



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



HISTORIAS DE VIDA DE DIRECTORAS ESCOLARES:

CONTEXTO Y VOCES

EDITORA

ANDREA CARRASCO SÁEZ



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

"A la memoria de María Eliana Díaz, gran mujer y directora, quien desde que nos conocimos me apoyó incondicionalmente en mi carrera profesional con sus experiencias y aprendizajes de vida".



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

HISTORIAS DE VIDA DE DIRECTORAS ESCOLARES: CONTEXTO Y VOCES

EDITORA

ANDREA CARRASCO SÁEZ



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Andrea Carrasco Sáez (Editora)

HISTORIAS DE VIDA DE DIRECTORAS ESCOLARES: CONTEXTO Y VOCES

80 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Andrea Carrasco Sáez (Editora), 2021.

Edición de textos: Elena Águila Zúñiga

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-410-209-2

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CONTENIDO

Presentación	
Antonio Bolívar Botía.....	07
Primera parte: contexto	
Mujeres profesionales y la dirección escolar en Chile	15
I. Evolución de las políticas de liderazgo educativo en las últimas décadas y perspectivas futuras	
Carlos Eugenio Beca Infante.....	17
II. Mujeres directoras: diálogo entre la vida personal y profesional	
Andrea Carrasco Sáez.....	31
Segunda parte: voces	
Historias de vida de directoras escolares.....	43
I. La historia de Vilma Cruzat Fuentes: su pasión por la educación diferencial y la gestión escolar	
Vilma Cruzat Fuentes.....	45
II. La historia de Alondra Zúñiga Higuera su opción por la educación pública	
Alondra Zúñiga Higuera.....	51
III. La historia de Irene Ramírez Herrera: de asesora pedagógica a la dirección escolar	
Irene Ramírez Herrera.....	57
IV. La historia de María Eliana Díaz Rojas: la búsqueda de un liderazgo para la justicia social	
María Eliana Díaz Rojas.....	63
Reflexiones finales	
Andrea Carrasco Sáez.....	71



Presentación

PRESENTACIÓN

Antonio Bolívar Botía

Las diferentes historias de vida profesionales, una tras otra, sin contexto histórico, tienen un potencial muy limitado para comprender (...). Las narrativas adquieren todo su potencial cuando están completamente "situadas" en su tiempo y lugar: historias de acción dentro de las teorías del contexto. Cuando se llevan a cabo de esta manera, las historias de vida llegan a dimensiones que otros métodos no logran alcanzar. (Goodson, 2017, p.5)

Me complace presentar este libro por tener su origen en la tesis doctoral, que dirigí y obtuvo la máxima calificación en la Universidad de Granada, de Andrea. En ella se logró aunar en el estudio sobre el liderazgo de la dirección escolar en Chile dos líneas actuales de investigación: la comprensión del conocimiento profesional, desde una perspectiva (auto)biográfica y narrativa, con la dimensión de género. Eso ha dado lugar a un conjunto de artículos que han puesto de manifiesto esta perspectiva nueva, esta "voz diferente", en palabras de Carol Gilligan (2013), en las relaciones de trato o cuidado con otros, no suficientemente abordada y, sin embargo, cada vez más necesaria.

Los relatos que los docentes nos cuentan, a solicitud de las preguntas del investigador, son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Pero, a la vez que estos relatos hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan la colectividad social de que se trate (en este caso, los directores escolares en Chile y, más específicamente, las mujeres en el ejercicio de la dirección). Como proponía Ferrarotti, uno de los introductores de esta metodología en Italia y Francia, es posible "leer una sociedad a través de una biografía". Las historias de vida de docentes o directores son un medio privilegiado para conocer su mundo. Cuando accedemos a sus relatos de vida, los investigadores leemos e interpretamos nuestra propia experiencia y la de los otros en forma de relatos de vida. Esta doble implicación es la base fundamental de la investigación (auto)biográfica. Narrar la historia de una vida, como las que recoge la editora de este libro en la segunda parte, es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración.

La investigación (auto)biográfica y narrativa se ha ido generalizando. Cada vez más proyectos de investigación usan este enfoque y crece el número de artículos y libros que dan cuenta de la importancia y/o utilidad de esta perspectiva como integración de diferentes áreas de conocimiento en educación. Relatos e historias son vistos como material relevante para el análisis científico de la educación. La palabra de los sujetos es nuestro único acceso al mundo. Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un gran potencial para representar la experiencia vivida en la vida social y, como tales, su uso se ha extendido hacia el campo de la investigación en educación.

