil, que yo manejara y tomara muchas decisiones del colegio, ya no solo lo administrativo sino que también lo pedagógico, y todo lo demás; por lo tanto fue un aprendizaje así, intuitivo.” (Entrevista)

Otro de los elementos que han permitido a Nora facilitar la gestión directiva, refiere a la objetividad y racionalidad con que dota el trabajo que realiza, que deviene en no tomar en cuenta de manera personal los conflictos y situaciones que acontecen en el colegio. Esto, debido a que gran parte de los juicios y opiniones que se emiten sobre su gestión pueden no ser de su agrado, pero que lamentablemente es parte de las funciones que competen al ejercicio de su rol.

“Y por una estrategia de vida que yo he tomado desde lo personal, cuando me pasan situaciones fuertes de trabajo, yo no me estreso, o sea, yo creo que no me estreso, yo trato de ser lo más racional, lo más objetiva, juntar todos los elementos y decir ya, se resuelve así, esto, esto y esto, pero cuando eso pasa, decanto como en un día, y después por sanidad mental doy vuelta la página, y sigo; no me engancho. He aprendido por experiencias personales a ser así, pero yo creo que me ha servido a no llevarme toda una carga, todos los días de problemáticas fuertes, y por esta soledad del cargo que, yo tengo muy claro que soy criticada, que soy juzgada, soy

mirada, soy evaluada, tengo muy claro eso, pero aunque yo trate lo humanamente posible de dar en el gusto a todos, eso nunca va a ser así, guste a este, o no guste a este, en función de lo que de mi se espera desde mi rol, si los demás no lo asumen de esa manera, el problema es de ellos y no mío, eso lo he aprendido con los años de experiencia.” (Entrevista)

El principal obstaculizador que Nora enfrenta en la gestión directiva en la actualidad, refiere a la distancia y escaso vínculo del sostenedor con la dirección y el equipo directivo, que se expresa en falta de respuestas en consideración a los problemas del establecimiento. Sin embargo, la docente intenta atribuir esta situación a la transformación interna que esta desarrollándose en la congregación más que a una situación puntual. A pesar de esto, reconoce que esta situación se presenta como obstáculo directo a su gestión.

“Muchos procesos que se han instalado, la poca, no quiero decir respeto, pero la poca deferencia del sostenedor hacia la directora, porque no se si mi experiencia sea la misma de los otros directores, pero hay respuestas que no he tenido, devoluciones que nunca han llegado en función de muchas inquietudes, de lo cerrado que puede ser esa estructura religiosa, que me ha complicado iniciar muchos proyectos que tengo parados hoy.” (Entrevista)

Otro de los obstaculizadores que han limitado su gestión, estos refieren principalmente a la ausencia de retroalimentación o apoyo para la gestión directiva. Al respecto, señala que el asumir los cargos directivos provocó quiebres dentro de las relaciones de amistad y apoyo que poseía con docentes al interior del establecimiento, situación que generó menor posibilidad de compartir y socializar las decisiones de trabajo a implementar.

“Si, me cuestioné como el segundo año, primero porque yo no tenía retribución, ni retroalimentación de parte de nadie si lo

estaba haciendo bien o lo estaba haciendo mal, pero también porque hubo un quiebre con los amigos que yo tenía en el colegio, y eso tuvo un costo muy alto.” (Entrevista)

De la misma manera se observa que asumir un cargo directivo genera roces y distancias entre el equipo docente, que para ella significó distancia y juicios por parte de los profesores del establecimiento respecto a su gestión y sobre ella como compañera de trabajo, situación que implicó tomar consideración a la hora de tomar decisiones.

“Tuvo un costo fuerte emocional, en un minuto pensé irme, también pensé que hacer, o avanzar o escalar dentro de una institución es fuerte, porque los pares no te lo miran "que bueno, te lo mereces, con tus competencias te lo has ganado", sino que hay celo, qué puede ser muy entendible, pero también te lo refregaron, entonces la verdad de las cosas es que fue difícil, fue difícil pero también tuve gente, también gente que, por eso yo te digo que tengo los amigos, que me dijeron "Nora, si te eligieron es por algo, y lo vas a hacer bien, y cuenta con nuestro apoyo, entendemos que hay que separar: una cosa es la amistad y otra cosa es el trabajo, y si en algún minuto tu tienes que llamarme la atención, o tomar ciertas decisiones porque tiene que ver con tu rol, quédate tranquila porque eso no daña la amistad". Cuando un grupo de personas me dijo eso, yo entendí que los amigos que había desarrollado eran verdaderos, pero fue un cuestionamiento fuerte.” (Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Al señalar incidentes críticos de su gestión, la directora señala una situación respecto a problemas de las estudiantes con un profesor del establecimiento en que ella resolvió en primera instancia separar al profesor del aula, pero debido al “estatuto docente” (normativa

lega de las y los decentes del país) ella no puede desvincular al profesor sin una denuncia o algún aspecto formal, por lo que debe esperar al año siguiente.

“Respecto al profesor ... que tiene que ver que al principio ellas no le habían tomado peso al asunto, pero que hoy sienten que ha pasado el límite y ya les molesta, lo que tiene que ver lo que ellas señalan como un profesor que habla solamente de sexo, entonces yo les dije "no les entiendo", me dicen tía, algunos me dicen tía o "dire", me dicen "tía, estamos en la clase, y por ejemplo estamos conversando algo solo de mujeres, "ah que ricas las mujeres", o estamos no se qué otra cosa hablando de no se algo "OH, esto es igual que un orgasmo", después no se qué otra frase, y después... y cada vez le tono de esas frases es mucho más fuerte, entonces ellas sienten que el profesor, "no sabemos si lo hace en broma,. Para mí eso yo es un asunto delicado, porque yo creo que un profesor no puede hablar bajo esos términos, bajo ese lenguaje, no es la manera de relacionarse con las alumnas, y yo tengo que primero yo le dije, porque ellas pedían, por como el profesor estuvo enfermo, yo contraté a alguien para que lo reemplazara, y parece que hicieron muchos vínculos con esa persona, y ellas me dijeron la posibilidad de que ella siguiera, y yo le dije que "no, que no se podía, que había un estatuto docente, que protegía a los profesores y que ellas tenían que entender que eso no se podía hacer este año." (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos

La directora manifiesta que gran parte del conocimiento adquirido para su gestión lo adquirió a través del trabajo de psicopedagoga y su relación con los jefes técnicos.

“Yo creo que todo lo que aprendí en psicopedagogía, más que en educación parvularia, porque ahí yo me relacioné con los jefes técnicos, creo que le dieron el insumo para lo que yo soy ahora, si me faltan muchas cosas por aprender” (Entrevista)

Sobre las diversas fuentes de conocimiento, la entrevistada plantea que los programas de formación le han entregado herramientas de igual modo que la experiencia docente. Sin embargo, esta última, ha orientado su búsqueda en desarrollar iniciativas que contemplen el aprendizaje de todos los estudiantes, por ende, se entiende su relación con cursos de formación y trabajo ligado al área de la psicopedagogía y la inclusión.

“Considero que los programas de formación que he realizado durante mi carrera y que han sido de diversos temas me han permitido tener un conocimiento general para sumir esta labor. También, la experiencia docente también me ha dado la posibilidad de aspirar a un tipo de colegio que permita que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender” (Entrevista)

Gran parte de los conocimientos adquiridos por la directora devienen de su experiencia en la escuela. Por lo que ella percibe como una acción necesaria adquirir herramientas de gestión directiva a través de formación continua como Magister y cursos en temas de liderazgo y gestión, debido a la importancia de estos temas en la mejora de los procesos educativos en las escuelas. Reconociendo a su vez la falta de mayores aprendizajes teóricos.

“Sin embargo, creo que a pesar de ese conocimiento y de esa experiencia debo perfeccionarme en un magister que me permita aprender con más especificidad en Liderazgo, Gestión, etc., ya que las investigaciones arrojan que el

liderazgo del director es un factor importante en la mejora educativa” (Entrevista)

Trayectorias y género

Algunos de los elementos que para Nora forman parte de su vida y su trayectoria como docente y directora tienen relación con el apoyo desde la dirección del establecimiento durante periodos de problemas familiares y personales producto del padecimiento y posterior muerte por cáncer de su madre. Al respecto, detalla que el apoyo que le entregaron en términos de posibilitar la ausencia y las facilidades que le dieron para enfrentar este proceso, minaron los ánimos de la docente para realizar otros trabajos de interés vinculados al área, o cambiarse de trabajo.

“Mira, yo cuando llegué a este colegio iba a trabajar 5 años y me iba a ir, porque a mi me gustaba en ese tiempo mucho el área de investigación, Quería después seguir estudiando pero para hacer investigación...yo me quedé por gratitud a la congregación porque yo viví una situación familiar muy fuerte estando aquí, la muerte de mi madre, que murió de cáncer, y fue un periodo muy difícil, yo vivía con ella, donde en ese minuto la religiosa que estaba, la hermana Jesús, me apoyó no se, con el 500%, donde me dio las facilidades para poder ausentarme, hubo una época donde un mes entero no vine a trabajar, ella siempre me pagó mi sueldo, siempre me dijo preocúpese de su madre primero, asístale, y yo creo que ese valor uno no lo ve en cualquier empresa, en cualquier trabajo.” (Entrevista)

Un segundo aspecto que tiene relación con su vida personal responde a las limitantes que tiene en la actualidad Nora para realizar un Magister o cursar una formación de

especialización en gestión directiva, debido a que es madre de un estudiante universitario y cubre todos sus gastos, incluidos matrícula y mantención. Por esta razón, plantea que cuando su hijo termine sus estudios ella cursará un magister para adquirir las competencias necesarias para su gestión.

“A mi hijo no le dieron beca, y tuve que pagar mes a mes, entonces tenía que entre ver y de alguna manera ver, pero ya el próximo año, mi intención es estudiar magíster; ya estoy mucho más organizada, ya mi hijo está casi saliendo prácticamente de la universidad, porque además soy mamá sola, entonces alimento, vestuario, pago, todo eso que tiene que ver, y tuve que de alguna manera decir "ya, hasta aquí tengo que llegar, me tengo que organizar y todo eso (...) piensa tu entre un pago de universidad y de gestión son como los mismos valores, entonces estaba complicado (...) pero ya para el próximo año tengo que empezar a ver las mallas, que universidad, con cierto perfil, ahí ya está la intención pal otro año.” (Entrevista)

6. Informe biográfico Vanesa

Motivaciones para estudiar pedagogía

Vanesa señala dentro de las motivaciones para estudiar pedagogía, su vinculación con la pastoral católica de su escuela donde cursó estudios, donde realizó un viaje en que compartió habitación con una estudiante de educación diferencial. A través de esta experiencia reflexionó acerca de su afinidad con los niños y el interés que le generó esta disciplina.

“Mira, yo a mi siempre me gustaron los niños en realidad, y tengo mucha afinidad con los niños, pero porque a mi me gustan mucho, me entretengo mucho con ellos... ...acá, yo estudié en una escuela de iglesia, entonces pasaba mucho tiempo en la escuela, y entre eso estaba la pastoral juvenil, y en un, en un encuentro que hubo de todas las pastoral, y ahí me tocó compartir la pieza con una estudiante universitaria que era educadora diferencial, que estaba estudiando educación diferencial, pero de sordos, ya; y ahí a mi me hizo clic, porque mi casa estaba muy cerca de la escuela de sordos, y yo siempre veía pasar los niños y me llamaba mucho la atención esto que hablaban con las manos. Entonces uní eso, con esto de lo que ella contaba, porque ella contaba con mucha pasión lo que ella iba a hacer, y como estudiaba y yo dije "esto es lo mío" (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Su primera experiencia de trabajo pedagógico ocurrió inmediatamente después que culminó sus estudios, a través del aviso laboral de una docente de su universidad, que su esposo estaba en búsqueda de profesora para una escuela en Pudahuel

“Era del marido de una profesora mía en la universidad, el tenía este grupo de escuelas, y entonces cuando nosotros llegamos en marzo, de hecho mi examen de grado lo di en marzo, entonces me, me dijo "¿tu tienes trabajo ahora?", "no, no tengo", "¿quieres trabajar?", "si"... me dijo "ya anda donde mi marido, porque necesita una profesora", y yo llegué allá, él me entrevistó, y me dijo "vente a trabajar aquí, todo el día", todo el día, yo trabajaba desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde allá.” (Entrevista)

Esta experiencia la recuerda como fundamental en su aprendizaje, debido a que el principal implicó desarrollar clases en contexto de alta vulnerabilidad, pues la escuela se realizaba por medio de una junta de vecinos y tenía como establecimiento educativo una sede comunitaria arrendada.

“Ahí aprendí mucho, o sea todo lo que yo se lo aprendí ahí; pero no en la parte pedagógica, en la parte de humana y habilidades, porque era muy demandante, muy demandante en lo humano, o sea yo tenía cabros con unas condiciones de vida que te mueres, con padres que no, no tenían ninguna posibilidad de que los ayudaran, y además nosotros con muy poca posibilidad de hacer cosas, digamos de tener recursos, eso, entonces era muy, muy de lo que tu pudieras hacer digamos, como tu te vincularas con esas familias, esos niños.” (Entrevista)

Mientras trabajaba en esta escuela durante el año 1985 se le presenta la oportunidad de realizar labores como docente en una escuela municipal, por lo que divide su jornada en dos para trabajar en ambos establecimientos reconocidos en el ámbito de la educación diferencial. Es en este establecimiento en que desarrollará gran parte de su carrera como docente y directiva.

“ahí estuve muchos años, con ellos, muchos años más de 10 años, pero en el, yo trabajaba todo el tiempo con ellos, y en el 85 me invitaron, y tuve la posibilidad de llegar aquí, en el 85, y ahí me vine, porque este era una aspiración, o sea, el que no llegara aquí, era porque uno llegaba a la mejor parte donde podías llegar, era un privilegio estar acá, entonces yo seguí trabajando en Pudahuel en la mañana, y en la tarde yo trabajaba acá. “(Entrevista)

De sus primeras experiencias docentes en esta nueva escuela, Vanesa destaca dos aspectos: la posibilidad de encontrarse con referentes educativos como lo fue una directora del establecimiento, Leila, quien colaboró y apoyo durante su trabajo como docente.

“Si, ella, ella era una mujer joven en ese tiempo, debe haber tenido unos 40 años, pero ella que era mi imagen, quizás para otras personas no, pero para mi ella era muy enfocada, era muy ejecutiva, y además de eso ella daba mucha facilidad, yo me acuerdo que llegué y ella me dio la posibilidad de hacer todo, entonces yo inventaba cosas, y decía "no, mira", y venía para acá y le decía "mira sabes qué, voy a hacer esto", "hazlo, ya hazlo, hazlo. “(Entrevista)

Entre medio de este trabajo en dos escuelas, la docente se va durante un año de la escuela de Pudahuel para trabajar en otra escuela. Esta experiencia es de corta duración, pues a nivel pedagógico no ofrece posibilidades de desarrollo, además de que la directora de ese establecimiento escolar no fomenta buenas relaciones humanas en docentes ni estudiantes.

“[directora] Ella es una administradora, o sea, yo, era espectacular. A ella no se le perdía un alfiler, nada, o sea yo creo que ella ganó todo el tiempo, todo el tiempo que estuvo

ella ganó plata, súper, pero las relaciones humanas, en la relación con los estudiantes, y el desarrollo de las personas, cero (...) yo creo que ella logró respetar profesionalmente lo que yo hacía, pero después yo dije "esto no es para mí, yo me voy a enfermar de la guata, o sea no puedo tolerar que se haga solo lo que a ella se le ocurre porque no hay ninguna discusión", entonces ahí dejé, y volví a Pudahuel.
“(Entrevista)”

De vuelta al trabajo en Pudahuel, este período dura brevemente pues a pesar de que su motivación por este trabajo era el contexto y el proyecto educativo, el director de la escuela decide cerrar la escuela ya que no ofrecía perspectiva como negocio.

“Volví me gustaba más, me gustaba el sistema, me gustaban los chiquillos, era, era otra cosa, eran otros los desafíos, pero llegó en el noventa y tanto, en que para mi jefe ya no era el negocio de la educación, entonces él decidió cerrar la escuela (...) no quería pagar indemnizaciones, de hecho yo me fui sin indemnización, después de haber trabajado todos esos años, nada, porque él ofreció "ya, no tengo plata, les dejo el no se, el certificado para que ustedes puedan seguir funcionando con ella", y eso independiente de que le tenga mucho afecto me decepcionó, y yo dije "noo", no quise.” (Entrevista)

Luego de esta experiencia, Vanesa, a través, de la invitación de una compañera de universidad se integra a un proyecto pequeño de carácter familiar. Acá realiza labores durante un año, pero debió dejar la escuela por problemas familiares referentes al cuidado de sus hijos.

“estuve un año, y ahí sabes, bueno nos gustaba mucho el proyecto, mucho, podíamos hacer muchas cosas porque eran

adultos y todo el cuento, con la compañera que yo trabajaba que dirigía, teníamos mucha afinidad porque trabajábamos muy parecido, entonces yo lo pasé muy bien, pero mi problema ahí es que yo tenía hijos chicos, y eso me maltrató mucho, porque mis hijos se enfermaban, porque yo tenía que correr de la casa porque no llegaba la nana, porque no se que la tontera, entonces llegaba corriendo a la escuela.” (Entrevista)

Tiempo después de abandonar este proyecto la docente comienza a realizar clases particulares a niños integrados para jardines de un área de las Fuerzas Aérea. Situación que le permitía mayor libertad y posibilidad de dedicar tiempo de crianza para sus hijos.

“Me ofrecieron hacer clases particulares, a niños integrados a jardines infantiles, y fue la solución para mi durante muchos años, trabajé para la Fuerza Aérea, o sea yo en una mañana hacía, dos horas y mucho más, con la libertad de que lo hacía yo, yo desplazaba, trabajaba, volvía y todo el cuento; así que esos años, además me sirvió mucho porque me permitía tener más espacio para mis hijos en la mañana, así que súper.” (Entrevista)

De este período, rescata la creatividad y autonomía para el desarrollo docente pues ella visitaba diversos jardines con distintos estudiantes. Sin embargo, de este proceso también percibe que se encontraba supeditada a los intereses de los padres de los niños más que al desarrollo de estos.

“además que la hora se pagaba muy bien, entonces por eso te digo, yo súper relajada. Partí muy bien, me gustó mucho, muchísimo, más es lo económicamente, además más en términos de que pudiera diseñar yo lo que yo estimaba (...) pero las familias influían mucho.” (Entrevista)

La docente decide abandonar este trabajo pues le ofrecen desde la escuela en que ha venido trabajando media jornada desde el año 1985 extender su contrato a 44 horas.