Pero, como han defendido grandes investigadores de esta perspectiva metodológica, no basta recoger las voces: como "investigación", tiene que haber una reelaboración realizada por la persona que investiga. Así, Goodson (2017) resalta:

(...) las limitaciones de aquellos métodos que se centran en los mundos prácticos y personales de los docentes y se limitan a los modelos narrativos o basados en relatos, [suponen] un acto de abdicación metodológica del derecho a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política. (p.33)

Contextos y voces

Si bien en las historias de vida, como se puede leer en la Segunda parte, de Vilma, Alondra, Irene y María Eliana, aparece un conjunto de datos personales, para que estos datos adquieran un sentido, no pueden permanecer como personales y privados, sino que se los debe inscribir en la "construcción social del proceso de enseñanza". El respeto por el carácter idiosincrático y singular (autobiográfico y personal) es una cara del asunto que debe ser considerada, pero esto no debe impedir análisis más contextuales. La vida individual debe inscribirse en un contexto social más amplio que la dote de sentido, como propone Goodson (2003). Este es el Marco histórico y conceptual que se presenta en la Primera parte. En él, las vidas y trayectorias profesionales de las profesoras tienen una "genealogía del contexto", por decirlo con la terminología de Goodson (2003), que les aporta una significación, las dota de un sentido más extenso, y les otorga relevancia a lo que dicen y sienten. Si la conciencia personal es construida, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla.

Como hemos sostenido en otros trabajos (Bolívar, 2014), los discursos originarios de los docentes deben ser re-presentados al servicio de los propósitos académicos del investigador, por lo que respetar en exceso el discurso emic de los profesores, cifrándose en el sentido hermenéutico de sus voces, conduce a que la interpretación quede presa dentro de los horizontes de los interpretados, imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica, lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. En esta situación, partiendo de la afirmación de que los relatos no son tan idiosincráticos que impidan su tratamiento, Goodson (2017) se pregunta, ¿cómo (re)presentar a los profesores en medio de esta crisis representacional?

La necesidad de situar, como investigación, las voces en los contextos, proviene de que, dado que el sujeto es un proyecto reflexivo, en continua elaboración, como han resaltado Giddens o Ricoeur, no una entidad estable y fija, el relato de vida, como voz "auténtica", se realiza siempre desde la perspectiva de una coyuntura temporal (y personal) particular, por lo que proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo.

La distinción entre "life story" (relatos de vida) y "life history" (historia de vida como relato situado en un contexto histórico), paralela a la francesa entre "récits de vie" e "histoire de vie", permite conjuntar el componente individual con el social. En español, "historia de vida" puede abarcar ambos sentidos. La gente cuenta historias de sus vidas, los investigadores, en cambio, deben convertir estos relatos (*stories*), con el adecuado tratamiento metodológico, en historias de vida (*life histories*), que son la reconstrucción de la vida del sujeto a partir de distintas fuentes. Por eso mismo, los relatos deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempos, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que, de modo "triangulado", contribuyan a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Sin la dimensión contextual, nuestro análisis narrativo queda limitado a un tratamiento individualista fatalmente incapacitado para proporcionar una representación del ámbito que queremos comprender. Como resalta Goodson (2017),

[la] historia de vida, junto con otras fuentes de datos, "triangula" la historia de vida para localizar su significado más amplio. De este modo, la historia de vida está plenamente contextualizada en tiempo y lugar y es menos maleable y manipulable. Esto es lo que se entiende por una *historia de acción dentro de una teoría de contexto*. (pp.5-6)

La tarea del investigador es construir un informe de investigación, en el fondo un nuevo relato, como resultado de haber conjuntado, de acuerdo con la metodología apropiada, los relatos de acciones en una genealogía del contexto que los comprende, como ha subrayado Goodson (2003). La narración biográfica debe ser inscrita en un contexto social más amplio del que for-

ma parte, que no debe ser silenciado. Buscamos voces, pero también contextos (Bolívar, 2014). Nadie es autor o productor por entero de su historia de vida, sino actor y paciente; es tarea del investigador evidenciar esos otros factores que forman la trama de relaciones humanas que han configurado la construcción de una vida. La biografía de un sujeto (individualización) tiene que anclarse en la dimensión social (socialización): una se constituye en relación con la otra.