“y coincidió en que me ofrecieron mas horas aquí, y entonces yo me quedé aquí trabajando 44 horas y dejé de hacer lo otro...pero no empecé con cursos yo hacía administración de delegados, hacía otras cosas, ahora si llegaban guaguas yo las atendía, si tenían más estudiantes yo los atendía, pero de alguna manera a mi me permitía tener todas esas ventanas, para hacer el inventario, hacer todas estas cosas.”
(Entrevista)

Es en esta escuela en que desarrolla gran parte de sus aprendizajes, a través de la colaboración directa con la directora del establecimiento .

“Leila [antigua directora] trabajaba muy sola, ella tenía equipo, pero la gente no la apoyaba, entonces yo no se una la vez la vi que contaba las mesas, ella sabía todo, porque manejaba todo. "¿qué estas haciendo Leilita?", "el inventario", "ya porqué no me enseñas" (...) Entonces si, efectivamente ella me traspasó muchas cosas, y de hecho mis horas no eran en docencia, eran el apoyo a la labor administrativa.” (Entrevista)

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

La consolidación de su experiencia docente se desarrolla en la escuela diferencial “Jaime Soto”, en la que ya realizaba labores y en que es llamada para realizar jornada completa. En este lugar, realiza labores de docencia y apoyo a la labor de la directora del establecimiento, con quien realiza trabajo cotidiano y colaboración directa, que involucra aprendizajes y

oportunidades de conocer el funcionamiento administrativo y pedagógico de la escuela a través de la realización de diferentes labores.

“Yo conversaba mucho con ella, y le preguntaba muchas cosas, y ella a todo me contaba, me decía, de hechos yo trabajaba mucho con ella (directora) aquí, ella trabajaba aquí y yo, no teníamos computador, entonces yo a veces venía y trabajaba con ella, entonces yo la veía mucho, trabajé mucho con ella, mucho; pero como te digo también tomé todas las oportunidades de participación que pude, pero hice muchas funciones, muchas, fui coordinadora de todos los niveles.”
(Entrevista)

Luego de la jubilación de la directora del establecimiento, la escuela es fusionada con otra escuela municipal, situación que implicó grandes cambios en las formas de vinculación en la comunidad escolar y que perjudicó las relaciones entre docentes y administración.

“Fue Hiroshima así lo describo; nosotros somos una escuela muy activa, la mayoría de nuestra gente llevaba mucho tiempo, nos conocemos mucho más. Quedamos todos pasmados, fue terrible, llegó una administración que nos mató. Cuando llegamos en marzo esta no era nuestra escuela, porque además la intervinieron, remodelaron.” (Entrevista)

Sobre este proceso, la directora señala que, durante la negociación para el ingreso de esta nueva administración, le ofrecieron de manera no oficial el cargo de inspectora, situación que a ella le produce sospecha respecto a la forma en que fue realizado, lo que no le generó confianzas.

“cuando nosotros empezamos las conversaciones que hubo, como yo participaba en todos los equipos, nosotros tuvimos

algunas conversaciones con ellos antes de venirse ellos para acá, y ella en algún minuto me dijo que no me preocupara que ella me iba a poner como inspectora general, porque yo creo que ella cachó que yo iba a ser una piedra en el zapato para ella si es que no me unía, entonces a mi no me gustó porque yo dije "no po, porque si ella quisiera que realmente la acompañara lo haría en forma abierta, y le diría a todo el mundo "mira yo quisiera que ella para, para que ustedes se sientan"", transparentar, si está bien, lo sentí como chueco, lo sentí como "si tu me ayudas, yo te doy esto", y eso no me gustó." (Entrevista)

Vanessa cuenta que esta nueva administración generó heridas en los docentes de la escuela, lo que se manifestó en resistencias entre los docentes y el nuevo equipo directivo. Luego de este periodo de instalación, el jefe de unidad técnico-pedagógica que llegó con la nueva administración jubiló y le fue ofrecido este cargo a Vanessa.

"[Jefe técnico] El que era de esa administración jubiló y, me la ofrecieron a mi, y bueno, o sea no tuve ningún problema, primero por, como te decía yo de alguna manera yo siento que era bueno que hubiera alguien de la escuela, eso era muy importante para la gente porque éramos mayoría, y no teníamos voz, que no creo que haya sido estratégicamente, pero, pero yo creo que fue bueno, en términos de que, yo creo que generó como más sujeción al proyecto." (Entrevista)

Esta decisión implicó enfrentar, desde su labor técnica, a un equipo con escasas competencias para los desafíos y labores de la escuela.

"Entonces mi primera, mi primera tarea, fue revisar todo lo que había, todo absolutamente todo, y empezar un orden

técnico por que ya eso se había perdido, la gente que venía de la otra escuela tenía un nivel de trabajo que no era el que nosotros teníamos, era yo diría mucho más coloquial, no tenía la formación porque la mayoría de los colegas que venían no eran especialistas, sino que era gente que había entrado al sistema que en algún minuto había sido profesor básico, o sea, o normalista, o que estuvo en una escuela especial en algún minuto y se quedó; entonces no tenía esa formación que nosotros teníamos.” (Entrevista)

En percepción de Vanesa, esta oportunidad fue utilizada para validar el trabajo técnico e impulsar iniciativas de liderazgo profesional al interior de la escuela, que se había perdido con la nueva dirección del establecimiento.

“De que yo creo que mis compañeros sentían lo mismo que yo, que había que hacer algo de manera de no perder el trabajo y de validar el trabajo técnico (...) como el liderazgo curricular o profesional que yo pensaba que tenía que tener (...) habían cosas que se habían perdido, eh, no se, como hacer protocolos y decir mira "esta área se va a modelar así, así se va a hacer, sugerencias que se yo, todo el cuento, lo hacemos y así se hace y todos teníamos, desde el que no entendía nada hasta el que entendía mucho mejor, teníamos que hacer.” (Entrevista)

Vanesa, luego de trabajar en la unidad técnica durante tres años (2009 al 2012), decide postular al puesto de inspectoría general del establecimiento, luego de armar y hacer funcionar el área técnica en el establecimiento. Ella decide postular a este cargo, para aprender más de la parte administrativa y conocer los diferentes roles de la gestión.

“Tenía armada la jefatura técnica en un año, o sea, yo ya sabía lo que tenía que hacer ya, pero también era una opción

porque esa tarea ya la sabía, entonces yo dije "ya, si yo necesito aprender algo más, yo de la parte administrativa se lo que se, pero no se mucho", entonces postulé." (Entrevista)

Sin embargo, la directora de la escuela, quien tomaba la decisión de los cargos, decide que continúe como Jefa de Unidad técnica, situación que desanima a la docente debido a que no veía proyección en su trabajo ni interés de mejorar el estado de la escuela.

"El 2010 llamaron a inspección, y de hecho postuló la colega que está aquí, y en ese tiempo la directora elegía quién, y quedó ella, de hecho ella me lo explicitó, me dijo "no te preocupes tu postula", porque yo le dije "mira quiero postular, porque para mi me parece que va a ser un gran aprendizaje y todo el cuento", y me dijo "si postula, pero yo no te voy a elegir, porque yo voy a elegir a esa persona", "OK, está bien, pero yo tengo que hacerlo, es un proceso que yo voy a hacer igual"." (Entrevista)

Luego de trabajar durante este periodo como jefa técnica, decide postular a la dirección del establecimiento, luego de que la directora de la escuela decidiera no postular al nuevo proceso. Y es elegida directora, para empezar funciones en esta labor el año 2012.

"Postuló María también, postularon unos colegas y postularon otras gentes de afuera, y bien sin problemas, ahora si tu me preguntas, si hubiera quedado la colega yo hubiera seguido haciendo mi trabajo, no tampoco era que me iba a morir, si tu me dijeras hoy día que tengo que volver al aula, vuelvo al aula, no tengo ningún problema. Y bueno, y funcionó que la colega no, o sea no quiso postular, la María no quedó, porque ella no es especialista, y yo creo que ese fue un punto que

tomaron, ella venía de una escuela particular, externa.”
(Entrevista)

Formación continua docente

La directora señala que gran parte de su formación continua en su rol docente, fue con cursos a distancia durante los años ochenta. Al respecto, destaca las experiencias del CPEIP y de TELEDUC por las metodologías de aprendizaje y la calidad de estos cursos. Además de estos, menciona diversos cursos de capacitación que realiza en FIDE, pero que al parecer no considera relevantes pues remite a cursos o módulos técnicos como computación y administración entre otros.

“el acceso era hacer cursos por ejemplo de CPEIP que eran a distancia, y nosotros los TELEDUC eran muy buenos que hacía la católica, que eran muy buenos (...) De TELEDUC, todos con pedagogía, de familia, muchos de psicología, me gustaba, o sea de hecho casi todo mi foco fue psicología evolutiva, me gustaba mucho esa rama de la relación con las personas, más que de psicología en términos de aprendizaje, del trabajo con personas.” (Entrevista)

Sobre las motivaciones para realizar estos cursos, la docente señala las posibilidades de tiempo que le brindaban para ser realizados y su interés por aprender de diversos temas vinculados con ejercicio docente en escuela.

“Yo en general me obligaba a hacer cursos, siempre. Los cursos que me motivan mucho son los de administración, y los del área de psicología con el trabajo con personas, más que curricular, más que curricular.” (Entrevista)

Otra iniciativa de formación continua de relevancia que cursó durante su labor como docente fue el Magister de Gestión Educacional. Al respecto, señala que fue uno de los

primeros magister en el área y destaca las áreas de liderazgo como eje central de los aprendizajes. La docente señala al respecto que a través de esta iniciativa logro comprender los problemas de la gestión educativa.

“En la Diego Portales [Universidad], fue el primer magíster que hicieron para docentes, fijate que después de esto yo he revisado mucho de mallas curriculares de magíster (...), fue la primera versión que hizo la Diego Portales sobre Gestión y Liderazgo. Yo era súper intrusa y metida, e iba a todos los cursos y todo el cuento, todo lo que quieras, pero ahí yo vi la luz, si me preguntas, ahí me di cuenta, volviendo a lo mismo, es que los profes hacemos puras leseras, repetimos esquemas.” (Entrevista)

Respecto a sus motivaciones por adquirir esta formación de magister, Vanesa refiere a que siempre había tenido interés en tomar desafíos en el campo educativo y poder reflexionar más acerca de la escuela, les gusta la administración y liderazgo.

“Bueno a mí, primero me gustaba siempre me gustó lo que era administración y liderazgo, o sea liderazgo, gestión, eso me gusta porque me desafía, significa que usas la neurona, para mi gusto. O sea, para mi gusto significa pensar.” (Entrevista)

Experiencias laborales directivas

Frente a su experiencia de dirección, ella considera que continuar su trayectoria profesional a través de la dirección, considera que era una labor impostergable dentro de su desarrollo en el ámbito educativo. De igual modo, la preocupación por el proyecto educativo del establecimiento es otro de los motivos que presenta para postular a este cargo directivo.

“Cuando sale el concurso, que en ese tiempo la directora que estaba aquí, ella decidió no postular, entonces yo le manifesté que yo si iba a postular porque a mi me parecía que era mi, o sea no tenía vuelta, yo tenía que postular, por 2 razones principalmente, una por convicción, porque a mi no me interesaba que viniera alguien que no le interesara la escuela; y segundo, porque si yo no postulaba iba a venir otro, o sea definitivamente no había nada que hacer.” (Entrevista)

Dentro de los reconocimientos de esta labor, Vanesa manifiesta que gran parte del apoyo a la gestión que ha realizado en ambos cargos: unidad técnica y dirección han podido ser realizados debido al reconocimiento de los docentes de sus capacidades y de la conciencia sobre su rol de directora,

“Yo nunca he sentido de que la gente me ha, no valide lo que yo hago, nunca ha sido así, nunca lo he sentido, de nadie, de nadie, no es que nadie no esté de acuerdo, pero nadie ha dicho "tu no tienes la capacidad para decir eso, o eso", eso, pero si uno tiene que invertir en mostrarle a la gente de que tu tienes claro de para donde va, y cuál es la razón de porque tu estás ahí, es súper importante, porque te paras en otro escenario, o sea ya, independiente de que soy colega, o sea y de hecho yo lo siento en los profes, porque somos todos amigos, somos compañeros, pero cuando ellos quieren decirme algo me dicen directora.” (Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

En concordancia con su experiencia en gestión directiva, las motivaciones que Vanesa manifiesta respecto a la decisión de ser directora, responden a la experiencia y la preparación que había logrado para asumir esta responsabilidad. De igual modo, considera

que es necesario reposicionar a la escuela como un establecimiento relevante en el área de Educación Diferencial luego de haber perdido este status durante la anterior dirección.

“Porque me he preparado para asumir esa responsabilidad y era el momento. Siento una gran adhesión al proyecto Educativo de la escuela que lidero, era muy importante para mí reposicionar su rol de escuela emblemática y reconocida en el área de la Educación Diferencial que se había perdido por algunos años. He desarrollado en mi vida personal - profesional habilidades que se han fortalecido en el rol directivo. Cuento con el reconocimiento profesional y laboral por parte de mis compañeros” (Cuestionario)

Formación continua como directora

Sobre la formación continua la docente relata a través de las entrevistas realizadas que ha sido gran parte de su interés por adquirir conocimientos referentes a su gestión profesional. Sobre los principales cursos que destaca de esta formación, uno de ellos es el diplomado de formación de directores de la Universidad Católica, institución que reconoce que contribuyo a nivel de adquirir perspectivas de comprensión de las prácticas educativas y directivas. En un segundo aspecto considera que este curso le dio la posibilidad de encontrarse con directores que poseían experiencias similares, problemas y demandas que son transversales a la educación chilena.

“Lo que yo aprendí ahí es que todos los directores que estábamos de todo Chile, teníamos los mismos problemas, las mismas demandas, las mismas historias, también me di cuenta que había gente que tenía muchas competencias y otra que no tenía, que también es parte del cuento, y saqué lo que más me gustó de eso y lo que no me gustó dije no me gustó y no, sin culpa, aprendí también del sello de la católica, porque ese es otro aprendizaje que uno hace en la vida, que uno se casa con

ciertos paradigmas y tu los ves, y los ves en todo lo que se hace. ” (Entrevista)

Otro de los diplomados que señala como relevantes para su formación, es el de Herramientas para la construcción de escuelas inclusivas, de la Universidad Diego Portales. Sobre esta iniciativa, señala que este curso se presenta como oportunidad de adquirir conocimientos en el campo de su disciplina inicial, que como manifestó respecto a los cursos de capacitación, se presentan pocas alternativas de capacitación en este ámbito.

“[diplomado] Era direccionado para nosotros, si, si, pero nosotros desarrollamos las temáticas que eran las que nos interesaban que se dieran, pensando en el mes neto en que estábamos de preparación, eh bien así que no, súper, súper, súper.” (Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

La entrevistada señala que la experiencia de trabajo ha sido el principal facilitador, en la medida que le ha entregado los conocimientos sobre la gestión la avalan en su gestión y la validación profesional de los docentes.

“Yo llevo más de 30 años en esta escuela, pero yo tuve que hacer el mismo paso que ha hecho cualquier director, independiente que la gente me haya conocido, o sepa de mi trabajo, yo invertí mucho tiempo en tomar el cargo de directora, independiente de que la gente me conocía, cierto, pero invertí harto tiempo en, dar, conocer esta área que yo no conocía que es desde la dinámica, como se debe administrar, como limpiar el espacio, el hacer esto, desde formar equipo,

de que la gente tuviera confianza en lo que uno iba a hacer en el proyecto.” (Entrevista)

Respecto a los principales obstaculizadores de la gestión directiva, la directora relata que los principales problemas de su gestión han tenido relación con el municipio sostenedor y los constantes problemas de administración de esta unidad.

“Yo te diría que eso, si yo miro mi PME y si miro toda mi labor directiva, es lo que está más bajo y más mal evaluado por todos mis compañeros, es nuestra relación con el sostenedor, ha coincidido que este municipio ha tenido un tiempo mortal, no te puedo decir otra cosa o sea mortal; yo partí con una directora de educación, yo asumí en octubre y en diciembre ella dejó de ser directora de educación, y de ahí hasta hoy no ha habido ningún director de educación que dure más de un año y medio.” (Entrevista)

Otro de los problemas que señala de su gestión actual como directora, han sido los problemas económicos producto de la gestión administrativa del municipio.

“yo tengo la administración delegada, por lo tanto, hay ciertos fondos que yo puedo manejar, desgraciadamente hoy con la situación ni siquiera tengo esos fondos porque no hay plata para nada; o sea yo en este minuto tengo a mi cargo una caja chica que son 180.000 mil pesos por dos meses, y tengo luego de mucho batallar, me depositaron el 50% de mi subvención de mantenimiento, que son del orden de 2.500.000 millones de pesos, y ese es todo mi capital.” (Entrevista)

Al respecto el abandono de la gestión por parte del municipio ha generado desánimo debido a que existen problemas que repercuten en el funcionamiento de la escuela, y que a pesar de

su rol de directora, no pueden ser solucionados pues requieren de decisiones de personas de mayor autoridad.

“La semana pasada si hubieras venido, me hubieras encontrado súper bajoneada porque la cuestión de la plata y de la administración me tiene más que chata [cansada], me tiene sobrepasada en términos de que cómo nadie se va a dar cuenta que esta cuestión no está funcionando.” (Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Al recordar incidentes críticos de la gestión, la entrevistada nuevamente plantea que los apoderados en ocasiones sin el conocimiento de labor docente, realizan acciones que van en desmedro de los docentes, y de diversos trabajadores de la comunidad educativa. Señala un incidente en que tuvo que vincularse con superintendencia debido a un caso de un estudiante. De esta experiencia, nos cuenta que este tipo de iniciativas implica desgaste y relegar labores necesarias de realizar en el establecimiento, en virtud de dar cumplimiento a estos procesos.

“A mi me tocó hace poco el caso de un problema que hubo con unos chicos, que finalmente ya en mi labor tengo que hacer lo que se yo, entonces tuve que hacer un informe para la superintendencia y todo el cuento y que se yo, ahora técnicamente uno puede hacer, pero tu dejas de invertir la energía donde la tienes que ponerla para resolver algo que no debería porque darse, ¿porqué ser ese punto? ¿porqué tener que demostrarle a la gente que tu estás haciendo un trabajo técnico?, después pienso si, porque hay una pila de gente que hace cualquier lesera, entonces ya, pero desvía mucha energía en eso...” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos.

Vanesa considera que los conocimientos adquiridos como docente y directora se pueden dividir en tres aspectos o dimensiones: su desarrollo personal y experiencia de vida; los aprendizajes de dirección adquiridos de la directora que tuvo la mayor parte del tiempo que ella trabajó como docente en la escuela que hoy dirige. Finalmente, un tercer aspecto remite a las oportunidades de aprendizaje formativo y capacitaciones que ha adquirido a través del tiempo en su disciplina y en el campo directivo.