Considero, pues, especialmente acertado recoger en la Segunda Parte un conjunto de historias y, a la vez, un contexto (social e histórico) en la Primera Parte, con la función de comprender los patrones de relaciones sociales, historia y situación actual de la dirección escolar en que la vida de estas directoras está envuelta. Las historias de vidas individuales tienen que inscribirse en contextos de relaciones sociales que las condicionan (y explican). Narrativas de docentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social. Aquí no se trata de hacer un tratamiento académico de los datos recogidos, como la editora de este libro ya lo ha realizado en otros textos (Carrasco, 2021; Carrasco y Barraza, 2020), sino de presentar una situación, a través de casos.

Conocimiento profesional, vidas de las directoras escolares

Andrea Carrasco Sáez quiso ligar las historias de vida con el desarrollo profesional, pues es evidente que este desarrollo ha de inscribirse en las vidas, trayectorias y ciclos profesionales, vinculando la dimensión profesional con la personal. Una noción más personalizada de profesionalidad supone el aprendizaje continuo y la búsqueda basada en la propia experiencia narrada por las directoras.

A su vez, mejorar el ejercicio de la dirección escolar, dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores junto a sus preocupaciones personales están en el corazón de la educación, requiere conocer cómo viven sus vidas profesionales y personales para asentar cualquier propuesta de cambio. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado.

El propósito es, en este caso, por un lado, evidenciar cómo las directoras seleccionadas como casos construyen sus trayectorias personales y saberes, y, por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego pueda ser ella misma formativa. Frente a un modo de argumentar lógico, abstracto y formal, el modo narrativo de conocimiento parte de la idea de que las acciones humanas son únicas y no replicables, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. La investigación biográfica y narrativa, y esa es su potencia y relevancia, permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos significativos (sentimientos, propósitos, deseos, etc.).

Reconocer la autoría de las voces y el liderazgo del cuidado

Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se inscriben en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la "autor-idad" sobre la propia práctica y el sujeto se expresa como "autor" de los relatos de prácticas. Con este enfoque, Maurizio Catani escribió una modélica historia de vida, firmada conjuntamente con la persona biografiada (Catani y Mazé, 1982), que le servía para reconstruir la historia social de Francia.

Las voces tienen un sujeto que no puede ser silenciado. Bajo la excusa de preservar la confidencialidad, con el anonimato se ha negado la autoría de la voz. Por eso, he defendido que siempre que las personas entrevistadas no se opongan, particularmente cuando una parte importante del texto son sus voces, esta autoría debe ser reconocida, conjuntamente con la de la investigadora. Por eso, es una decisión que aplaudo que Andrea Carrasco Sáez, en cada una

de las cuatro historias, refleje la autoría de Vilma Cruzat, Alondra Zúñiga, Irene Ramírez, y María Eliana Díaz. No solo en este texto, sino en otros ya publicados así lo ha hecho (Carrasco y Díaz, 2021). Reivindicando tras tantos años la visibilidad de las mujeres, sería una contradicción que aquí no se reconociera dicha autoría.

Pero, además, en los últimos años se ha reconocido que esta "voz diferente" (Gilligan, 2013) tiene un conjunto de virtudes en las relaciones humanas que no las queremos como exclusivas de las mujeres, sino de cualquier persona: cuidado, empatía, confianza, escucha receptiva, relaciones afectivas, etc. Esta relevante dimensión la ha tratado la editora de este libro en distintos artículos (Carrasco, 2021; Carrasco y Barraza, 2020; 2021). Justamente porque aquí no la trata de manera explícita en el marco conceptual (más orientado al contexto sociológico), voy a destacarla a continuación, vinculada al liderazgo en la escuela poscovid. Vaya por delante, para evitar equívocos, que, como destacó Carol Gilligan (2013), "en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana". Y es que, como advierte en su presentación Victoria Camps (2021), "el cuidado y la asistencia no son asuntos de mujeres, sino intereses humanos". La pandemia y lo que ha supuesto como vivencia, nos ha obligado a tomar conciencia de un cambio de paradigma o de marco mental distinto, dice Victoria Camps (2021) en su libro dedicado al tema, para vernos como "seres interdependientes y relacionales, empáticos con los semejantes y atentos a los requerimientos del planeta que estamos deteriorando. Un cambio de paradigma capaz de equilibrar razón y sentimiento" (p.11), en lugar de concebirnos como sujetos autónomos, racionales y capaces de dominar cualquier fenómeno adverso. La ética del cuidado es una ética de la solidaridad que reclama la necesidad de afecto, ayuda, compasión, compañía y cuidado de los individuos. Es un contrapunto al pensamiento racionalista que ignora los sentimientos (y olvida, por tanto, los motivos para ser moral). La ética del cuidado insiste en la importancia de las formas, actitudes y hábitos, no solo normas, y habla de la necesidad de atender las situaciones concretas, de personalizar, de atender las diferencias. Esta cultura y ética del cuidado debiera generalizarse, hacerse pública, permear a todos los ciudadanos, desligarse del género de las personas y convertirse en un valor humano.