“Siento que existen tres vías que han favorecido mi desarrollo profesional. La primera tiene que ver con el desarrollo personal, he tenido buenas experiencias de vida y de aprendizaje por lo que seguir asumiendo desafíos y proponerme metas, me moviliza. La segunda haber tenido la posibilidad de ver a una buena líder educativa siempre muy generosa de compartir su experiencia y experticia. Finalmente procurar acceder a cuanta oportunidad de aprendizaje y de trabajo que tuviera que ver con el funcionamiento de la escuela y la especialidad.” (Entrevista)

Sobre los aprendizajes que la docente obtuvo a través del trabajo con su directora, relata que fue a través del trabajo en conjunto y de la consulta y apoyo que le brindó para llevar a cabo los procesos de la escuela.

“Ella fue muy generosa [Directora Leila]. Yo conversaba mucho con ella, y le preguntaba muchas cosas, y ella a todo me contaba, me decía, de hechos yo trabajaba mucho con ella aquí, no teníamos computador, entonces yo a veces venía y trabajaba con ella” (Entrevista)

Un campo que considera importante respecto a sus conocimientos, es la formación que le brindó el magister que tomo mientras era docente, que le entregó técnicas de trabajo e implicó abandonar una posición de reclamo, en pro de tomar una actitud más constructiva en el quehacer educativo.

“Ahí [con el magister] vi la luz porque dije ya, de esto se trata la gestión, ahí ya no empecé a pelear más, y empecé a ordenar, yo siempre digo que uno tiene como una estantería, ahí empecé a poner todas las cosas que yo hacía, ah esto para esto y esto es la cuenta pública, ah y de aquí sale esto otro que se yo (...) si, porque era importante hacer el PEI, de porque tienes que planificar, en ese tiempo acuérdate que era toda la onda de la estrategia, de los proyectos y la cuestión.”
(Entrevista)

Los conocimientos adquiridos a través de esta iniciativa de formación le han brindado mayor seguridad respecto a su trabajo como docente y posteriormente como parte del equipo directivo.

“Lógico, porque ya ahí o sea, yo tenía más elementos para la discusión, o sea sin lugar a dudas debería haberme sentido mucho más segura de lo que hacía, y que es lo que pasa ahora, por eso te digo que uno como que tu sentís que vas un paso adelante porque como tenis más elementos dices "ah no, es que esto tiene que ir por este lado", y después tú te das cuenta que después todo se alinea, y dices "ah, no estábamos tan equivocados", o sea uno puede adelantar un poquito más la visión de lo que está pasando, pero en rigor yo no lo pude usar aquí. o sea, no lo usé nunca hasta que fue, porque de hecho nunca me lo reconocieron hasta el dos mil.”
(Entrevista)

Sobre las diferencias entre el balance entre conocimientos teóricos y prácticos, plantea que ambos aspectos deben estar presentes, pero que, a pesar de la presencia de conocimientos en estos campos, es necesaria la intención o el desarrollo personal para poder definir el rol que se quiere dar a este trabajo.

“Yo creo que ni la experiencia ni el aprendizaje que tiene una persona, la preparación que tiene una persona decide si tu vas a ser un buen director o no, yo creo que eso te arma, te cubre te da cosas, pero yo cada vez me convengo más que hay cosas personales que tienen que estar presente, que eso es más fuerte, porque lo demás tu puedes buscarlo, pero si tu no tienes, no sé cómo definirlo.” (Entrevista)

Trayectorias y género

Al referirse a su trayectoria de vida personal, es distinguible que, en la primera parte de su historia laboral, sus decisiones en este ámbito tuvieron relación con el cuidado de sus hijos, quienes nacieron durante la década de los ochenta. En un primer momento, la docente señala que no tuvo problema con llevar a cabo ambos procesos.

“Yo me casé en el 86, en el 86 yo estaba aquí, ya llevaba un año, y el 89 ya debo haber tenido un hijo, en el 90 tuve mi segundo hijo (...) Yo trabajaba todo el día, yo trabajaba todo el día en Pudahuel y acá, mi hijo iba a la sala cuna, y después volvía conmigo a la casa. Cuando tuve el segundo hijo ahí ya tuve que tener nana [cuidadora del hogar] porque ya parecía “ekeko”⁴¹ (...) y en ese tiempo los perfeccionamientos y todas

⁴¹ Es una figura de un Dios Boliviano que representa abundancia y por tanto lleva a cuesta muchos bultos y bolsos de diferentes bienes.

esas cosas eran cursos, o sea, desde ir a un seminario por un día, o sea, no tenían los requerimientos que tienen hoy día”
(Entrevista)

Posteriormente, el nacimiento de su tercer hijo y la niñez de sus hijos mayores, limitan la posibilidad de trabajar, debido a que tenían una cuidadora y en caso que ella faltase, era la docente quien debía acudir a su casa. Pudo resolver este problema realizando trabajo en jardines infantiles de manera particular y asociado a horas de trabajo.

“ Sebastián tenía 7 y Cristóbal tenía 3 años, ahora mi nana era espectacular y todo el cuento, pero, como te digo entonces ahí yo me empecé a estresar, y no, no podía porque yo decía "no", dentro de mi rigidez era terrible llegar atrasada, correr, sentía que era mucho, entonces yo dije "no, esto me va a destrozarse la guata, no voy a hacer nada bien", entonces por esas cosas de la vida, me ofrecieron hacer clases particulares, a niños integrados a jardines infantiles, y fue la solución para mí durante muchos años, trabajé para la Fuerza Aérea (...) además me sirvió mucho porque me permitía tener más espacio para mis hijos en la mañana, así que súper.”
(Entrevista)

Otra de los momentos que reconoce complicaciones laborales respecto a su vida personal, es durante la realización de su magister. Sobre este periodo señala que realizar clases, asistir a las clases del magister y cuidar a sus tres hijos implicó gran desgaste y una mayor sobrecarga laboral y afectiva que implicó relegar tiempo para sí misma.

“Si uno ve la parte mujer como dices tú, el tiempo de crianza el trabajo es monumental, o sea, yo creo que fue un tiempo muy crítico, por la estructura que uno está, pero suponte yo trabajaba todo el día, todo el día llegaba a mi casa 7 u 8 y yo

ahí tenía que ver a los niños, y tenía que ver tareas, mochilas, cuadernos, y todo el cuento, comida rato, dejar todo listo, y además a mi me gusta, bueno yo siempre estudio y trabajo de noche, pero eso significaba que tenía que esperar que estuvieran todos durmiendo, y ahí recién sentarme a trabajar en lo que yo quisiera trabajar, entonces fue un tiempo de mucha carga afectiva, o sea estoy feliz por lo que estoy haciendo, pero que desgracia tener que hacerlo en estas condiciones.” (Entrevista)

Otra de las dimensiones que señala como parte fundamental de su desarrollo personal y la valoración que da su familia a su trabajo, independiente de que, a juicio de la docente, muchas veces no comprendan sus problemas laborales.

“Yo les comento, les comento cuando estoy aproblemada, "no, tengo problemas" que se yo, pero después me dicen "¿lo resolviste?", si lo resolví; no porque ellos, yo tengo todos mis hijos en ingeniería, por lo tanto, es 1+1, entonces estas vicisitudes que tiene el humano del área de sociología y humanismo no es la misma, entonces independiente que lo den no tiene la misma lógica. Así que no, en idea general eso, lo que, si ellos hacen mucho, yo creo que ellos valoran mucho mi nivel de trabajo.” (Entrevista)

De igual modo, este apoyo la docente lo aprecia en una constante preocupación por los cursos o actividades que ella realiza para su desarrollo profesional.

“Si, mis hijos, si mi marido igual, yo creo que mis hermanos, mi familia, si. O sea, yo creo que ellos saben que yo trabajo profesionalmente, o sea yo cuando hago algo mis hijos lo disfrutan mucho. Por ejemplo, "oye sabes que, quedé en el

curso de...", "ah que bueno, ¿y para que te sirve?", y porque tu dijiste eso te fijas. Entonces como que ellos siempre me están, me están desafiando también en ese sentido. ” (Entrevista)

7. Informe biográfico Ivana

Motivaciones para estudiar pedagogía

Para Ivana estudiar pedagogía no era una de sus primeras opciones, no estaba en su horizonte ser profesora, sino en ser psicóloga o geógrafa. Su familia la presionaba para que estudiase otra carrera que no fuese pedagogía, por lo que accedió a postular 3 veces a la universidad. Sin embargo, por diferentes circunstancias termina estudiando pedagogía y encantada de la profesión

“yo sabía que tenía que ir a la universidad, pero cuando salí de 4to medio no sabía mucho qué hacer, di la prueba y me fue mal, quedaba en pedagogía en la católica, pero nunca fue una opción, y yo quería en ese minuto psicología, pensé psicología no tenía plata para pagar, era como todo... pero por otro lado en mi casa me presionaban, yo tenía que estudiar”. (Entrevista)

Postuló 3 veces a la universidad, siendo la última vez cuando ingresa a Párvulo con el fin de cambiarse internamente en la universidad a geografía.

“Dije, "ya me meto a Párvulos", me metí a párvulo, porque no quise a básica (...) y dije "ya filo, si no puedo cambiarme por geografía por dentro, armo un jardín y lo administro", y durante el primer semestre como que me empezó a encantar todo, estaba alucinadísima y estaba como "ay me encanta, no me puede gustar, pero me encanta, y no me podía gustar", porque yo tenía el estigma de que ser profesora era mal, era como que no era para mi cachai”. (Entrevista Ivana)

Tan encantada de la pedagogía y la enseñanza, que Ivana decide finalmente cambiarse a pedagogía general básica en la misma universidad, considera que tenía aptitudes para ello, a pesar de que para la familia no era una profesión que deseaban para ella.

“A pedagogía por un tema de aptitudes siento yo, porque también básica me permitía el segundo ciclo que también, o sea yo partí trabajando en segundo ciclo, ahora todavía hago clases en séptimo”. (Entrevista Ivana)

Primeras experiencias pedagógicas

Las primeras experiencias pedagógicas de Ivana fueron por dos reemplazos que realizó en establecimientos educativos una vez que terminó la carrera. Hay una experiencia pedagógica posterior, que la marcó bastante en su historia de vida: la despidieron a mitad de año del establecimiento particular pagado en que estaba trabajando y atribuye este despido a su personalidad fuerte y reclamos.

“yo creo que si tu me preguntas (me despidieron) fue por eso, porque cuando me dijeron "si, es que tu eres muy política", pero no hubo nada de "tu haces mal tu pega", no, no hubo algo de eso; si llegaba tarde algunas veces, y me echaron a mitad de año, y no tenían como, o sea yo no cachaba que no te pueden echar a mitad de año siendo profe, (...) además súper resignada porque estaba destruida, o sea, con la moral en el suelo”. (Entrevista Ivana)

Esta experiencia, que marco la historia profesional de Ivana, le enseñó bastante sobre como relacionarse con otros y cumplir las reglas de algunos espacios laborales. Para ello esto fue un aprendizaje de vida.

“desde ahí (despido) hasta el día de hoy, soy un corderito. No, pero depende del contexto, porque ponte tu yo como directora frente a la mesa directora cuando tengo que pelear por mi colegio, yo soy pero bravísima me entendí, pero de creerme el cuento, de hecho a mi me cuesta mucho me da más pudor decir cosas como arrogarme algunos éxitos que de verdad son míos, pero incluso hasta el día de hoy me genera conflicto”(…) “me marcó muchísimo, yo creo que esa debe ser una de las experiencias más fuertes.”. (Entrevista Ivana)

Experiencia de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

Otra experiencia que destaca Ivana de su rol como docente fue en el colegio Primaria, donde fue docente de aula un año y luego comenzó a acercarse a la gestión curricular, que es lo que le interesaba.

“El primer año estuve haciendo como clases, y el segundo año era Jefa de UTP” (...) presenté una propuesta de UTP y le dije, como la UTP, como no había Jefe de UTP yo hice mi propuesta, yo tenía los pos títulos entonces, tenía como los conocimientos frescos, hice un proyecto y me lo aceptaron”. (Entrevista Ivana)

De docente a “asesora pedagógica”

Luego de esta experiencia en el colegio Primaria, que le permite ejercer un cargo directivo y con plena convicción de que le gustaba el ámbito de la gestión curricular, decide cambiarse a otro rol fuera de los establecimientos educativo. Le ofrecen ser “asesora pedagógica” de una empresa de educación privada, por lo que se aleja de rol docente y de

gestión y comienza a realizar apoyo en temas curriculares a diferentes establecimientos educativos.

“y después de esta experiencia como Jefe de UTP me gustó ser Jefa de UTP, y dije si, podría ser; pero después comencé a hacer una carrera totalmente distinta, que fue, en la empresa CM fui asesora pedagógica, que en el fondo es ser como Jefa de UTP pero externo (...) yo acompañaba a profes yo que se, los asesoraba, y ahí fue cuando aprendí una cantidad en técnicas, estrategias pero estupendas, y fue heavy porque, porque yo creo que ahí aprendí, fue como mi segunda universidad en esa pega...” (Entrevista Ivana)

La experiencia anterior le permite abrir sus horizontes sobre la gestión directiva y comenzar a visualizar la pedagogía desde otras aristas, además le da un mayor conocimiento sobre la realidad de los establecimientos subvencionado particulares y privados. Irene cuenta que al principio fue una experiencia compleja, ya que le tocaba asesorar a profesores de más experiencias que ella y la cuestionaban, sin embargo, logro sobreponerse a esa problemática.

“al principio era heavy porque yo era joven, profes muy antiguos, pero sabes que me validé rápido y como yo había tenido este golpe de humildad me llevé súper bien con ellos, generé un vínculo súper importante con los profes, con los profes, con los directivos, ya en segundo año porque eso fue en 2008, y en 2009 empecé a hacer también asesorías a los equipos directivos”. (Entrevista Ivana)

Siguiendo en esta idea de ser asesora externa, Ivana decide salirse de la empresa CM en que estaba desempeñándose hasta ese momento y entra a ser parte del equipo de profesionales de la Fundación Educa, donde desempeño diferentes roles y adquirió diferentes aprendizajes.

Diferentes roles en el mismo espacio laboral.

Ivana, que ya era parte de la fundación Educa, debe asumir diferentes roles que la motivaban a seguir creciendo profesionalmente.

“yo tenía que trabajar con los encargados de la casa central, que era la pega que yo partía haciendo en la Fundación que era acompañar a los profes de un área específica, y hacer retroalimentaciones, etc. Entonces yo después lideraba a los encargados de área, que era una pega un poco rara porque yo era como jefa, pero no, entonces era raro, pero tenía una parte muy entretenida que era como soñar todo el tema del programa y curriculum”. (Entrevista Ivana)

Formación continua docente

En lo que respecta a formación continua docente, Ivana, realiza su primera especialización de diplomado estando en estudiando la carrera de pedagogía. En paralelo, en la misma universidad, toma el diplomado de líderes para la familia. Posteriormente, una vez que termina la carrera, decide realizar un pos título de especialización en curriculum y evaluación, ya que le gustaba mucho el ámbito curricular y quería desempeñarse en esa área.

“era porque rayaba con curriculum, me encantó ese postítulo, era brígido, muy exigente, salí con promedio 5,7 y fui la mejor de mi generación, o sea, de verdad era muy exigente, me encantó. Yo te diría que era más exigente que el magíster que hice después, lo amé...” (Entrevista Ivana)

Las herramientas adquiridas en este diplomado le permiten optar a realizar el rol de jefatura técnica en el establecimiento en el que estaba trabajando como docente de aula.

De igual forma, y desde su ímpetu por desarrollarse profesionalmente y tomar nuevos cargos, una vez que comienza a ejercer el rol de “asesora pedagógica” en la entidad privada, decide comenzar los estudios de magister para profundizar sus conocimientos.

“Pensando si, porque yo pensaba, pero para esa pega, como para acreditarme de ser asesora de si, de hecho, en algún minuto metí como algunos datos para hacer ATE (asesoría técnica pedagógica) como persona natural y todo, y después al final no lo terminé de hacer, tenía las cartas, todo hecho, subí todo”. (Entrevista Ivana)

A pesar de ser una instancia formativa en la que buscaba adquirir nuevas herramientas, Ivana no destaca el aprendizaje obtenido en este espacio, señala que no fue mucho lo que le aportó a su práctica el paso por el magíster.

“directamente del magíster poca, yo te diría que lejos de los cursos formales que yo he hecho es el postítulo, yo te diría que hay algunas cosas de liderazgo que aprendí, pero más como de lo administrativo (...) a mi la verdad que no fue muy bueno. Sabes donde más aprendí, cuando hice la tesis, y la hicimos de currículo por competencias en la escuela militar, mira la cuestión”. (Entrevista Ivana)

Motivaciones para transformarse en directora

Ivana señala que ser directora no estaba dentro de sus principales aspiraciones profesionales, fue más bien una situación coyuntural a raíz del contacto permanente que

tenía como asesora pedagógica en ese establecimiento. Fue la directora anterior a que ella ejerciera el cargo, quien la insto a postular al cargo.

“La verdad es que asesoraba el colegio que actualmente dirijo. Estuve durante el segundo semestre del 2015 acompañando al equipo directivo, y sentía que había tantas cosas que mejorar, y que algunos movimientos, no tan grandes, podían generar tantos cambios, que comencé a pensar en postular, si es que abría la oportunidad, porque tenía la convicción que podía realizar cambios importantes”. (Cuestionario Ivana)

“fue la directora que estuvo en ese minuto que me dijo "tú deberías ser la directora de este colegio", yo le dije "de qué estas hablando, tengo dos guaguas, ninguna posibilidad qué te pasa", hizo eco, yo este ahí mi, mi, mi, le conté a mi marido, "¿y porqué me cuentas eso? si no estaba dentro de tus planes", o sea de hecho en un minuto habíamos conversado "no quiero ser directora, muero de lata" o sea. Y se abrió la posibilidad y postulé”. (Entrevista Ivana)

Cabe mencionar que Ivana asume el rol de directora del establecimiento subvencionado particular Santo Tomas, de la misma fundación donde ella ya trabajaba desde hace 7 años, por lo que conocía las características exigencias del sostenedor del establecimiento y además de conocer las cultura escolar del establecimiento en que asume.

Formación continua como directora

Sobre la formación continua en el cargo, Ivana recalca los cursos y programas que desde la misma fundación a la cual pertenece el establecimiento donde se desempeña ha debido

tomar. Destaca un diplomado sobre competencias comunicacionales y cursos sobre liderazgo y técnicas para enseñar.

“Otro gran aporte, han sido los cursos de las Palancas del Liderazgo de Paul Bambrick, las Técnicas para Enseñar como un Campeón de Doug Lemov y los cursos realizados por la escuela de líderes de la Fundación Educa, que me han permitido ordenar las experiencias vividas en la práctica”. (Cuestionario Ivana)

Caracterización de la gestión directiva

El establecimiento que actualmente dirige Ivana, colegio Santo Tomás, perteneciente a una fundación, siendo de dependencia subvencionada particular. Ella ganó concurso interno para asumir la dirección.

Obstaculizadores y facilitadores del cargo

Para Ivana un obstaculizador de la gestión directiva son algunos temas administrativos con el sostenedor por problemas de comunicación. En concreto, a pesar de que ella no ve esos temas (administrativos) en el establecimiento, si repercute en su gestión, por lo que debe estar muy atenta y mantener una comunicación permanente para facilitar la toma de decisiones.

“Existe un área de finanzas y recursos humanos, que si bien mi Jefa Administrativa es la que ve todas esas cosas acá, ellos ven ponte tú los contratos, entonces lo trae, mandaron a una profe que supuestamente su contrato partía en 2017 y se habían equivocado y partía en 2016, entonces casi tuvimos una demanda cuando la desvinculamos por eso, te fijas, entonces claro, nosotros la desvinculamos pensando

que tenía plazo fijo, y no tenía plazo fijo, tuvimos que desembolsar lucas (dinero) que no teníamos consideradas en el presupuesto.”(Entrevista Ivana)

Otro de los obstaculizadores que Ivana plantea que no le han facilitado el ejercicio directivo son los apoderados. Señala que la ausencia y poco apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y sumados a las altas exigencias que tienen con el establecimiento, entorpecen la gestión y el desarrollo del aprendizaje de los niños.

“la deconstrucción del concepto de familia (...) los chiquillos de verdad vienen sin ninguna norma, pero, y los apoderados vienen y exigen cuestiones insólitas y si no tienen muchas instancias para ir y acusar al colegio, por ejemplo el tema de la superintendencia (...) lo que hace la superintendencia es fiscalizar que ese reglamento se cumpla, hay apoderados que nunca han pasado por el reglamento del colegio, es decir, van a la superintendencia a decir que a su hijo le están haciendo bullying en el colegio, pero ellos nunca han hablado con la profesora jefe para decirle que al hijo lo están molestando (se saltan el reglamento)”. (Entrevista Ivana)

En lo que respecta a los facilitadores que permiten el ejercicio de una buena gestión, Ivana señala que el tener un buen equipo de trabajo es clave para poder atender a los requerimientos del cargo y organizar la gestión de la escuela.

“yo te diría que el armar un buen equipo de trabajo, eso para mi es un facilitador, hacer una buena selección, mi equipo es estupendo, el darse el tiempo de formarlo y formatearlo, y en general los profes también te fijan, como que el facilitador es el suelo la verdad, es decir lo que uno

espera sin tapujos te fijas, y son eufemismo, "yo espero que tú llegues a la hora"(Entrevista Ivana)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Un incidente crítico que Ivana destaca en sus inicios de gestión fue la toma de decisiones de dejar en repitencia por asistencia a una estudiante de último año de la escuela. Esta situación la llevo a enfrentarse con apoderados, profesores y con entidades fiscalizadoras externas. Sin duda la situación vivida le permitió conocer y aprender de los procedimientos y de la cultura de la institución.

“Estaban acostumbrados a hacer lo que querían, no venían, de hecho ese año dejé repitiendo a una niña por asistencia, y fue... tuve todas las denuncias de la vida que te puedas imaginar, incluso después como no había resultado el tema de repitencia, era de maltrato, o sea ya era cualquier cosa te fijas, en la famosa superintendencia que la gente no la sabe utilizar y tampoco sabe para que sirve, en el fondo todas las cuestiones salieron como, quedaron anuladas porque no había asidero te fijas, pero igual son los malos ratos, yo creo que el desconocimiento y la falta de práctica me jugaron en contra”. (Entrevista Ivana)

A pesar de estos incidentes iniciales, que le enseñaron y le permitieron conocer a la cultura de la institución a su cargo, Ivana destaca que ha tenido logros en la institución por lo que se considera una buena directora.

“yo creo que he logrado muchas cosas, yo no se si soy una buena directora, yo creo que soy una mujer perseverante, eso yo creo que eso si te lo puedo decir como con certeza, y me he ido encantado con el rol, y también creo que soy una

buena formadora, eso sí, una buena formadora...”
(Entrevista Ivana)

Conocimientos adquiridos experienciales, teóricos y prácticos.

En lo que respecta a los conocimientos que le han servido para el desarrollo de la gestión y ejercicio de su cargo, Ivana destaca la experiencia y actitudes personales de ella: la perseverancia y el coraje como espaldas fundamentales para lograr cambios en la institución que lidera.

“Experiencia, y sabes qué, es un tema de coraje al final igual, es un tema de, yo no soy una persona, a mí me ha costado mucho aceptarme y valorarme, no soy una persona que tenga una autoestima muy alta, pero en lo que si siempre he confiado en mí es que si me pongo una meta la cumplo, entonces a mí me pasaba que veía este colegio y decía "estoy segura que puedo generar cambios", entonces al final es coraje yo te diría, lo que más ayuda. Pero la experiencia, o sea lo más teórico de verdad... mira después de que estás en hartos rodaje tu puedes empezar a hacer las conexiones, y decís "aah, mira..." (Entrevista Ivana)

Con respecto a los conocimientos teóricos y prácticos, Ivana relata que le aportan estando en la práctica, que al estar ejerciendo el cargo hay conocimientos que le son útiles.

“lo que me enseñaron tiene que ver con esto, y algunas cosas incluso tú las retomas y decís "mmm, me acordé de esto y lo voy a hacer" pero el tipo de formación que uno tiene en la Universidad no te sirve para nada”. (Entrevista Ivana)

No obstante, no reconoce mayores aportes de los conocimientos teóricos de la formación continua.

“el magíster me ha servido para tener el curriculum, para postular, yo eso te podría decir, de verdad, verdad, incluso lo que he aprendido de investigación, lo he aprendido en la práctica te fijas”. (Entrevista Ivana)

De quien si reconocer aportes a su formación y gestión en la escuela a su cargo es de la mentora (o asesora) que la fundación (sostenedor) dueño del establecimiento le faculta para apoyarla en su rol de directora, sobre todos en los primeros años.

“Tuve una asesora líder que se llama, que antes en la formación se llamaban las madrinas ...era fabulosa porque tenía los dos lados, porque cuando llegaba yo estaba con la “caca” hasta el cuello, o sea me contenía te fijas, entonces aprendí mucho de ella, aprendí muchas cosas respecto a, ella me iba diciendo practicábamos todo...” (Entrevista Ivana)

Destaca que con la asesora que tuvo inicialmente aprendió mucho, ella la apoyó y le entregó herramientas concretas para mejorar en las habilidades personales para la gestión.

“ella me enseñó un montón de cosas porque era ruda y exigente, por ejemplo en reuniones donde ella me decía que invitara a alguien de mi equipo y ella veía como yo le pedía cuentas a la gente de mi equipo, porque una de las cosas que nos dimos cuenta, es que yo no sabía pedir cuentas, o sea que les exigía y en general podían avanzar y todo, pero les pedía cuentas y como que me costaba te fijas, entonces cuando yo empezaba a pedir cuentas, y no me rendían cuentas yo me justificaba, entonces por ejemplo ella me

decía "no, no los aguagüís si no son guaguas, déjalos crecer, ¿tu querías que sean directores? entonces tienes que enseñarles a ser directores"; y ella atinaba y te justificaba, y tenía toda la razón". (Entrevista Ivana)

Trayectoria, género y liderazgo

Ivana se destaca de su trayectoria profesional sus características personales, señala que estas le han hecho transformarse en una buena líder. Diferencia el rol de ser directora del de un buen líder, y se reconoce como líder con sus fortalezas.

"yo creo que soy una buena líder, si, por eso te digo que no se si soy una buena directora de colegio, pero si que tengo algunas fortalezas". (Entrevista Ivana)

En lo que respecta a su trayectoria personal, para Ivana su familia es el pilar fundamental para poder ejercer como directora, son el apoyo y contención ante los problemas y complejidades del cargo. Ella ha involucrado a su familia en la gestión de la escuela, de hecho, comenta que su marido ha sido una gran contención y está al tanto de todas las situaciones que acontecen en la escuela.

"me contiene, yo llego y le cuento todos los dramas, se conoce casi al igual que yo el nombre de los cabros me entendí, o sea siempre hay algún alumno que necesita que le traigamos no se, todos los años hay un alumno que necesitamos traerle almuerzo, entonces nunca me ha hecho problema, al contrario, anda preocupado de "¿compraste plátanos para llevarle al no se quién?" (Entrevista Ivana)

Con respecto a sus hijos, Ivana tiene dos niños pequeños que 7 y 5 años, con los cuales ha debido enfrentar situaciones complejas en su cuidado, debido a que no tiene redes de apoyo

(más que su marido) que le ayuden con la crianza, por lo que en los primeros años de maternidad fue complejo compatibilizar las exigencias de la maternidad y del trabajo.

“lo que mas me costó era el tema de cuando se enfermaba porque en ese minuto mi marido, porque él es actor pero después estudió ingeniería en informática, entonces estaba estudiando, no era tampoco llegar y llevarse la guagua a, entonces la Dominga la primera vez que se enfermó tenía 1 año 2 meses te fijas (...), pero no podía contar... mi mamá es una mujer más mayor, que es sana pero es muy jodida (...), mi suegra tiene su vida y no está ni ahí tampoco con ayudar o colaborar, muy rara vez, entonces eso yo te diría fue lejos lo más difícil (Entrevista Ivana)

A raíz de lo anterior, cuando sus hijos están un poco más grande Ivana, decide llevárselos al mismo espacio de trabajo, lo que sin duda le alivianó bastante las tareas atribuidas al rol de madre y rol de directora.

“yo llevaba un semestre siendo directora, con todos los costos que implicaba porque tuve que hacer de nuevo este colegio, estaba arruinado, dije "sabes que estoy puro webiando", me los traje para acá, me traje a la Dominga (hija) a Santiago (hijo) lo puse en un jardín que estaba a cuadra y media (del trabajo), y dije ya filo, o sea los veo. Porque los veía ponte a las 7 y tanto que llegaba a la casa, más encima el primer año, yo me voy tarde siempre, pero me iba más tarde; más encima llegaba a puro pelear, porque era como "cómete la comida, que ponte el pijama, que anda a acostarte", entonces era horrible, horrible. Me los traje para acá y fue heavy, así como que se me alivianó la vida.”(Entrevista Ivana)

Sin duda que tener a los hijos en el mismo lugar donde trabaja, ha sido una gran ayuda, ha sido un facilitador para su gestión, le ha permitido disfrutarlos más en la crianza y poder cumplir con las exigencias del rol de directora, enfrentar las complejidades de estos dos espacios de desarrollo: personal y profesional.

“recién ahora he podido como volver a conectarme como cuando eran más guaguas, ha sido súper rico, tenerlos acá claramente ha sido un facilitador (...) también me ha permitido hacer esto de ser directora y de también tener a tu hijo, de ahí la complejidad que tienen estos dos mundos”. (Entrevista Ivana)

8. Informe biográfico Macarena

Motivaciones para estudiar pedagogía

La primera formación que tiene Macarena es de licenciatura en lingüística y literatura, debido a que tenía un gran gusto por la lectura y soñaba con ser escritora. A raíz de que sus primeras experiencias laborales como literata, no fueron del todo lo que ella proyectaba, decide entrar a estudiar pedagogía. Reconoce que siempre quiso ser profesora y que necesita expresar todo lo que sabía. Finalmente hizo el camino más largo para llegar a la docencia.

“porque ahí hubo un periodo donde yo trabajé en una editorial, pensando que era lo lógico desde el mundo literario, yo no iba a escribir, y trabajé en una editorial y me di cuenta que el mundo editorial era súper chico, y era un trabajo muy solo, como de editora, y finalmente dije "no, yo tengo que hacer algo más, necesito trabajar con gente, necesito expresar lo que yo se", entre la lingüística y la literatura dije me voy a hacer la pedagogía porque siempre quise ser profe, pero como que hice el camino largo, pero hoy día mirando mi historia me hace mucho sentido”. (Entrevista)

Desde muy pequeña ha estado ligada al ámbito religioso, se reconoce creyente y de religión católica, por lo que su formación espiritual siempre estuvo ligada al servicio y la enseñanza, por lo que estudiar pedagogía era una vocación.

“lo que pasa es que precisamente estuve ligada al ámbito pastoral del Salesianos, que es un ámbito de pedagogos, y toda la vida desarrollé habilidades pastorales asociadas a enseñar, en primera instancia el catecismo y la primera comunión, después la confirmación, después en el

Movimiento de Jóvenes Salesianos; todas actividades de formación de personas y de niños chicos, y después de jóvenes, entonces tenía mucho sentido, entonces yo creo que traté de escaparme en alguna medida, pensando quizás que la pedagogía no es lo mío, y a la larga igual volví o retorné a ese pensamiento inicial que había tenido” (Entrevista)

Debido a lo anterior, decide entrar a estudiar pedagógica a la Universidad Católica, ya que se proyecta realizando clases en instituciones educativas dependientes de la iglesia católica.

“la verdad creo que para estudiar pedagogía necesito más sistematicidad de los procesos, además la Chile tenía una cosa buena porque te permitía trabajar, era en las tardes las clases, pero yo dije mira la pedagogía me hace más sentido en la católica, yo soy católica de formación y quería trabajar en colegios católicos, entonces había todo un tema bien, refiriendo al currículum que yo pudiera adquirir, entonces también fue una visión bien fría y calculadora” (Entrevista Macarena)

Además, valora los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la carrera de literatura, ya que han sido un aporte permanente a su desarrollo profesional.

“las competencias que adquirí en la licenciatura fueron pero espectaculares en términos de, hoy utilizo mucho de ellas, o sea si bien no estoy en aula, hay elementos que te enseña, la oratoria, todo el tema de expresión oral, la expresión escrita; yo puedo escribir un documento que es gran parte también de mi labor, de animar a la comunidad educativa y lo hago sin ningún problema, o sea creo que esas habilidades que adquirí

en el pregrado de la licenciatura son súper significativas para mi". (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

Las primeras experiencias pedagógicas de Macarena están asociada a su práctica profesional, circunstancialmente terminó asumiendo el curso que le asignaron como practicante, por lo que debió enfrentar los desafíos de la docencia en aula de manera sorpresiva.

"finalmente yo terminé haciendo la pega de la profe, porque la profe quedó embarazada, y era una corporación que me dijeron "¿te puedes hacer cargo tú?", y al final de la universidad me dijeron no, fueron ellos a hablar que no podía yo tomar, porque yo era alumna, no podía haber una relación contractual, me acuerdo así como que mi primera pega boleteando fue esa porque yo reemplacé a la profe guía cerca de no se, 6 meses habrán sido, y me tiró a los leones y ahí me quedé, al rato se fue ella porque estaba embarazada y tenía un mal embarazo, y me quedé yo a cargo del curso". (Entrevista)

Luego, su segunda experiencia se vincula a la cercanía con el lugar donde vivía en ese momento. Relata que se casó ese año y se fueron a vivir con los suegros, por lo que debió trabajar y postula a un colegio que le quedaba cerca de casa, Colegio Albacete en el cual sólo estuvo por dos años, debido a que se comenzó a desencantar del proyecto educativo.

"postulé, estaba terminando la pedagogía, y decidí postular. Llevé el curriculum a la puerta, me llamaron, y quedé, y ahí estuve hasta que me vine acá (...)Y ahí en el Colegio Albacete me aburrí de varias cosas, me aburrí de la masividad, de que

carecía de un proyecto educativo claro (...) y sin mucho sustento ideológico, filosófico el Proyecto Educativo, más bien era llenar de alumnos (...) cumplí mi tarea, como jefe jefe, me voy, voy a buscar otra alternativa”. (Entrevista)

De esta última experiencia, Macarena destaca que aprendió la riguridad del trabajo y disciplina, además de obtener conocimientos del currículo in situ.

“hacia 42 en aula, full time, además era un colegio con unas leyes laborales así muy espartanas, entonces yo aprendí la rigurosidad de, de, tenía una Jefa que era la Inspectora General, que después fue la directora entiendo, muy rigurosa, una mujer, una alemana tremendamente disciplinada, y yo creo que eso lo absorbí de muy buena forma, fue una muy buena formadora ella en aspectos cotidianos de la pedagogía; y eso lo considero positivo, fue mi primera experiencia laboral donde también experimenté mucho, aprender del curriculum ya en forma completa lo aprendí ahí...”(Entrevista)

Experiencia de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

La experiencia de consolidación docente es en el mismo lugar de trabajo donde luego asumirá como directora. Como sus motivaciones siempre fueron realizar clases en un colegio con proyecto educativo católico, decidió aceptar la invitación de un sacerdote amigo, quién era director del colegio San Francisco, de congregación Salesiana, y la convoca a realizar docencia en el área de lenguaje en ese mismo establecimiento educativo.

“Y me llama este cura amigo, con el que yo había trabajado siendo más joven, él era seminarista, y estaba ordenado cura, y él era en ese momento el director del colegio, y me dice

"Marcela porqué no te vienes para acá, hay una súper buena posibilidad de horas, necesito a alguien que conozca el proyecto", y le dije "ya, voy", vine a entrevista, vine a las distintas instancias porque fue todo súper formal, y bien me vine para acá y me quedé acá, partí como con 38 horas de contrato." (Entrevista)

A pesar de que le quedaba un poco más distante de su hogar, decide cambiarse porque conocía el proyecto y además su primer hijo ya estaba un poco más grande y lo podía dejar en casa.

"Entonces claramente había aumentado 20 o 30 minutos más inclusive, pero me vine, me vine porque también me ofrecieron un proyecto distinto, o sea, yo ya sabía a lo que venía, fue como llegar de nuevo a mi casa, o sea es que yo había trabajado en este colegio en el ámbito pastoral, había venido a asesor a una comunidad (...) pero por otro lado yo ya tenía resuelto el tema operativo de mi hijo, lo llevaba al jardín, después había todo un tema de organización que dije bueno". (Entrevista)

Es en este espacio laboral donde comienza a perfilarse como un apoyo a temas de gestión, específicamente en temas de gestión del currículo, comenzando a motivarse por tomar otros roles en la institución que aportaran desde otro espacio al aprendizaje de los estudiantes.