Junto a Carol Gilligan, Nel Noddings (1984) ha sido la otra gran filósofa que mejor ha conceptualizado la ética del cuidado. La verdadera educación se juega en la relación que se genera en el encuentro con el otro. El diálogo juega un rol central en su idea de una relación de cuidado. Como dice Nel Noddings (2012), y esto es aplicable a la dirección escolar, se trata de

crear un clima para el cuidado: un clima en el que puedan florecer las relaciones afectivas debería ser un objetivo para todos los profesores y los responsables de la política educativa. En un clima así, podemos satisfacer mejor las necesidades individuales, impartir conocimientos y fomentar el desarrollo moral de las personas. (p.777)

En la base de una comunidad profesional de aprendizaje está haber logrado una *caring* comunidad. Mas allá de las relaciones diádicas entre individuos en el aula, con lo importantes que son, nos interesan ahora los procesos utilizados por los líderes escolares cuando se esfuerzan por generar una cultura del cuidado en las escuelas (Ryu *et al.*, 2020) que se convierte en una dimensión de la cultura organizativa, trascendiendo las relaciones individuales. En el centro de la discusión actual están las implicaciones en la investigación y en la práctica de los factores que facilitan y limitan los esfuerzos de los líderes para crear una cultura del cuidado.

A su vez, en las relaciones de las/os directoras/es con su profesorado, al igual que los profesores en clase con sus estudiantes, debe primar una escucha receptiva, como "una poderosa herramienta intelectual". Aunque, desde la perspectiva de la teoría del cuidado, es más que eso:

es la actitud básica que caracteriza las relaciones de atención y confianza. El otro puede tener a veces razón y debemos ser persuasivos. Sin embargo, incluso cuando el otro está equivocado, debemos responder con cuidado a su necesidad de consideración humana (Noddings, 2012).

Precisamente, a partir de Noddings, Smylie *et al.*, (2016) ha presentado la propuesta de lo que se ha dado en llamar un liderazgo escolar del cuidado (*caring school leadership*), como un liderazgo que es en sí mismo "caring", pero que, al mismo tiempo, cultiva comunidades de cuidado en sus escuelas. Lo primero es el cuidado, el modo y la motivación de las acciones e interacciones del líder. Lo segundo, promueve el cuidado en los demás y desarrolla el cuidado como una cualidad o característica de la organización escolar. El liderazgo escolar del cuidado también implica el desarrollo de contextos afectivos más allá de la escuela. (p.15)

Leithwood distingue "cuatro vías" para influir en la mejora de los aprendizajes del estudiantado (la vía racional, la emocional, la organizacional y la familiar). Los mejores líderes y directivos en la pandemia han sabido cambiar el foco de lo pedagógico a lo socioemocional (afectos, empatía, emociones, cuidado, entrega, confianza). Es esta vía emocional, más que la racional, los sentimientos, disposiciones o estados afectivos de los miembros del personal (tanto individual como colectivamente) la que determina la naturaleza de su trabajo, por ejemplo, el sentido de eficacia de los profesores. Durante la pandemia, esta dimensión se ha visto más actualizada y reivindicada por líderes que han trabajado conjuntamente con otros, al tiempo que han sabido cuidar de los demás, de las necesidades cada vez más complejas de los estudiantes, los profesores, los administradores y el personal, especialmente durante el caos de la pandemia de coronavirus.

Orientarse en sus actuaciones al cuidado, relaciones, necesidades y espíritu de la gente, al tiempo que cultivar deliberadamente la ciencia de la colaboración, son dos fuerzas que se alimentan mutuamente en las actuaciones exitosas de líderes. Fullan y Edwards (2021) encuentran la esperanza en el poder de la colaboración apuntalada por el "trabajo del espíritu" -el cuidado y el amor de los estudiantes como aprendices- y captan cómo algunos distritos escolares están creando un entorno de aprendizaje profundo para todos.