"es que yo ahí empecé a perfilar más que por el apoyo a ese momento a la pedagogía propiamente tal, era como empezar a visualizar "oye, yo puedo aportar más también el ámbito de la gestión" y como que ahí me empezó a picar el bicho de decir "sabes qué a lo mejor lo mío no está orientado solo al

aula, a pesar de que a mí me encanta el aula, sino que puedo ser un aporte en otros aspectos también"(Entrevista)

Formación continua docente

En lo que respecta a la formación continua como docente, Macarena, señala que busca adquirir nuevos conocimientos, ya que necesitaba más herramientas para la docencia, el establecimiento en que estaba – colegio San Francisco- era de alta exigencia académica y además es motivada por sus líderes (directivos) de ese instante para adquirir más herramientas. Por lo anterior, decide tomar diplomas de especialización en currículo y en investigación pedagógica.

“Eh, necesitaba más herramientas para realizar clases más efectivas, y empecé a meterme en el tema de curriculum, pero además porque debo ser honesta, ya había otro sacerdote de director en esa época, y el Director Académico, entonces me incentivaron entre ellos, ah que "no, hay que seguir especializándose", y yo también sentía la necesidad, o sea en el sentido de que sentir como que tienes un cierto liderazgo dentro de tus colegas, y porque imagínate, yo llegué a este colegio y para que se fuera un profe se tenía que ir por una negociación, costaba, entonces claro los profes eran muy antiguos acá, y no estudiaban hace rato. Entonces que llegara esta chiquilla con un discurso bien armado, preparada, fue bueno, entre de buena forma entre ellos”.
(Entrevista Macarena)

Debido a este impulso y valoración de sus directivos para perfilarla en otros cargos, decide especializarse y realizar un magister que le entregase más herramientas sobre temáticas de gestión y currículo. Ella ya se encontraba trabajando con el director académico, apoyando la revisión de evaluaciones y las planificaciones, por lo que requería validar ese conocimiento a través de un magister era necesario para ella.

“Lo que pasa es que en ese intertanto yo hago clases y el Director académico me dice, oye porqué no me ayudas en la coordinación pedagógica porque necesito alguien que revise instrumentos evaluativos, que un poco le de el vamos a las evaluaciones propiamente tal, que era referido específicamente como al cargo de evaluadora, entonces a partir de eso yo dije "bueno, si, puede ser pero también yo necesito validar esas competencias, y tengo que hacer un magíster" (Entrevista)

Posteriormente, el director académico se va, y ella asume el rol de coordinadora pedagógica del establecimiento, lo que le permite comenzar a tomar decisiones y participar de la gestión institucional del establecimiento educativo.

“y ahí después se va el director académico ese año, y no me acuerdo que año fue, y el padre que ya era otro en esa época me dice "sabes qué, como tu trabajaste codo a codo con él, porqué no te quedas tú en la coordinación pedagógica y como ya estás en el magíster..."(Entrevista)

A pesar de asumir cargos de gestión en el establecimiento, Macarena decide no abandonar el rol de docente, ya que considera que el estar conectada con el aula y el aprendizaje de los estudiantes, la valida en su trayectoria como directiva.

“yo creo que me ha validado entre los colegas, el hecho de no abandonar nunca el aula aunque sean 1 o 2 horas tiene que ver también con eso, con una decisión personal, porque yo podría haber dicho "yo no tomo más clases" y no hay problema, pero también tiene que ver con esa necesidad de seguir conectada al aula, y de saber que hablo desde el aula,

aunque no tengo esa carga que tienen todos los profes, pero siempre vinculada, entonces yo creo que eso me ha validado entre ellos.” (Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

Las motivaciones para presentarse al cargo de directora del establecimiento del cual era parte, es por que tanto los profesores, como el sostenedor (sacerdote) la instan a postular al cargo, ya que consideraban que tenía todas las habilidades y características para asumir el liderazgo de la institución.

“entonces me dicen "Macarena, sabes que, es que nosotros lo hemos conversado con la comunidad religiosa", que viven alrededor de 8 salesianos consagrados que habitan una comunidad religiosa, y son como los grandes garantes del espíritu salesiano en el colegio; me dice "sabes que la comunidad religiosa cree que tu debes participar", entonces yo le dije "yo no lo había contemplado, no tengo ni siquiera mi curriculum actualizado" le dije, "pero voy a participar" le dije (...) me dijeron "si, mira, ya llevamos 7 entrevistas de las 12 personas y la verdad es que, yo creo que ninguno representa lo que tu podrías hacer en el cargo". (Entrevista)

Además de el impulso que recibió del sostenedor para postular al cargo, Macarena considera que tiene habilidades para liderar esa institución educativa, junto con sus ganas de crecer profesionalmente.

“Porque me lo pidieron a nivel institucional, tanto los profesores como el sostenedor me instaron a participar del proceso. Además, considero que poseo las herramientas para

gestionar una institución educativa. También, deriva de mi gran compromiso con este proyecto educativo y creer que puedo aportar desde otras dimensiones. Finalmente, por mi deseo de crecer en el ámbito personal y profesional”.
(Cuestionario)

Formación continua como directora

La formación continua como directora que ha realizado Macarena se ha focalizado en adquirir más herramientas para liderar la institución, por ello ha realizado un diplomado en liderazgo.

“Los programas de formación, me han entregado herramientas prácticas de gestión, resolución de conflictos institucionales.” (Cuestionario Macarena)

Además, el programa de magister, también le ha entregado herramientas que la han ayudado en su gestión actual como directora, lo que considera un aporte para su desarrollo profesional.

“un aporte, si, absolutamente, me entregaron herramientas súper prácticas de como construir un PME por ejemplo una cuestión tan básica en términos estructurales hoy en día, a como pensar la escuela desde el ámbito, así como más global, a mirar los resultados de la escuela de manera más crítica, no como un mero accidente”. (Entrevista Macarena)

Caracterización de la gestión directiva

La caracterización que relata Macarena sobre su gestión directiva, se centra principalmente en la relación que ha establecido con los estudiantes y con los docentes, además de focalizarse en problema de la micro escuela, más que en aspectos más macro de la gestión.

“mira básicamente esta oficina, durante el recreo vienen mucho los jóvenes a hablar a mi, directora pasa esto, también un trabajo administrativo de -si tu quieres decirlo así- en la rectoría anterior, muy de gerencia, viendo temas así muy macro, y si bien yo los veo, a mi me preocupa mucho más lo micro, entonces creo que ahí los profesores han visto una diferencia entre la forma que yo tengo de tratarlos incluso a ellos, de poner atención a sus problemáticas y las de los estudiantes, y después cuando yo asumí puse en mi discurso inicial con los chicos, algunos aceptos que tienen que ver con la forma, con recuperar por ejemplo un espacio más amigable, más trato, inicié con una campaña del buen trato”
(Entrevista)

Obstaculizadores y facilitadores del cargo

En relación a los facilitadores de la gestión, la entrevistada señala que para ella la relación con el sostenedor ha sido muy positiva y que la ha ayudado a desarrollar su gestión, no ha sido un impedimento, sino que, por el contrario, se siente respaldada.

“En general me he sentido muy respaldada por el sostenedor, hay cuestiones muy fundamentales que he tenido que definir en este tiempo, y no las defino sin antes conversarlo con el representante de la congregación, y fundamentalmente situaciones que tienen que ver con personas, en ese aspecto, me hago asesorar, pero también les voy comunicando a ellos porque creo que es importante tener no solo el respaldo sino

que también una mirada distinta sobre todo cuando se refiere a decisiones sobre personas”. (Entrevista)

Otro facilitador para su gestión como directora ha sido el equipo de trabajo que la acompaña en las decisiones institucionales, Macarena plantea, que ese equipo consolidado son quienes la apoyan en lo cotidiano.

“Como facilitadores (...) yo te diría digo la consolidación de este equipo de trabajo, que tenemos claridad y conocemos este colegio hace bastante rato, la mayoría y en cada una de las áreas que les toca asumir”. (Entrevista)

Finalmente, otro facilitador ha sido las buenas relaciones con profesores, sin duda que, para ella, esta situación le ha servido de sobre manera para lograr sus objetivos de gestión y establecer un clima de trabajo más armonioso.

“Como facilitador, el cariño y la situación de los profesores por mi gestión, todos se acercan y dicen ojala que te vaya bien, y que mira vamos a trabajar para que te vaya bien a ti, o sea muy en ese aspecto cómplices para la gestión que en este caso recae en mi, pero que también se sienten parte ellos, sobre todo en términos de mejora” (Entrevista)

En lo que respecta a los obstaculizadores para su gestión, Macarena, más que definir obstaculizadores externos, plantea que el obstaculizador son sus propias carencias de ciertas habilidades, en específico, lo que respecta a fortalecer sus herramientas de gestión de recursos.

“Y como elementos que dificultan la gestión, en estos momentos no es que la dificulten, pero creo necesario yo tener más herramientas de gestión de recursos y eso si o si lo

tengo que solucionar a la brevedad, tengo que tomar un postítulo o algo en ese ámbito”. (Entrevista Macarena)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos

Para Macarena, los conocimientos que más han aportado a su trayectoria como docente y directiva hasta llegar al cargo actual de directora, es el conocimiento experiencial. La entrevistada alude que la experiencia, el contacto con los “otros” ha sido muy formador.

“pesa mucho más lo experiencial (...) pero si tuviese que hacer como una especie de mirada retrospectiva y recoger cada elemento de formación que ha influido, lo que yo asumo hoy día es la experiencia, el contacto cotidiano con las personas, la sala de clases, para mi eso ha sido muy formador. (Entrevista)

De hecho, señala que la experiencia docente que tuvo en sus primeros años y la posterior experiencia directiva son las bases para la construcción de conocimiento como directora que tiene hoy en día, el contacto con el aula le permite conocer lo que sucede en la escuela en su complejidad.

“Desde la práctica como docente reconozco el aporte del aula porque conozco el trabajo que realizan los profesores. Esta situación me acerca a la realidad de los docentes y el vínculo con los estudiantes y sus familias, conozco el contexto en el que realizan su labor y comparto las preocupaciones que ellos tienen en cuanto al aula. Mi experiencia anterior como directivo me ha conducido a ver las problemáticas institucionales y tener un foco más amplio para pensar la institución y sus desafíos.” (Cuestionario Macarena)

Nos obstante, valorar lo experiencial no quiere decir que le quite méritos a los teórico – práctico o a la formación continua en su desarrollo profesional, sino que los valora desde otra arista.

“Lo que no quiere decir que la universidad haya sido menos, en las distintas instancias que estuve, pero todavía es más abstracta la figura en términos de formación profesional, creo que la concreción de eso, y la formación concreta la he logrado en la práctica de lo que he hecho, y concretamente la práctica que he tenido en este colegio” (Entrevista)

Es así, como destaca los aprendizajes adquiridos en espacios universitarios y como éstos también han fortalecido su práctica docente y directiva.

“Y después todo lo que tiene que ver con curriculum y evaluación, que son herramientas que yo no tenía inicialmente, por la formación en lingüística y literatura, y las adquirí ahí. Curriculum y evaluación, recuerdo eso, recuerdo también todo el tema de la didáctica de la enseñanza del castellano en Chile, que también fueron una formación importante adquirida en la Católica”. (Entrevista)

Trayectoria, género y liderazgo

Como ya se ha señalado anteriormente, Macarena ha realizado con parte de su trayectoria en la institución que ahora lidera como directora, lo cual le ha permitido conocer en profundidad la cultura escolar y sentirse parte del proyecto educativo.

“casi me formé aquí, he sido parte de este proyecto hace muchos años, me he ido quedando en los tiempos de vacas flacas y vacas gordas, he sido como... para mi el proyecto

sigue siendo cautivante en todas las dimensiones, entonces yo creo que cuando uno expresa eso” (Entrevista)

Conocer en detalle la institución, sentirse parte e identificarse con el proyecto educativo, le ha permitido establecer un liderazgo, que, a juicio de ella, la valida ante todos.

“en general creo que mi liderazgo se funda en el conocimiento que tengo de la congregación, como que no me valido solo - creo yo- por el ámbito de la gestión, hay otros elementos que hacen que a lo mejor esa figura no sea tan chocante, un vínculo eclesial que venía en el pack jajaja”. (Entrevista)

Por otra parte, Macarena destaca que su liderazgo se diferencia del los liderazgo de los directores anteriores, estableciendo ella un liderazgo más femenino, que la ha acercado más a los actores de la comunidad escolar.

“Siempre trato de cultivar el buen trato, las buenas formas, entonces eso lo ven creo yo como un elemento positivo, porque sentían en alguna medida que la mayor autoridad del colegio, en los dos periodos anteriores, como habían sido varones había mucha imagen de hostilidad como de mantener un formato y un modelo de hombres po, o sea un código de hombres, con formas de hombre, y aunque uno no lo quiera eso si o si se traduce en cuestiones súper cotidianas y concretas.” (Entrevista)

De hecho, para los apoderados el rol de mujer y madre de Macarena, lo asociaron a protección y cuidado, lo que para ella es una gran responsabilidad.

“y claramente para las mamás fue "oh que bueno, que bueno usted es una mamá y va a poder proteger a nuestros hijos”,

esa idea de protección rápidamente la tradujeron en mi, y me asusta también porque no es que yo voy a tener los ojos puestos en todas partes, y en alguna medida eso es una alta responsabilidad, pero también entiendo que al calor de los tiempos el colegio necesitaba un liderazgo más femenino.”
(Entrevista)

En lo que respecta a su dimensión personal, Macarena nos cuenta que su familia (sus dos hijos y su marido) es el núcleo central de su vida y que gracias al apoyo que recibe de ellos, decidió asumir la dirección del establecimiento.

“es que además cuando yo estaba participando de este proceso (postulación al cargo) que te comenté la vez pasada, lo comenté yo en la casa y no solo fue una decisión mía, o sea fue decir "oye yo estoy en esto", mi hijo de 15 años "ya mamá vamos, yo voy a ayudar con mi hermana que tiene 3", en ese momento tenía 3 años, ahora ya tiene 4.” (Entrevista Macarena)

Además, destaca el rol de su marido, como un compañero que la apoya en todas las decisiones y procesos que ha realizado.

“gracias a dios tengo un marido que complementa muy bien lo que puedo hacer, el también, nos damos nuestro tiempo en términos de "ya, tu estudia ahora, yo estudio ahora", esa cuestión que en familias de educadores se tiene que dar, porque no es que podamos estudiar todos a la vez, hay que ir mirando los recursos para donde liberar y equilibrar”.
(Entrevista)

Macarena se siente muy comprometida con su rol en la institución de la cual es parte, lo que la llevó a que durante el periodo de pre natal (antes de nacer su hija) decide trabajar hasta un poco antes de que su segunda hija naciera, con el fin de dejar todo ordenado y preparado para cuando ella no estuviese.

“yo trabajé, así como hasta el último día de enero, sagradamente, dejé las cargas hechas, los horarios hechos, todo hecho, así como "mira tu te vas a tener que preocupar de esto solamente el primer semestre", así como súper ordenado, dejé los electivos armados, todo, todo, todo, ella (su reemplazo) tuvo que llegar ejecutar en marzo (...) súper rigurosa antes de irme, esfuerzo gigante y dejé al final todo armado”. (Entrevista Macarena)

Finalmente, Macarena, señala que al día de hoy se siente muy tranquila en el rol que le ha tocado asumir, el apoyo familiar y de sus colegas la ha ayudado a cumplir con sus objetivos de gestión y de liderazgo.

“en día estoy mucho más tranquila, más serena, y me siento contenta con lo que he hecho hasta el momento, en primera instancia para mi es fundamental un cambio en el clima escolar, ese era un punto crítico cuando a mi me tocó asumir este colegio y creo que (...), la gente respira otro ambiente (...) todos los que forman parte de esta comunidad educativa señalan que se respira un aire de mucha tranquilidad”. (Entrevista)

9. Informe biográfico Antonia

Motivaciones para estudiar pedagogía

Sobre las motivaciones para estudiar pedagogía, la docente manifiesta que cuando era estudiante secundaria siempre había pensado estudiar alguna disciplina relacionada con la educación:

“En realidad, era la carrera que había elegido, primero había elegido educación parvularia, o sea igual relacionado con educación, y postulé a la católica y quedé en lista de espera de la católica en parvularia, y finalmente no corrió la lista, y me quedé en pedagogía básica general porque me gusta la educación como trabajo, como profesión, no postulé a ningún otro tipo de área ni de salud ni de otra cosa, porque era lo que me gustaba.” (Entrevista)

Primeras experiencias pedagógicas

La entrevistada inicia su carrera docente en un colegio perteneciente a una congregación religiosa. Cuando ella inicia labores en el establecimiento, este se encontraba ubicado en el centro de Santiago. Luego de un año de trabajo el establecimiento se cambia de ubicación hacia la comuna de San Bernardo por lo que ella decide cambiarse de escuela debido a la distancia de su hogar con el establecimiento.

“Trabajé tres años, trabajaba jornada completa, en la mañana trabajaba con curso grande era profesora jefe de un curso de segundo ciclo básico, y hacía asignaturas: ciencias naturales y tecnología. Y en la tarde tenía siempre un curso chico, primero o segundo básico, y de ahí estuve tres años, vino el terremoto, el colegio era un colegio antiguo de adobe, se perdieron unas salas y terminamos en el Patrocinio, nos prestaron salas en el

Patrocinio, trabajamos ahí un tiempo, y las hermanas vendieron el terreno a cambio de un colegio edificado nuevo en San Bernardo, así que ahí yo dije "Me voy a San Bernardo", no tenía problemas. Era súper lejos, yo vivía mas cerca...
“(Entrevista)

Luego de esta primera experiencia, se cambia de escuela hacia otro establecimiento perteneciente a una congregación religiosa. En este lugar inicia su labor como profesora de primer ciclo básico. Al llegar a esta escuela observa que existen prácticas que evidencian desconocimiento de metodologías y de prácticas educativas en aula. Por este motivo, establece cercanía a nivel laboral con la directora del establecimiento, hermana de la congregación quien la invita meses después a formar parte del equipo de coordinación pedagógica de primer ciclo.

“Directora, y a mi habían cosas que me parecían súper irregulares en un colegio, que yo no había trabajado tanto, pero el colegio donde había trabajado se hacía clases, se cumplía el horario, éramos todas chiquillas jóvenes, pero súper a la par con la directora que era una religiosa de hábito y todo. O sea, me parecían raras algunas cosas, le preguntaba a la directora "¿esto es así"?, no se po, la profesora de segundo básico tejía en la sala, después peinaba a las niñas, después las niñas la peinaban a ella, y yo decía "que onda". Y esos comentarios con la hermana, y ella me entraba a preguntar, y ya como a la mitad de año ella me ofreció quedarme como coordinadora
“(Entrevista)

Al respecto, la docente señala que su rol consistió en un principio en apoyar la labor educativa de los docentes de la escuela, para luego integrar las reuniones del equipo directivo como oyente de esta instancia.

“Sí, porque yo no tenía ningún antecedente de nada, o sea, no había tenido ningún cargo, así que partí con eso, y ella a la vez me empezó a invitar en el segundo año que estuve acá, a reuniones del equipo directivo, yo no iba al equipo directivo, era coordinadora, pero no iba, y después ya me empezó a invitar al equipo directivo, eh para escuchar “ (Entrevista)

La docente ejerció como docente tres años en esta escuela, posteriormente, inicia carrera laboral directiva en este establecimiento. Al respecto, destaca la valoración de su labor como profesora la docente relata el apoyo recibido desde la Vicaría de Educación y el apoyo de las hermanas para su trabajo, a través, del diálogo colectivo.

Experiencias de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

Los primeros pasos en la adquisición de labores directivas se realizan cuando la docente asume el cargo de inspectoría general de la escuela. Este cargo le es ofrecido durante el año 1990 cuando la escuela inició su proceso de cambio de administración de colegio particular a subvencionado. Esta labor, la realiza de manera paralela a la coordinación de ciclo. Esta actividad la realizó hasta el año 1999 periodo en que la llegada de una nueva directora quien la posiciona exclusivamente en el cargo de coordinación académica del establecimiento.

“Lo que pasa como te digo yo en inspectoría hacía igual todo lo que era pedagógico, y en un momento el Jefe de UTP renunció, entonces la directora no encontraba Jefe de UTP y yo me ofrecí a hacer el cargo, porque yo revisaba libros, yo había hecho el papel de coordinación, y era como ampliarlo, y siempre tenía acceso a las planificaciones y a las pruebas, y yo dije " hasta que encuentren un Jefe de UTP yo me hago cargo de la jefatura de UTP", y de inspectoría, o sea tenía los dos cargos, y no tenía

problemas en eso, así que me quedé haciendo las dos cosas“.

(Entrevista)

Luego de esta experiencia, pasa a formar parte del equipo directivo ejerciendo la labor exclusiva de coordinación académica de la escuela. Sin embargo, durante este periodo es que ocurre un cambio de gobernanza en la congregación y entra en funciones una nueva directora del establecimiento. Bajo ejercicio de esta nueva directora se producen hechos que implicaron maltrato a trabajadores del establecimiento, por lo que se generaron problemas graves al interior de la comunidad educativa y que terminaron en la salida del cargo de esta persona.

“Que le pasó a la institución como colegio, las congregaciones tienen capítulos que se llaman, cada 6 años, y en ese capítulo ellas retoman todo su estatuto, y cambian las personas que están a cargo de la institución...la directora del técnico profesional se vino acá... una persona con serios problemas de carácter psicológicos, hasta psiquiátricos. Llegó acá, y...estos profesores no le aguantaron nada a ella, y empezaron a producirse una serie de sucesos muy complejos(...). Yo estaba como coordinadora técnica. En ese minuto uno trata de salvar la situación, pero fue a tal nivel, de que las hermanas de acá, también se dieron cuenta, avisaron a la general, a la que estaba a cargo de la congregación en Chile, y a ella la sacaron. Y ya después, las hermanas tenían que tomar una decisión, y decidieron que yo tomara la dirección del colegio, porque yo ya me había manejado como inspectora...” (Entrevista)

Al respecto, ella considera que, durante este periodo, fue un gran desafío que implicó realizar dos funciones de gran responsabilidad al interior del establecimiento: la labor académica y pedagógica en conjunción con el trabajo administrativo y directivo del

establecimiento. Debido a este rol, dividió la labor de la coordinación académica para facilitar la gestión de ambos cargos.

[Estaba de doble función], sí, y nunca bajamos el estándar y yo revisaba pruebas, las pruebas las revisaba yo, las revisaba yo, y en es periodo también le dije a la hermana que uno va creciendo creciendo y que una no es eterna, y a mi me preocupaba el colegio, el futuro del colegio en sí, le propuse a la hermana Dolores que pudiese ir aprendiendo de lo que estábamos haciendo nosotras, para continuar. Y eh, yo puse los ojos en una chica que estaba en práctica, que la dejamos acá, que era muy inteligente, que era muy habilosa, y la pusimos de coordinadora de primer ciclo, hasta cuarto básico, y yo seguí coordinando el resto, y ahora ella tiene la media; y yo me quedé con los chicos” (Entrevista)

Formación continua docente

Sobre la formación docente que la entrevistada considera relevante los cursos realizados en CPEIP y en el FIDE. Esto obedece a su interés por perfeccionar el primer ciclo básico y subsanar aquellos elementos que la universidad no le proporcionó en su totalidad. De igual modo, decidió llevar a cabo estos cursos pues tenían convenios con la escuela que permitió disminuir los recursos invertidos.

“Yo me quería perfeccionar en el primer ciclo básico, o sea, mi intención siempre fue estar en primero y segundo básico, y para eso había que prepararse en lo que es al apresto, porque la universidad te enseña, pero tampoco es al 100%, entonces hice cursos de apresto en la FIDE, de pre-escritura, de cálculo, de pre-cálculo, todo lo que era el ciclo inicial” (Entrevista)

De estos cursos, valora, principalmente, la capacitación adquirida en el CPEIP pues considera relevante los aportes realizados en el campo de la evaluación con herramientas que sigue utilizando en la actualidad.

“[Toma curso], porque uno tiene que entrar como a objetivar la evaluación, que sea lo más transparente posible, que sea fiable, que discrimine, entonces tenía la oportunidad de hacerlo y lo hice (...) [cursp entrega herramientas técnicas] O sea, yo todo lo que trabajo en primero básico, si, lo relaciono perfectamente”
(Entrevista)

De los cursos tomados en FIDE, recuerda y valora el correspondiente a dirección y gestión. Al respecto, considera que estos aprendizajes ayudaron a desarrollar un sistema de administración en la escuela, que anteriormente poseía un modelo de carácter doméstico.

“[toma curso de gestión escolar] En la FIDE, fue en la FIDE, la verdad es que yo a la medida que pasaba el tiempo, yo me iba dando cuenta que este colegio no tenía, no tenía un sistema de administración o de gestión formal, era todo como súper doméstico... yo me di cuenta de que a nivel de congregación no había un sistema formal, para nada, entonces era como todo a la pinta de la persona que llegaba...” (Entrevista)

Experiencia directiva

Sobre la trayectoria laboral de la docente, es posible distinguir los siguientes aspectos: su trabajo a cargo de equipos directivos ha sido exclusivamente en la escuela en que actualmente ejerce como directora, pues como fue mencionado previamente, esta escuela ha sido su principal espacio de desempeño laboral durante su vida profesional. Respecto a su ascenso a la dirección del establecimiento De la Virgen, la entrevistada señala que esto se originó durante un cambio de autoridad en la congregación, situación que se realiza cada seis años y que implica transformaciones en los equipos directivos de religiosos que se

encargan de la labor educativa en la congregación y las respectivas consecuencias que estas transformaciones tienen en las escuelas que la congregación posee bajo su administración. Por esta razón, realizó la coordinación académica del establecimiento de modo paralelo a la dirección de este durante tres años, y en la actualidad se encuentra exclusivamente a cargo de dirigir la escuela

“Hay una hermana que es representante de la sostenedora, que era una administradora entre comillas, y ella quedará de directora, porque la idea es que ella aprenda de lo que yo hago...el equipo asesor externo fue el que definió que había que dejar un tiempo específico para la dirección, eran 3 años, y después 3 años si se podía, se podía repetir; yo ya llevo 6 años, pero nada de esas partes del juego yo las sabía, porque nadie me lo dijo... “(Entrevista)

Otro de los elementos que agrega la docente respecto a su experiencia de dirección, es como ella ha volcado su vida personal y desarrollo profesional en la escuela, que se cristaliza en la labor directiva del establecimiento. Esta trayectoria laboral ha involucrado constante trabajo y responsabilidad que ha asumido respecto a la gestión y mantención de la escuela. En este sentido señala que muchas veces dedicó horas fuera de la vida laboral y que muchas veces esa responsabilidad ha excedido sus atribuciones como directora subrogante.

“Ahora me doy cuenta, pero no me di cuenta en el minuto ni los años que estoy, de el peso que significa, o sea, yo no tenía vacaciones, porque todos se van y yo me quedo con las vacaciones de los auxiliares, que la pintura, que el arreglo, o me llaman. Mira si yo tenía hasta la alarma del colegio, de la alarma si no contestaban las hermanas, me sonaba el teléfono a las 3 de la mañana en mi casa, para ver si había alguien, si no había alguien, a ese nivel“. (Entrevista)

Sobre la relación con la administración del establecimiento, considera que hay un punto clave en la forma como ella se ha vinculado a la labor de la escuela, referida a la confianza que tienen respecto al trabajo que se realiza al interior del establecimiento. Sin embargo, la docente percibe que la confianza está más relacionada a la poca preocupación desde la congregación por el trabajo pedagógico y educativo, pero que es una situación que actualmente han tomado acciones para resolver.

“ [relación con el sostenedor] mira en realidad yo creo entre buena y mala...no se si solo conmigo, pero tal nivel de confianza que a mi nunca me preguntaron nada, a mi no me llaman a reunión para controlarme, ni me decían "cuantos alumnos tiene", nunca. Entonces yo tengo toda la libertad del mundo, pero junto con esa libertad tengo toda la responsabilidad también, porque yo no le daba cuentas a nadie, pero si el colegio funcionaba bien, nunca tuvimos problemas, los típicos que podrían ser no se, algún apoderado, alguna situación con la superintendencia que si la tuvimos en ese periodo, pero que siempre salimos sin multas, y al final sin problemas en el colegio... “(Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

Dentro de las motivaciones que la docente señala para ejercer en la dirección de la escuela, es el contexto del establecimiento el principal determinante que delimita su trayectoria laboral, pues asume el cargo de directora para subrogar a quien se encontraba a cargo y posteriormente continua con esta labor debido al apoyo de la congregación

“Nace en un primer momento de la necesidad del colegio de subrogar a la directora que se encontraba a cargo...Luego la congregación decidió que continuara como la Directora de

planta, asumiendo este cargo en conjunto con la coordinación académica. “(Cuestionario)

Formación continua como directora

La principal herramienta de formación continua en el campo de la dirección para la docente, tiene relación con la realización del Magister de Gestión directiva y Organización escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La entrevistada da cuenta que esta herramienta formativa le permitió conocer la implementación de la labor educativa de la escuela. Sin embargo, debido a la estructura organizacional de la escuela, jamás pensó que lo utilizaría como parte de su gestión como directora, pues lo realizó en conjunto con la hermana que en ese momento se encontraba a cargo del establecimiento.

“[Me sirvió] para el quehacer diario en general, a la hermana a mí también y por otro lado cuando yo hice el magíster nunca pensé que iba a ser directora, nunca, porque este era un cargo de las hermanas, y ninguna parte había director o directora (...) para mí, es súper importante pensar que yo cuando estudié ese magíster jamás pensé que iba a aplicar algo de lo que había estudiado, había estudiado mucho, y yo decía "no, ninguna posibilidad de ser directora, y como tampoco tenía interés, era como teoría, y una vez que si ya lo tuve, si po, mucho sentido me hizo lo que uno aprende del magíster, mucho, mucho... tratar de liderar, de los estilos de liderar, o la gestión, entonces era involucrarme más todavía, porque era el minuto “(Entrevista)

Además, otro de los logros que reconoce de cursar este posgrado es la posibilidad de mejorar la gestión de otros centros educativos de la congregación, a través, de la socialización de los conocimientos adquiridos durante el magister. De este modo, se logró desarrollar un plan estratégico general para las escuelas y desarrollar avances específicos en la escuela que ella dirige.

“Yo le dije a la hermana “como fundación tenemos que hacer algo, nosotros estamos ordenándonos, nosotros ya tenemos algo como organizar lo que estamos haciendo”, porque nosotros ya estábamos estudiando el magíster, pero los otros colegios qué?, entonces ahí yo le ofrecí a la hermana, o sea, le sugerí que hiciéramos a nivel de fundación de los equipos directivos, formación y planificación estratégica, porque tenemos que tener una carta de navegación, tenemos que tener algo que nos una, y ahí empezó el colegio, pidió la asesoría de el encargado de otra congregación, nos juntamos, estuvimos 5 años juntándonos los equipos directivos (...) entonces todo lo que me entregó el magíster, tratamos, o al menos yo traté de vaciarlo en el beneficio del colegio, en que se organizara y estructurara, de una manera distinta”(Entrevista)

Otra de las iniciativas que resalta en el campo de la formación continua en el campo directivo, es la pasantía realizada en Dirección de Centros educativos en España. Para la directora, fue un desafío debido a que el equipo directivo realizó esta pasantía en conjunto que ella debió postergar por motivo de que sus hijos no tenían la autonomía necesaria debido a su edad. Por esta razón, la realizó años después y de esta oportunidad valora el conocimiento de diversas realidades educativas y los modelos de gestión pedagógica presentes en ellos.

“En ese periodo estaba la orientadora, estaba la jefa de UTP y estaba yo, yo dije “que vayan ellos, yo tengo hijos chicos, no me conviene”, fueron ellos y yo no fui. Entonces quedaron como “al debe” conmigo, pero se dio después que hice la pasantía (...) [pasantía al extranjero]. Mira yo creo que la riqueza estuvo en conocer, en que nos llevaran a conocer distintos colegios, de distintas modalidades, los concertados que llaman ellos que son

subvencionados por el Estado, eso fue como lo más fuerte en el fondo y lo que a uno más le quedó, como trabajaban en la sala, como planificaban. Porque nos llevaban a los colegios, me juntaba con profesores, eso fue como lo más relevante...”
(Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Facilitadores y obstaculizadores de la gestión directiva

Sobre la gestión directiva que ella ha realizado en el establecimiento, señala que uno de los elementos claves es ejercitar el liderazgo al interior de la escuela, mediante la delegación de labores. Para la docente, este tema es un ámbito de la gestión que ella ha debido desarrollar debido a que usualmente su interés por la perfección de los procesos la lleva a concentrar actividades.

“Yo salía todos los recreos, entonces se confunde un poco eso, de no querer dejar, y no es que no quiera dejar, es mi función que el colegio esté limpio y ordenado. Ahora, cuando tu delegas y esa persona no hace, voy lo hago yo, pero el colegio tiene que estar presentable, los materiales tienen que estar, los libros tienen que estar firmados, si no lo hacían ellas, lo hacía yo, pescaba todos los libros y si no estaban en el sistema yo lo pasaba, hoy día la gente no es así; la coordinadora "un cuarto para las 12 me voy", y se va no más. Yo siento, en el fondo yo creo que estamos disfrutando los años de intenso trabajo, y de instalación de un sistema organizado, un sistema responsable, y a nosotros nos ha ido muy bien...” (Entrevista)

A pesar de esta forma de liderazgo, la directora comprende que es necesario dar los espacios de confianza a las personas para que puedan realizar las labores encomendadas y desde estas acciones generar trabajo conjunto.

“Mira, a mí me cuesta mucho como delegar, ¿Por qué? porque como quiero que esto salga todo perfecto, me paso mucho con esta chica porque yo tenía la extra curricular, tenía todo, entonces tenía tantos minutos que también le dije "hermana, hay una persona en educación física que tiene capacidades, que podría ella ayudarnos, y dejamos a una chica que es profesora de educación física como coordinadora de extracurriculares..., ella comentó que “la señora Antonia desde primer año estaba haciendo siempre las cosas conmigo, pero hasta que se dio cuenta que yo lo hacía bien, y ahora me dejó sola”. Y así es, o sea yo, me tengo que asegurar que la cosa funcione, cuando funciona no hay problema “. (Entrevista)

Sobre lo anterior, manifiesta que es complejo ejercer el liderazgo en la escuela, pues se encuentran obstaculizadores en las formas como los docentes y trabajadores de la escuela perciben la gestión del establecimiento. En este sentido refiere a lo que ella categoriza como envidia en relación con su vinculación a la congregación y las formas que se ha vinculado con esta comunidad religiosa.

“Siempre ha sido envidia, eso es parte de la naturaleza humana, siempre en el cargo yo he estado, se que el cargo es solo, o sea, lo tengo más que claro. Pero también reconocen la labor que uno hace, si bien es cierto yo no soy amiga de ellos, ellos saben que el colegio funciona bien porque uno tiene las cosas muy bien, o sea, en términos de disciplina, aquí ningún curso pasa solo, no, no puede, tiene que haber alguien; la profesora tiene

que llevar guía, y esas guías tienen que revisarse, entonces en ese sentido reconocen eso”. (Entrevista)

Esta percepción acerca de la “*envidia*” al interior del establecimiento para la docente se evidencia en los problemas que presentan las comunidades docentes al interior de la escuela, quienes dan cuenta de problemas al interior de la escuela como crítica hacia la gestión y la concentración de las decisiones en la dirección, y como estas acciones han tenido decisiones personales.

“Mira yo creo que igual hay en el cuerpo de profesores, de docentes, hay mucha envidia, y esas cosas te van como minando personalmente, es un costo desde el ámbito personal fuerte (...) Pero creo que ellos no son facilitadores de ninguna cosa, ellos siempre hay un pero, siempre hay un contra, si vamos a hacer un curso, si vamos a ir no se po, a una cena a tal parte, empiezan "pero porqué a ese lugar, por qué no otro, porque a usted se le ocurrió seguramente.” (Entrevista)

Otro de los obstáculos sobre los que la docente reflexiona refiere al trato con los apoderados del establecimiento y algunos casos en que se han formalizado reclamos por el trato de docentes hacia los estudiantes.

“[Los apoderados] son complicados. Pero uno los sabe manejar, ellos sabían que tiene que ser mucho para que yo les de la razón, yo los escucho, después averiguo lo que pasa. De partida les molesta que tengan que llenar una hojita de entrevista, y poner el motivo de la entrevista, porque en el momento en que me la pide y yo tengo el motivo averiguo, y avanzo un poco en el tema, o sea no lo voy a escuchar y no darle ninguna solución, o esperar dos semanas más para empezar a averiguar... (Entrevista)

A partir de esta reflexión, señala un ejemplo de los problemas que se tienen con los estudiantes y apoderados y la judicialización por conflictos de discrepancias en las evaluaciones y acusaciones de maltrato de los docentes a estudiantes.

“Llegamos hace unos años atrás hasta la Corte Suprema, y en eso por eso te digo que las hermanas creen mucho en uno; fue una situación de un alumno, un papá es abogado, militar abogado, o sea, me manejaba según él en todas, y para él había dos puntos en la evaluación que perjudicaban a su hijo, y él había firmado el reglamento, había tomado conocimiento de las pruebas, y llegamos y él denunció, pero no denunció a la Superintendencia, denunció legalmente al tiro (...) le dije hermana "mire me parece tan grave esto, que para eso sirve la hermana general, que me autorizara hasta el final de las finales, o sea llegar hasta la Corte de Apelaciones y después a la Corte Suprema; llegamos a la de apelaciones que nos siguió dando la razón a nosotros, y llegamos a la suprema y en la suprema ganamos nosotros...” (Entrevista)

Por el contrario, al hablar de facilitadores considera que para el ejercicio de la dirección de manera satisfactoria un elemento fundamental ha sido el equipo directivo que acompaña su gestión.