Para terminar esta presentación, quiero destacar, primero, el marco contextual de este libro, la dirección escolar en Chile, en una excelente revisión de Carlos Beca; y, segundo, el marco conceptual de la mujer y la dirección que presenta Andrea Carrasco Sáez. En estos marcos y desde este apunte sobre el liderazgo de cuidado, creo, pueden ser leídas las historias de vida profesionales presentadas en la Segunda Parte, la puesta en escena del relato y su trama que hacen Vilma, Alondra, Irene y María Eliana a requerimiento de la investigadora. De este modo, el relato autobiográfico es fruto de las interpretaciones que las personas hacen de los acontecimientos de la vida.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (62), 711-734.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Carrasco, A. (2021) La construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos educacionales chilenos. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-19.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Revista Calidad en la Educación del Consejo Nacional de Educación*, (53), 364-391.

- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90).
- Carrasco, A. y Diaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1-18. DOI: 10.1177/17411432211038012
- Catani, M. y Mazé, S. (1982): *Tante Suzanne: Une histoire de vie sociale*. Méridiens/Klincksieck.
- Fullan, M. y Edwards, M. (2021). *Spirit work and the science of collaboration*. Corwin Publishers.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Luca.
- Goodson, I.F. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19), 733-758.
- Goodson, I.F. et al. (eds.) (2017). Introduction and the story of life history. *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047
- Ryu, J., Walls, J. y Louis, K.J. (2020). Caring Leadership: The Role of Principals in Producing Caring School Cultures, *Leadership and Policy in Schools*. DOI: 10.1080/15700763.2020.1811877
- Smylie, M., Murphy, J.F. y Louis, K.S. (2016). Caring school leadership: A multi-disciplinary cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123 (1) 1-35.

PRIMERA PARTE

Mujeres profesionales y la dirección escolar en Chile

Este apartado da cuenta de las características y evolución histórica de la dirección escolar en Chile desde los último XX años y pone de relieve los cambios en las políticas públicas y las nuevas regulaciones y marcos de actuación que han condicionado el quehacer de los directores y las directoras.

Además, se presenta un marco conceptual que permite comprender el rol de las mujeres profesionales, la lucha por sobreponerse a los límites sociales, profesionales y personales que han enfrentado en sus trayectorias de vida. Se destaca en esta presentación el ejercicio permanente que realizan de conciliar la vida laboral con la vida profesional.

I. EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Carlos Eugenio Beca Infante

La reconocida relevancia del liderazgo directivo escolar para lograr una educación de calidad y justa para todas y todos hace necesario contar con políticas consistentes y pertinentes que permitan fortalecer dicha función. Por tal motivo, es importante revisar las políticas que afectan la función directiva escolar y el liderazgo educativo. Este capítulo se propone sintetizar y analizar las políticas implementadas en Chile desde 1990, así como sus perspectivas futuras. Para ello, se destacan los hitos principales de la evolución de dichas políticas en el marco de las reformas e iniciativas de mejora escolar impulsadas durante ese periodo, y se relevan las políticas y programas de formación de directivos/as, así como la presencia femenina en la dirección escolar.

Evolución histórica de las políticas para directivos/as a partir de 1990

Antecedentes

A lo largo del siglo pasado, en especial desde la promulgación en 1920 de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la educación chilena, sobre todo la educación pública, que representaba cerca del 80% de la matrícula escolar, comienza a tener un gran desarrollo y gracias a esto aumentan las oportunidades de acceso y disminuyen los índices de analfabetismo de la población adulta que, según el censo de 1950, alcanzaba a casi un quinto de la población de 15 años y más. En este contexto, los directores y las directoras escolares asumen un rol clave en la conducción de las escuelas y los liceos públicos, y también en la generación de innovaciones pedagógicas que se expresan en proyectos como las escuelas consolidadas y los liceos experimentales. Entre ellas, aunque fuesen una minoría en los cargos directivos, especialmente en la educación secundaria, sobresalieron grandes maestras directoras, como Gabriela Mistral, directora de los liceos de Punta Arenas, Temuco y Liceo N°6 de Niñas de Santiago (1918 a 1922); Carmela Silva Donoso, primera directora de un liceo público, el Liceo N°3 de Niñas de Santiago (convertido en 1964 en Internado Nacional Femenino Carmela Silva Donoso), entre los años 1899 y 1928; y Amanda Labarca, directora del Liceo Experimental Manuel de Salas, desde su fundación en 1932 hasta 1943.