“Y facilitadores, bueno el equipo que me acompaña: Laura que tiene mucha confianza conmigo como secretaria, me apoya también mucho, ella lleva muchos años como secretaria de las directoras por lo tanto sabe muchas cosas de las que hay que hacer, y en ese sentido yo creo que sí...” (Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Uno de los incidentes críticos que menciona como parte de la experiencia de dirección del establecimiento, remite a la transformación de la escuela de colegio particular a colegio subvencionado mientras ella se encontraba a cargo de la coordinadora académica. Este proceso generó problemas en la comunidad educativa pues provocó la salida de muchos estudiantes, además de reestructurar la planta de profesores y desarrollar iniciativas de control de recursos.

“En el 2002, cuando el colegio pasó a ser subvencionado, se reestructuró, pasamos a ser subvencionado (...) el colegio tenía una colegiatura, y si hacíamos con financiamiento compartido era la mitad de la colegiatura, y corrimos ese riesgo pero había una planilla de profesores con una cantidad de horas demasiado amplia (...) Cuando llegó la hermana Doris que venía de un sistema subvencionado, empezó a cortar las horas pedagógicas, y ahí el ambiente fue muy, muy tenso” (Entrevista)

Sobre este incidente, la docente manifiesta que permitió reconocer su interés y gusto por el trabajo desarrollado en esta institución. Asimismo, esta etapa le permitió darse cuenta de su interés de continuar en este lugar como espacio de desarrollo profesional.

“El proyecto también me gustaba, me gustaba trabajar aquí, me gustaba el sistema, siempre me llevaba bien con las directoras, algunos profesores más que menos, yo soy muy ordenada, muy estructurada, soy de mucha responsabilidad frente a lo que tu haces, ya sea en cualquiera de los cargos, entonces era como la bruja, pero las cosas resultaban así que me quedé...” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos: experienciales, teóricos y prácticos

Respecto a sus conocimientos como directora, manifiesta que, a diferencia de su trabajo como coordinadora, dirigir el establecimiento ha implicado mayores habilidades de mediación y negociación, pues es un cargo que implica tomar decisiones resolutivas y que consideren las diversas aristas de los problemas que suceden al interior de la escuela.

“Yo como coordinadora académica era súper estricta y tenía una sola línea, cuando pasé a ser directora ya no puedo tener esa misma visión porque tengo que tratar de mediar entre todo, y en este sentido yo podía ya como directora sola, puedo gestionar de una manera distinta, tengo que mediar mucho más, antes solo tomaba decisiones y punto, porque está la postura del apoderado, está la postura de los niños, está el profesor, está... entonces tengo que mediar mucho más. Antes era muy fácil, si no le gustaba iban donde la directora y la directora decía si o no, y punto; y acá no, entonces esa visión de una persona que siempre tomaba las decisiones a favor del profesor o a favor del colegio ya no era tan así, es que tiene una mirada distinta, uno tiene que acoger, tiene que escuchar, y tiene que mediar mucho más“.
(Entrevista)

Este aprendizaje implicó cambios en la su forma de vincularse socialmente en la escuela, debido a que, a través, de su trayectoria profesional, ha experimentado cambios generacionales que han transformado las formas en las que los y las estudiantes se vinculan con la escuela y la comunidad educativa.

“Cuando yo llegué era una generación más sumisa [estudiantes], escuchaban y aceptaban todo, con el tiempo no, los niños van cambiando, entonces hay que mediar con ello, hay que conversar con ellos.... Y eso era casi contra mucho de mi personalidad porque soy súper drástica yo, pero ya en ese cargo

no se puede, menos en un colegio religioso con un carisma familiar, con un clima de acogida, de alegría, entonces pasara lo que pasara una tenía que trabajar, de estar cómodo, que los profesores que llegaran vieran este ambiente cómodo también, que se sintieran acogidos, y eso en lo administrativo también claro “ (Entrevista)

Al ser consultada sobre que conocimientos han sido fundamentales en su trayectoria profesional, la directora señala que es la experiencia y acompañamiento de directoras previas a su gestión el trabajo que ha permitido conocer de manera cercana la gestión directiva y los procesos asociados a esta labor.

“Yo creo que la experiencia, el poder haber estado acompañando mucho a las directoras anteriores, porque en teoría puedes aprender muchas cosas, pero la práctica es la que te permite conocer y darle sentido a lo que estás haciendo, yo creo que tuve la suerte de que era la persona de confianza de las directoras, entonces nada nuevo vi cuando me tocó ser directora, yo sabía todo lo que había que tener, los documentos, las fiscalizaciones, los contratos; o sea, para mi no era nada, nada nuevo...” (Entrevista)

Respecto al aporte de los conocimientos teóricos a su ejercicio profesional, manifiesta que los ha utilizado principalmente en mejorar la cultura organizacional de la escuela y la gestión de personas en el establecimiento.

“En lo teórico si hay cosas, elementos que me ayudaron, que si yo los recordaba cuando había estudiado y que en ese minuto nunca pensé que iba a ser directora, entonces decía yo "ahora puedo aplicar tal o cual cosa", básicamente en las relaciones interpersonales, en cuidar la cultura que está establecida en el

colegio, en ese hicimos, yo traté de hacer un gran esfuerzo”
(Entrevista)

Trayectoria y género

Para la directora entrevistada, gran parte del trabajo realizado en la escuela se conjuga con su vida familiar y las decisiones claves que ha tomado en este ámbito. En este sentido, su trayectoria de vida remite directamente al vínculo estrecho desarrollado con la congregación y las distintas hermanas a cargo de la dirección del establecimiento de forma previa a su gestión.

Uno de los aspectos en que esto puede ser observado es en la invitación que realizan las hermanas de la congregación a la docente, para habitar una casa que se encuentra al interior del establecimiento con propósito de facilitar su trabajo durante su segundo embarazo.

“En el 94. Lo que pasa es que yo además vivía aquí a la vuelta, yo llegué aquí soltera, me casé aquí, y con mi marido arrendamos un departamento en el centro, pero las hermanas compraron un terreno para hacer un gimnasio y ese terreno tenía una casa, pero la casa no podía tener fines educativos, entonces la hermana me dijo "porqué no te vienes a vivir aquí" (...) Mi hija ya tenía un año, me vine a vivir aquí, vivía a la vuelta, literalmente a la vuelta, entonces mi segundo embarazo fue súper complicado porque tuve placenta previa, entonces tenía reposo absoluto, después me dieron reposo relativo y yo venía a trabajar igual, y la hermana bajó todo: consejo de profesoras, sala de profesoras, porque yo no podía bajar escaleras “(Entrevista)

Asimismo, señala que su estrecha relación con la escuela, implicó relegar el cuidado de su embarazo para el nacimiento de su tercer hijo, pues trabajó hasta el mismo día de su nacimiento en organizar la licenciatura del establecimiento.

“Sí, lo que pasa es que, de alguna manera, yo soy como súper concreta, súper organizada con cualquier actividad o cualquier cosa, de hecho, antes de tener a mi último hijo yo ese día vine a trabajar, vine a una reunión porque había que preparar la licenciatura y la hermana me llamó, yo vine y ese mismo día tuve mi guagua.” (Entrevista)

Sobre estas situaciones la docente reconoce una vinculación con el establecimiento y la congregación mucho más estrecha que una relación laboral entre directora y sostenedor. En ese aspecto, valora su cercanía con las hermanas y su importancia en determinados momentos de su vida familiar, y que, en sus palabras, su familia se ha sumado al proyecto de la escuela.

“Hasta el minuto una relación muy cercana con las religiosas, con las hermanas, por la cantidad de años que llevo, y porque en el fondo ellas han marcado también los hitos en mi vida, y en el fondo yo en vez de separar lo profesional y mi trabajo, yo mi familia se sumo acá, se sumó a este carro, entonces siempre que había una actividad en el colegio venía con toda mi familia, y mi esposo me acompañaba, entonces era siempre la que estaba en los actos, estaba en el bingo, bueno estaba en lo que fuera...” (Entrevista)

La cercanía con el establecimiento como parte de las decisiones que conciernen su vida familiar, también se expresa en que sus tres hijos estudiaron en la escuela y dos de ellos realizaron toda su enseñanza primaria y secundaria en ella. Sin embargo, su tercer hijo debió cambiarse de establecimiento debido a que la exigencia de la escuela era muy alta

para su desempeño educativo. De igual modo, que su madre fuese la directora del establecimiento significó problemas de socialización con sus compañeros de curso.

“En ese periodo yo tuve 3 hijos, que los dos mayores estudiaron acá y terminaron acá, casi nadie sabía que eran mis hijos porque yo además era la coordinadora, y tengo un hijo menor de 20 años que él estaba en primero medio cuando yo pasé a ser directora.....y a él le pasó mucho la cuenta y le empezó a ir muy mal. Además yo sé el estilo del colegio, la exigencia de este colegio, lo difícil que era, así que él no iba a dar el rango acá, pero se juntó mucho con esta relación de "tu mamá es la directora" y empezar a limitarlo a él también porque yo soy la directora, así que lo saqué en primero medio”. (Entrevista)

10. Informe biográfico Rosario

Motivaciones para estudiar pedagogía

Rosario cuenta que las razones para estudiar pedagogía estuvieron principalmente en el gusto que sentía de hacer clases, lo encontraba entretenido. Aún que su interés inicial era estudiar psicología, pero no quedó seleccionada, surge la oportunidad de estudiar en las nuevas carreras de pedagogía que se abrieron en Institutos de formación superior de Santiago, por lo que ingresa a la carrera de Educación General básica.

“La verdad a mi siempre me gustó, yo le hacía clases a mis amigos cuando estaba en el colegio, de repente los ayudaba a estudiar, entonces era algo interesante; a mi me gustaba también la psicología, eh, no quedé en psicología, pero si como quede en pedagogía dije "voy a ver como me va", eh no quedé en la (Universidad aquí en Santiago), quedé el lista de espera fuera de Santiago, yo no me fui porque mi hermano estaba estudiando fuera, y se abrió la carrera en Inacap, y me matriculé en pedagogía, y un poco a regañadientes de lo que pensaban mis papás, porque no querían que yo fuera profesora de alguna manera.” (Cuestionario)

Primeras experiencias pedagógicas

La primera experiencia pedagógica de Rosario es en la “Escuela la Montaña”, donde se desempeña como docente de enseñanza general básica. A voz de la entrevistada, fue una gran experiencia, ya que le permitió aprender en situ como generar aprendizajes en los estudiantes y aspectos administrativos de la gestión docente que no le habían enseñando en la formación inicial, los errores la hicieron aprender en la práctica misma de la docencia.

“cometí muchos errores, por ejemplo errores administrativos, se supone que dentro de los roles del docente, que es una falencia de la enseñanza, a ti no te enseñan a completar el libro de clases por ejemplo, nadie te muestra que es un libro de clases y cómo tienes que trabajar con el libro de clases, entonces yo sabía que tenía que escribir el libro, lo que había hecho, pasar la asistencia, y no pasé asistencia, y no completé el libro, y llegó subvención a supervisar la escuela, y me llaman, me llama la directora y la persona de subvención a preguntarme que pasó, y les dije "se me olvidó", y me explicaron lo que significaba, la importancia de ese tema. Imagina primer año trabajando, eh, que era lo que significaba, o sea eso significaba una multa para la escuela y una causal para que me dijeran váyase”
(Cuestionario)

Como otra experiencia docente, que destaca Rosario, es su paso como docente en la escuela Montessori durante cuatro años, en este espacio la docente aprendió sobre la complejidad de enseñar a estudiantes de diferentes niveles simultáneamente, buscando diferentes estrategias de aprendizajes. Además, el establecimiento era pequeño, por lo que el contacto con dirección, entre profesores y con estudiantes era muy cercano, muy familiar, lo que le permitió aprender de ellos.

“Era un colegio pequeño, que trabajaban con el método Montessori, en general de primero a cuarto, tenían cursos combinados y yo hacía clases de tercero a octavo. O sea, era una profesora para primero y segundo, una para tercera y cuarto, una para quinto y sexto, una para séptimo y octavo; eran poquitos alumnos, era un colegio particular. Y sabes tu que era, yo dije "ah esto es fácil", no era tan fácil, porque tu tienes la obligación de ver que todos los alumnos aprendan,

ya, y les vaya bien, entonces ahí te das cuenta que tienes que buscar otras estrategias de aprendizaje (...) la directora era bien presente, ella conocía a todos los alumnos, conocía a todos los apoderados, y tenía muy buenas relaciones, entonces había una dinámica como muy familiar en el colegio".
(Entrevista)

Experiencia de consolidación docente y acercamiento a la gestión directiva

El lugar de trabajo que consolidó a Rosario en su rol docente fue su paso por el liceo "Andrés Bello", liceo emblemático de Santiago, de dependencia municipal, que se destaca por una gran tradición escolar y por altas exigencias académicas. La directora, señala que siempre quiso trabajar ahí, por lo que fue muy insistente en el proceso de postulación, estuvo 14 años, logrando una gran cantidad de aprendizajes.

"yo siempre dije "yo quiero trabajar en este colegio y no me voy a quedar tranquila hasta trabajar acá", y me acuerdo que fui a una entrevista con la directora y le dije lo mismo, que yo quería trabajar en el liceo, y que como hacerlo, y la respuesta de la directora -que murió hace poco - fue una respuesta que la encontré como no muy adecuada "mira, se tiene que morir una vieja para que tu te vengas para acá, o se jubile", "ya" le dije yo, "voy a esperar", "si tu quieres hay unas que tienen que jubilar en un par de años más así que espera y a lo mejor te llamo". Esperé 2 años, y me llamaron, me llamaron ponte tu el 26 de febrero, que me tenía que presentar el 1° de marzo a trabajar al liceo, y así llegué al liceo." (Entrevista)

Los principales aprendizajes de docencia se relacionan con el desafío de asumir el rol docente en cursos pequeños (primero básico), lo que le permitió aprender aún más de pedagogía y del aprendizaje entre pares.

“Me dieron un primero, y para mi fue tremendo porque fue casi un castigo, porque uno yo nunca había hecho clase en un curso tan chico, encontraba que era muy difícil (...) además que eh, no había ayudante, entonces el trabajo era solo, trabajar con 46 alumnos, 47, no es lo mismo, y es una tremenda responsabilidad porque, yo dije "bueno y que hago", empecé a preguntarle a mis colegas como hacerlo, yo les dije "yo no tengo experiencia, no se, y no se como me va a ir" (...) seguí todas las sugerencias que... me entregaron material para trabajar con los alumnos, y empecé a hacer mi cantidad de material para trabajar con los alumnos chiquititos, con mucho, muchas hojas de trabajo”.
(Entrevista)

En este espacio de trabajo, que la consolidaron como docente, Rosario, además, tuvo sus primeros acercamientos a la gestión directiva. Comenzó a trabajar en apoyo a la Jefatura Técnico Pedagógica, como encargada de “Sistema de Notas”, lo que le permitió conocer en profundidad el manejo del currículum escolar, en específico, revisar planificaciones y las evaluaciones de las y los estudiantes. Destaca el aprendizaje de gestión obtenido, en términos del trabajo en equipo y la confianza.

“ahí empecé a trabajar, se supone que yo iba a trabajar en algo puntual, que era en el sistema de notas, pero como yo trabajaba con la jefa técnica, eh, y trabajaba con ella en su oficina, empecé a ver lo que ella hacía, y me empezó a explicar algunas cosas porque yo le ayudaba, por ejemplo, si había que hacer el tema de revisar planificaciones, decía ya como revisar planificaciones, porque habían distintas, estaban las de media... hacían reuniones, revisar algunos documentos, entonces ahí yo aprendí varias cosas de lo que

hacía, como se ordenaba y distribuían las pruebas, como se organizaban, como se hacía porque había que revisarlas. Aprender lo que era el PAE. (Plan Anual de Evaluación) porque en algún minuto me tocó hacer el PAE”. (Entrevista)

Formación continua docente

Uno de los primeros programas de formación continua, a poco titularse de profesora, que cursa Rosario es el pos título de especialización en ciencias sociales, con el fin de mejorar su práctica y de optar hacer clases a estudiantes de cursos más avanzados, lo que finalmente no realizó.

“Porque a mí me gustaba el área de las ciencias sociales y la historia, entonces como era un área que me gustaba (...) porque la idea era que, mi idea personal era hacer clases en enseñanza media (...) y se supone que el pos título me permitía hacer clase en la básica hasta segundo medio, eso era una de las ventajas del pos título y por eso que me interesó, por alguna razón siempre trabaje en colegios básicos.” (Entrevista)

Posteriormente, toma varios cursos de profundización en materias de actualización curricular, sin embargo, en el año 2000 decide entrar a estudiar psicología, lo que da un giro importante en su desarrollo profesional.

De profesora a estudiar psicología

La entrevistada alude que necesitaba estudiar psicología, ya que quería complementar su carrera profesional y además era un tema que siempre le gusto y había quedado pendiente en su vida, por ello durante cuatro años estudio psicología y el año 2004 se titula como psicóloga.

“Bueno, eh...una de las razones para complementar mi carrera, y profesional, y era en el fondo para buscar algunas respuestas que yo necesitaba en mi vida personal, eh, que a lo mejor en alguna manera la psicología me las podía encontrar y yo siempre quise ser psicóloga, así que dije "a mi me gusta ayudar a la gente, a lo mejor tal vez puedo hacerlo desde, de ese lado también, combinando con el área de pedagogía", y lo hice”. (Entrevista)

La experiencia y aprendizajes de estudiar psicología le permitirán desarrollar habilidades para relacionarse con “otros”, aprendizaje por descubrimiento, potenciar el desarrollo de del pensamiento crítico y creativo en estudiantes, además de aprender a potenciar a futuros líderes. Todos estos aprendizajes los puso en práctica en la docencia, así como luego en su rol de directora. Rosario nunca dejó la docencia, trabajó como psicóloga de manera complementaria.

“tuve que poner todo en práctica, de, de la tolerancia, el respeto, el entender, el comprender que el ser humano, es un ser absolutamente cambiante, impredecible frente a algunas situaciones, y que las personas hay que validarlas, hay que motivarlas permanentemente (...) validar en el resto, entonces ir reconociendo el trabajo del otro”. (Entrevista)

Ahora bien, luego de titularse como psicóloga, Rosario decide comenzar estudios de magister, esto debido a que el grado de magister le permitiría optar a nuevos cargos, buscar un como ascenso profesional.