La tendencia a la ampliación de la cobertura escolar se refuerza fuertemente en el periodo 1965-1973 mediante la reforma educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva y las políticas de crecimiento, expansión y asistencialidad escolar del gobierno de Salvador Allende, todo ello en el marco de una concepción de Estado docente y una marcada prioridad asignada a la educación pública.

Durante ese periodo, los/as directores/as, así como el conjunto de los/as docentes, tuvieron amplias oportunidades de formación y perfeccionamiento, y estaban llamados/as a desempeñar un rol importante en la implementación de la reforma curricular y las innovaciones pedagógicas, para lo cual contaban con el apoyo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), creado en 1967.

Los/as directores/as escolares eran nombrados/as por el Ministerio de Educación mediante concursos públicos que evaluaban experiencia docente y méritos. En general, existía un predominio de directores hombres (rectores) en la enseñanza secundaria y una mayor equidad de género en la educación primaria.

La llegada de la dictadura, tras el golpe de Estado de 1973, cambió de manera abrupta la situación del sistema educativo y, en consecuencia, la de los/as docentes y directores/as escolares.

En el campo educativo, es posible distinguir dos momentos durante el periodo dictatorial. En una primera fase, entre 1973 y 1981, antes de la municipalización, si bien se mantuvo la dependencia estatal de los centros escolares, el régimen militar impuso un fuerte control sobre el sistema, lo que significó la persecución política a docentes y directores/as, la censura de contenidos curriculares, el autoritarismo reflejado en metodologías y prácticas de convivencia escolar y, en general, la pérdida de autonomía de los establecimientos educacionales y de los/as docentes. Esta situación impactó directamente a los/as directores/as pues una gran cantidad debió abandonar sus cargos siendo reemplazados/as por personas con afinidad política al régimen.

La segunda fase corresponde a la década del 80 y se caracterizó por la municipalización de toda la educación escolar pública y la creciente privatización impulsada por un régimen de financiamiento (subvenciones por asistencia) que fomentaba la competencia y perjudicaba la naciente educación municipal. Esta política provocó, además del deterioro de la calidad, una severa precariedad docente reflejada en disminución de las remuneraciones, pérdida de beneficios conquistados por los gremios del magisterio e inestabilidad laboral. En cuanto a los/as docentes directivos/as, estos/as pasan a depender de los alcaldes designados por el gobierno central quedando sometidos/as a un estricto control por parte de dichas autoridades comunales. En esos tiempos los cargos directivos en la sociedad estaban reservados para los hombres y esto también se vio reflejado en la gran mayoría de las designaciones alcaldías para directores escolares.

Primera fase (1991-2004): los/as directores/as escolares en el marco del Estatuto Docente

A partir de 1990, con la recuperación de la democracia en Chile, se inicia una nueva era en lo que respecta a las políticas educacionales y, en particular, en aquellas que se refieren al profesorado. El hito clave en esta materia fue la discusión y promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación, más conocido como Estatuto Docente.

Dicho cuerpo legal establece un nuevo estatus para la docencia ya que reconoce su carácter profesional. Más allá de las debilidades de la formación inicial docente caracterizada en ese momento por la desregulación de una masiva oferta privada y por el escaso apoyo del Estado a la educación superior pública, los/as docentes recuperan, a través del mencionado estatuto, muchos de los derechos y beneficios perdidos durante la dictadura: estabilidad laboral; mínimos salariales dignos a partir de una Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN); asignaciones por años de experiencia y perfeccionamiento docente; y reconocimiento de su condición profesional. En relación con los/as directores/as y los/as directivas, el Estatuto no contiene una visión clara y renovada, sino que se limita a identificar tres funciones dentro de la docencia: directiva (incluyendo directores/as y otros cargos), técnico-pedagógica y docencia de aula. Para el caso de las dos primeras, se reconoce una asignación especial, de responsabilidad directiva y técnico-pedagógica, que permite un incremento sobre la RBMN, sin perjuicio del derecho a percibir otras asignaciones comunes a todos/as los/as docentes.

La mayor parte de las normas del Estatuto Docente eran aplicables, y así continúa siéndolo, solo al sector público municipal, si bien algunas normas, como la RBMN, eran también aplicables al sector particular subvencionado y otras (por ejemplo, requisitos para ejercer la profesión) a todo el sistema educativo, es decir, también a la educación particular pagada.

Dado que el Estatuto Docente no modificó la situación de los/as directores/as designados/as por tiempo indefinido durante la dictadura, estos/as continuaron en sus cargos durante la década de los noventa, hasta que voluntariamente decidieran retirarse. Esta situación se constituyó en un obstáculo para los planes de mejora escolar dada la falta de legitimidad y de confianza de las comunidades educativas, y en particular del profesorado, en sus directores/as.

En 1995, se aprobó una modificación del Estatuto que determinaba la obligatoriedad de llamar a concurso para los cargos de directores/as que quedaron vacantes en el sector municipal, aunque quedaron fuera de esta disposición los/as directores/as que conservaban sus cargos desde el periodo de la dictadura (conocidos en el magisterio como "directores vitalicios"). Se establecía, además, un plazo de cinco años de permanencia en el cargo rompiendo así con la tradición de la duración indefinida.

Segunda fase (2004-2014): nuevas visiones y políticas de liderazgo directivo

A partir de 2004, comienza una nueva etapa en que las políticas educativas incorporan de manera creciente el tema del liderazgo directivo, habida conciencia de la gravitación de los cuerpos directivos en el mejoramiento de los aprendizajes. Es así como, transcurridos más de doce años de vigencia del Estatuto Docente, el Ministerio de Educación comenzó a poner atención, aún de modo incipiente, a la importancia del rol directivo en las políticas públicas y a tener en consideración estudios e investigaciones a nivel internacional sobre la importancia del liderazgo educativo para la mejora escolar y los aprendizajes. Esta nueva tendencia se expresa en diferentes políticas, mediante leyes o documentos oficiales orientadores, entre las que cabe mencionar:

- i) Se reconoce el rol de los/as directores/as como líderes educativos y se establece como foco la conducción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2004).
- ii) Se crea un incentivo de postulación voluntaria para equipos directivos: asignación de desempeño colectivo, ADECO (2004).
- iii) Se elabora el Marco para la Buena Dirección¹ (2005) que más adelante será actualizado (2015).
- iv) Se extiende la obligatoriedad de concursar los cargos de directores/as para aquellos/as que gozaban de titularidad de tiempo indefinido (vitalicios) para lo cual se establece una gradualidad (2005)².

Años más tarde, esta tendencia hacia nuevas concepciones del liderazgo directivo se plasma en la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que había sido impuesta por la dictadura y estaba vigente desde 1990³. En un artículo referido a derechos y deberes de los distintos integrantes de las comunidades educativas, se definen los que corresponden a los equipos directivos. Es significativo, en este sentido, que no se habla solo de los/as directores/as, sino que, al utilizar el concepto de equipo directivo, se recogen las tendencias contemporáneas de un liderazgo colaborativo y distribuido.

¹ Cabe recordar que en 2002 se había publicado el Marco para la Buena Enseñanza, referente para la evaluación de los docentes de aula.

² Este punto, que había sido puesto en discusión por el Colegio de Profesores desde la dictación del Estatuto, solo se logró zanjar en 2005 mediante la Ley 20.006, debido a la protección que la oposición de derecha daba en el Parlamento a los directores designados por la dictadura.

³ La LOCE fue promulgada el 10 de marzo de 1990, el último día del Gobierno de Augusto Pinochet y, dado los altos quorum que se necesitaban para su modificación en el parlamento, solo pudo ser derogada en 2009, en otro escenario político marcado por el movimiento estudiantil secundario de 2006 y la eliminación de los senadores designados.

La Ley General de Educación (LGE) establece que “los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento” (Ley 20.370, 2009). Agrega, a su vez, 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. (Ley 20.370, 2009)

Quizás lo más relevante en términos de cambios en las prácticas de liderazgo es que se dispone que los miembros de los equipos directivos deberán realizar supervisión pedagógica en el aula, lo que se venía instalando lentamente en el sistema y esta normativa termina de institucionalizar (Ley 20.370, Ley General de Educación, Art. 10, letra e.).