“bueno, uno, el tema de tener el magister a ti te permite de alguna manera, optar a algún cargo (...) porque yo podría haber optado antes al cargo de director, y no tenía magíster

entonces no tengo opciones; o sea tengo otra carrera que a lo mejor me hubiese ayudado a entrar, y yo dije que no, de alguna forma creo que todavía no estoy preparada para hacer el cambio de rol. Terminé el magíster y dije "ahora si, tengo la posibilidad de poder optar" (Entrevista)

Experiencias directivas, el salto a la dirección escolar.

Luego de estar catorce años en el Liceo Andrés Bello, Rosario, decide dar un gran salto en su carrera y salir del rol que tenía y postular a un cargo de dirección en otra comuna de Santiago. La entrevistada señala que esto se debió a que sintió que en el liceo Bello ya no la estaban valorada, estaba “marcando el paso”, le habían ofrecido cargos de Inspectoría General, pero no se lo dieron, por lo que prefirió buscar nuevos horizontes para desarrollarse profesionalmente y postular a otros cargos fuera del liceo.

“mira, en un minuto yo trabajaba en el liceo, eh, y me pasó algo como en lo personal cachai, hay un momento en el que tu te das cuenta, eh, que estás marcando el paso, aquí yo ya he hecho todo, le enseñé a mis alumnos todo lo que tengo que enseñarles, no tengo oportunidades de crecer profesionalmente, o a lo mejor ser jefa técnica, inspectora general, porque necesitas un magíster, bueno ya había hecho el magíster pero no tenía posibilidades...”(Entrevista)

Además, Rosario ya había terminado el Magister, lo que le permitía postular a concurso público para acceder a un cargo de dirección. A raíz de esto, Rosario, postula al cargo de dirección y es seleccionada como Directora en el establecimiento, en el año 2008, asume como directora de la escuela China de dependencia municipal, sin tener mayores experiencias previas en cargos directivos.

“Yo dije "me lanzo no mas" el tema fue después, cuando ya llevaba un año, y me faltó un paso previo, o sea yo dije, yo trabajé en la UTP, pero yo no era la Jefa Técnica, yo solamente trabajaba y colaboraba en algunas áreas, no era la responsable de tomar decisiones (...) entonces también faltó, hubo un paso previo que me salté, que creo que es importante”. (Entrevista)

En relación a los aprendizajes de esta primera experiencia en dirección, Rosario plantea que tuvo muchas satisfacciones, valora positivamente su paso por esta escuela.

“Mira, que tuve muchas satisfacciones, pudimos conformar en un minuto, en los primeros dos años un equipo de trabajo muy bueno, un grupo de profesores muy afiatado, que se movilizaba en absoluto por la escuela (...) Porque hicimos muchas cosas o sea, el hecho de trabajar el medioambiental, el lograr un grupo de profesores afiatado, que bailaran, que fue un hito en la comuna que un grupo de profesores formaran un grupo folclórico, fue un hito, y que permaneció por bastante tiempo”. (Entrevista)

Luego de estar cinco años en el cargo de dirección de la Escuela China, se le acabó el concurso de directora y Rosario decide postular al cargo de directora nuevamente, pero en otra comuna, y así asume como directora en el establecimiento Juan Pinto de dependencia municipal, en el cual se desempeña hasta el día de hoy.

“no, yo dije "bueno, ya hice todo lo que tenía que hacer en esta escuela, no voy a poder hacer más", eh, no tenía mayores problemas con la autoridad, ellos tomaron una decisión que era válida, que era respetable, porque mi concurso se acababa, y la verdad yo dije "ya hice todo lo que

tenía que hacer, creo que no voy a poder avanzar más, entonces voy a postular a otra comuna, eh, postulé a otras comunas, entre ellas Mistral, gané el concurso acá, después gané concurso en otra comuna, pero yo ya había eh, aceptado trabajar acá.” (Entrevista)

Motivaciones para transformarse en directora

Como se señala anteriormente, Rosario consideraba que ya había hecho de todo en el aula y necesitaba nuevas experiencias, nuevos desafíos, por lo que decide experimentar y abocarse al aprendizaje de la gestión y asumir la dirección de un establecimiento educativo.

“La motivación obedeció fundamentalmente a que desde el aula , en clases sentí que habías entregado todo lo que podía entregar y necesitaba estar al otro lado de la gestión, que en algún, minuto consideré que era más, sencilla, con una complejidad menor y solo se abordaba lo macro, pero se debe analizar en la actualidad todos los aspectos, aprendizaje, convivencia, recursos humanos, materiales y físicos; la importancia del los padres en cada proceso de aprendizaje y enseñanza”. (Cuestionario)

Formación continua como directora

Rosario asume el cargo de dirección con una formación en magister, pero estando en el cargo se da cuenta que requiere de más herramientas, por lo que realiza un diplomado en “Gestión directiva” que es organizado por el sostenedor para todos los directores y directoras de la comuna. Luego, decide iniciar las postulaciones para el Plan de Formación

de directores” del CPEIP (Centro Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica), logrando ganar una beca de formación directiva, a la tercera vez de postular.

“yo dije "no puedo en este minuto costearme una beca", económicamente no me era posible, y la posibilidad de postular a la beca, que nunca había postulado a nada (...) entonces yo dije "voy a postular, a lo mejor existe la posibilidad de que quede porque postulé dos veces antes", y dije "voy a postular una tercera vez, y si no quedo no voy a postular más" porque yo creo que la tercera es la vencida, y quedé, que en el fondo era lo que yo quería, entonces son oportunidades que a ti se te dan y no las puedes, son oportunidades que se te abren.” (Entrevista)

El programa que realiza por la beca es un diplomado para líderes de trayectoria intermedia, considerando que ella ya llevaba a esa altura 7 de años de ejercicio en el cargo directivo. Al respecto, Rosario destaca que aprendió en los diplomados realizados a trabajar en equipo, a liderar de manera más distribuida, entre otros.

“el conformar un equipo de trabajo, y que ese equipo de trabajo, eh, trabaje con ese equipo codo a codo, en confiar en las personas, como ejercer ese liderazgo que no sea el que uno aprende, el liderazgo democrático sea mas distribuido, como ir trabajando y generar los aprendizajes, la importancia del aprendizaje en el aula; como el director tiene que estar en el aula para saber como van aprendiendo sus alumnos y buscando con el profesor, estrategias para poder aprender”. (Entrevista)

Caracterización de la gestión directiva

Obstaculizadores y facilitadores del cargo

A la hora de caracterizar la gestión directiva, Rosario, alude sin dudarle a las funciones administrativas del cargo, compatibilizar los requerimientos administrativos con los pedagógicos se hace complejo, y más aún cuando hay requerimientos nuevos vinculados a los nuevos planes de mejora que requieren tiempo y de tareas administrativas colegiadas.

“nosotros en la actualidad tenemos mucho trabajo administrativo, que a lo mejor siempre ha sido así, pero ahora en cada programa, en cada plan, hay que revisarlo en conjunto porque es importante, porque tu vas poniendo distintos sellos, hay que hacer una planificación estratégica que hay que consensuarla, hay que tener un proyecto educativo que tu se la puedes delegar a alguien, pero eso también hay que sancionarlo y evaluarlo y revisarlo porque hay cosas que ir mejorando en el tiempo, el PME también, que es algo que yo también aprendí a hacer, pero se van haciendo modificaciones y al cambiar la plataforma tu tienes que estar actualizado en lo que es los recursos tecnológicos”. (Entrevista)

Además, desde su experiencia en el cargo, señala que la necesidad de más diálogo entre profesional se hace necesario para mejorar la gestión. Conocer otras realidades, experiencias de directores/as le ayudaría a sobre llevar de mejora manera la sobrecarga del cargo de dirección.

“creo que uno debería tener esas instancias (de diálogo y participación), porque tenemos reunión de directores en la comuna, pero la reunión de directores es para tomar

acuerdos fundamentalmente conocer algunas realidades que tenemos, resolver dificultades o dentro de la planificación; pero no tenemos una instancia como cuerpo de directores para decir "esto me pasó, y lo resolví así, qué opinan ustedes", porque eso es lo que los equipos multidisciplinarios, en mi caso particular uno a veces se lleva una mochila bastante pasada, sale de buen ánimo bastante contento y feliz a trabajar a la escuela, y se va un poco frustrado porque hay cosas que no pudo resolver y no pudo hacer bien, entonces depende de la motivación de uno continuar en esta tarea que uno considera que es importante y es valiosa". (Entrevista)

En este sentido, Rosario, asumiendo sus propias debilidades y fortalezas en su gestión, señala las necesidades que requiere para mejorar su labor como directora y una de ellas es que la comunicación sea efectiva, esto le ayudaría con varios procesos internos de la institución.

"yo creo que más que nada la comunicación efectiva, porque creo que la comunicación que entrego a las personas no la reciben bien, y he analizado bastante si la comunicación, porque la podemos entregar por distintos canales: informático, en papel, oral; entonces o hay que repetir la información varias veces porque en alguna parte la comunicación, afortunadamente en este corto periodo nos hemos dado cuenta que la comunicación ha sido bastante efectiva, puedo suponer que obedece a que todas las personas están con una mayor disposición a asumir las sugerencias y a escuchar lo que uno le está diciendo"
(Entrevista)

A su vez, también destaca su fortaleza de estar siempre intentar aprender cosas nuevas, de estar abierta a sugerencias y mejoras.

“siempre he sido muy busquilla para buscar distintas estrategias para ir mejorando, escuchar lo que te dicen los otros, estar siempre abierta a la sugerencia o a la crítica, siempre yo creo que si a ti te critican es porque te están haciendo un bien, no te están haciendo un daño”.
(Entrevista)

Incidentes críticos de la gestión directiva

Un incidente crítico de su primer periodo de gestión como directora y que le ha servido de experiencia y aprendizaje para la organización y para sus nuevas gestiones. Dicha situación le permitió establecer un mejor vínculo con sus equipos y su jefatura, asumiendo el error y buscando soluciones pertinentes a la situación.

“En una oportunidad teníamos una dificultad con unos estudiantes, y yo dije “despáchenlos”, y todos me dijeron “Ok, despachémoslo”, y a mi se me olvidó que la persona que también le dije, que nosotros no podemos despachar a un alumno solo, porque es un reclamo, y el apoderado me llamó, y a mi se me olvidó, nadie se acordó (...) reclamo en la superintendencia. Entonces yo fui a hablar con mi jefa, “mire me pasó esto, cometí este error, no va a volver ocurrir nunca más, también conversé con mi equipo, “ustedes me tienen que asesorar”, porque a lo mejor en ese momento consideré que era la mejor decisión, pero no podemos hacerlo porque estamos transgrediendo la ley, vulneramos un derecho, porque todo lo pidieron, todo lo exigieron de alguna manera, y así era de alguna manera satisfacer una

necesidad de otros, entonces pudimos de alguna manera salir airoso de esa situación, explicar a la superintendencia, hablar con el apoderado que no va a volver a ocurrir, hacer un documento explicando, justificando, etc.” (Entrevista)

Conocimientos adquiridos experienciales, teóricos y prácticos

Rosario, destaca varios aprendizajes en su trayectoria, tanto en su etapa de docente como de directora. Como docente, destaca el aprendizaje que entrega la práctica de hacer clases, la rigurosidad y meticoloso del trabajo, evitar improvisaciones, además de ser más ordenada en las planificaciones.

“el ser riguroso, el ser meticoloso, que era importante planificar, hacer las, preparar las clases, ir a clases no se puede improvisar. O sea, cuando se tiene mucha experiencia, eh puedes a lo mejor improvisar, pero mientras no tengas la experiencia no se debe hacer (...) que soy mas ordenada en el trabajo ahora.” (Entrevista)

Pero sin duda el aprendizaje que destaca más valioso hasta el día de hoy y que se vincula con su práctica docente es el contacto con los estudiantes, aprender a dialogar y a socializar con ellos de una manera cercana. Un aprendizaje de la experiencia docente que le sirve para su gestión actual, en la formación de equipos.

“bueno yo siempre tuve muy buena llegada con los estudiantes, era, una de las características que siempre me manifestaron y creo que con el tiempo les encontré la razón, que soy muy buena formadora, entonces me resulta mucho mas fácil una persona que no tiene mucho conocimiento formarla y entregarle conocimiento para que vaya trabajando codo a codo con el quehacer que yo tengo, quizás

por eso puede ser más fácil trabajar con una persona en este equipo nuevo, o equipo directivo, que uno empieza a formar y empieza a decir esto lo vamos a hacer de esta manera, porque además va a ser un aprendizaje en conjunto”.
(Entrevista)

En relación a que conocimiento (teórico, práctica y experiencial), Rosario, le atribuye una gran relevancia en su trayectoria a la experiencia, ya que señala que ésta le otorga mayor seguridad en su gestión y además le permite menos improvisación en su gestión, aspectos importantes para ella a la hora de gestionar la escuela.

“mayor seguridad, hay mayor conocimiento de lo que te están pidiendo, el tener claro los roles y funciones de cada persona, porque el director no lo puede hacerte todo, entonces tener claro que cada persona tiene un rol dentro del establecimiento y debe llevarlo a cabo, te permite mejorar la gestión, que antes no lo tenía claro (...) Antes improvisábamos mucho, debo decirlo, en el quehacer improvisaba mucho en relación al, hablaba mucho con el "vamos a ver este tema, ya hagámoslo"; ahora no, ahora está planificado” (Entrevista)

No obstante, Rosario, también es enfática en señalar que el conocimiento teórico y práctico es muy importante a la hora de fortalecer el ejercicio directivo, destacando que los conocimientos adquiridos en la formación continua son necesarios para mejorar aspectos técnicos de la gestión y liderazgo.

“en una balanza para que lado, diría que vamos en un 70%, 70% versus 30%, 70% lo que son los cursos de formación continua práctica para los directores, son vitales, eso es importantísimo, porque eso tu no puedes decir que solo se

aprende con experiencia, para eso tu tienes que analizar los, en relación a los que son los temas de la eficiencia y eficacia, eso trabajar cuáles son mis indicadores, o sea yo sabía hacer indicadores, pero aprender el plan de formación, y cuales son, y como se hacen y desglosan, y eso era una debilidad mía particularmente, que de alguna manera me permitió decirle al resto "sabes que estos indicadores que nosotros hacemos en nuestro plan de mejora están errados, tenemos que mejorarlos". (Entrevista)

Por lo anterior, para Rosario, la formación continua directiva tiene un rol protagónico a la hora de mejorar los aprendizajes y la gestión de la institución. Dichos programas le entregan herramientas teóricas que luego pueden poner en práctica.

“Han sido herramientas que han permitido poder abordar la gestión escolar desde otra mirada (...). Frente a esto el perfeccionamiento entrega herramientas, formas de abordar desde otra mirada que es la externa, es decir los problemas observarlos y resolverlos desde otro prisma. El compartir con otros docentes estas experiencias permite enriquecer esta tarea del Director, por eso el Liderazgo se debe abordar con una mirada inquieta, curiosa y teniendo herramientas y conocimientos desde la teoría para así llevarlos a la práctica”. (Cuestionario)

Trayectoria, género y liderazgo

Para Rosario su historia personal ha sido fundamental a la hora de su desarrollo profesional. En primera instancia, nos cuenta que la decisión de estudiar en Santiago, educación general básica, fue condicionada por la situación familiar, ya que su primera opción de ir a estudiar a otra ciudad no fue posible debido a que su hermano mayor ya estudiaba fuera de Santiago

(ella es hermana del medio), por lo que los recursos económicos familiares no permitían que dos integrantes de la familia estuviesen estudiando fuera. Por otra parte, estudiar pedagogía fue en contra de la voluntad de los padres, ya que ellos no querían que ella fuese profesora, sin embargo, con el paso del tiempo la apoyaron en su decisión.

“quedé en lista de espera fuera de Santiago, y no me fui porque mi hermano estaba estudiando fuera, y se abrió la carrera en Inacap (Santiago) y me matriculé en pedagogía, y un poco a regañadientes de lo que pensaban mis papás, porque no querían que yo fuera profesora de alguna manera.” (Entrevista)

En lo que respecta a sus inspiraciones para llegar al cargo directivos, Rosario relata que un gran referente para llegar al cargo fue su abuela paterna, ya que ella fue directora de un establecimiento en Santiago.

“Mi abuela paterna, me imagino que eso me motivó, ella fue una fuente de inspiración” (Entrevista)

De igual modo, Rosario nos señala que tuvo dos directores más que han sido referentes en su trayectoria directiva y modelos a seguir en cuanto a la gestión del establecimiento y el contacto con los estudiantes, esto último, muy importante para ella en el rol de la dirección escolar.

“uno en el particular subvencionado, el director siempre recibía a los alumnos en la puerta, y conocía a todos sus estudiantes, porque el colegio no era tan grande entonces se permitía conversar mucho con los estudiantes, tenía diálogos con los estudiantes, lo que me parecía bastante bueno. Y el otro referente es la directora cuando yo trabajé en el liceo, que era una autoridad porque había mucho personal, y a

pesar de ser una gran autoridad, de ser muy autoritaria, tenía muy buena llegada con los estudiantes, eso era algo como atípico, porque los alumnos siempre llegaban a su oficina, tenía un centro de alumnos bastante consolidado, y siempre se asesoraba por ellos y los escuchaba; independiente que fueran como fueran, siempre trabajaba bastante con ellos, tenía una buena llegada con ellos”
(Entrevista)

Por consiguiente, para Rosario, el contacto con los estudiantes es una característica de su gestión y liderazgo que le gusta destacar, ya que la confianza y el diálogo con las y los estudiantes ayuda a mejorar la relación con ellos y por ende la gestión de la institución. Entregar seguridad y cariños a los estudiantes - señala - es un valor agregado que motiva el aprendizaje.

“se sienten seguros, esa es la idea, que este sea un espacio que les brinde seguridad, y si están a gusto, mejor todavía, porque al querer la escuela, amar la escuela, vamos a tener el valor agregado, y el valor agregado es el aprendizaje, que ellos van a querer aprender, y van a querer venir a esta escuela. Y eso uno lo transmite desde la dirección, con cariño, con amor, y con mucho respeto”. (Entrevista)

Finalmente, es de menester señalar que la contención emocional que Rosario necesita para lidiar día a día con las problemáticas y obstaculizadores del cargo se la entrega su familia, en específico su pareja actual, con la cual contrajo Acuerdo Unión Civil en el año 2010. De igual modo, plantea que un espacio de catarsis valioso para su desarrollo personal es el que se genera con otros directores amigos con los cuales tiene confianza y se juntan a conversar y reflexionar sobre los conflictos que les aquejan.

“Una de las contenciones importantes está en mi pareja, que conversamos el tema, pero tratamos de no mezclar mucho el tema, pero si uno hace catarsis, con algunos directores que tengo mucha confianza entonces hay ratos que hacemos catarsis y conversamos de esta instancia de conflicto”.
(Entrevistada).