Otro hito de la mayor importancia respecto de los/as docentes directivos/as es la Ley 20.501, de Calidad y Equidad de la Educación (2011)⁴ que, entre otras materias relacionadas con la docencia, fortalece el rol de los/as directores/as escolares a través de tres tipos de medidas.

En primer lugar, se dota a los/as directores/as de mayores atribuciones, por ejemplo, para la conformación de los equipos directivos, que pasan a ser cargos de confianza del director/a, dándoles, por lo tanto, mayor autoridad a los/as directores/as por sobre los equipos directivos. De alguna manera, esto va en una dirección contraria al énfasis en los equipos directivos propiciado por políticas anteriores ratificadas por la LGE. Las atribuciones y la autoridad de los/as directores/as se incrementan también mediante la facultad para despedir hasta a un 5% de los/as docentes de la dotación del establecimiento a condición de que hayan resultado mal evaluados en el sistema nacional de evaluación docente⁵. Algunos estudios han identificado que tanto la facultad para designar cargos de confianza como para despedir docentes no se han cumplido de manera amplia debido a que dependen de la decisión de los sostenedores que muchas veces por razones económicas (pago de indemnizaciones) o políticas, no autorizan el ejercicio de estas facultades.

En segundo término, la Ley 20.501 mejora las remuneraciones de los directivos escolares del sector municipal a través del incremento de la mencionada asignación de responsabilidad docente-directiva al 25% de la RBMN, incremento que es más significativo cuando se trata de establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios y que, además, tengan sobre 400 estudiantes, lo que hace que este mejoramiento solo impacte a un número acotado de directores y directoras.

En tercer lugar, sin duda la medida de mayor impacto en la educación pública es el cambio en el sistema de concursos para directores/as el que se asimila al sistema de Alta Dirección Pública (ADP) a cargo del Servicio Civil, lo que representa un paso importante en la profesionalización de la función de los/as directores/as. Sin embargo, muchos/as directivos/as señalan que el poder de decisión que en última instancia recae en los alcaldes, mantiene márgenes de discrecionalidad. En todo caso, este cambio en el sistema de concursos para directores/as ha incidido de manera importante en la renovación de directores/as, aunque el proceso ha sido

4 Esta ley fue impulsada por el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014).

5 Se define como “mal evaluados” a quienes hayan obtenido la categoría de “básico” o “insatisfactorio”, modificando el sentido que la Ley de evaluación docente (2004) daba al nivel de “básico” que no lo consideraba como equivalente a una mala evaluación y, consecuentemente, no constituía una causal de despido, cuestión que es modificada por la Ley 20.501.

demorado por la resistencia de algunos alcaldes. Actualmente, el 64% de los/as estudiantes de la educación pública tienen directores/as elegidos/as mediante el sistema ADP, según lo informado por el director del Servicio Civil.

Tercera fase (2014 en adelante): el liderazgo educativo en el marco de la reforma educacional

La reforma educacional del periodo 2014-2018 no contiene leyes especiales sobre liderazgo directivo, pero sí hay normas que lo afectan tanto en la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), más conocido como carrera docente (2016), como en la ley que crea el Sistema de Educación Pública (2017).

Si bien la carrera establecida en el SDPD se refiere a los/as docentes de aula, existe una norma que actualiza los requisitos para acceder al cargo de director/a de acuerdo con la nueva carrera, agregando a los requisitos vigentes el de encontrarse al menos en el tramo avanzado de la carrera docente. Además, se asigna a los/as directores/as y equipos directivos funciones importantes relacionadas con el desarrollo profesional de los/as docentes de su establecimiento y con la planificación del uso del tiempo de las horas no lectivas. Cabe destacar que la proporción de tiempo no lectivo, dentro de la jornada laboral docente, experimenta un significativo aumento y una orientación hacia el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional en tareas como las de planificación, y evaluación de las clases y actividades pedagógicas.

Un efecto indirecto negativo de estas políticas para la función directiva fue que, al crearse una carrera para los/as docentes de aula que implicó importantes aumentos de remuneraciones y altas expectativas para quienes alcancen los tramos más elevados de dicha carrera, las remuneraciones de directores/as y de directivos se vieron perjudicadas en términos relativos (Weinsten *et al.*, 2020). De este modo, se produce un perjuicio colateral en las remuneraciones de los directivos generando un desincentivo para la postulación de docentes que encuentran mejores expectativas económicas al mantenerse en el trabajo de aula. En definitiva, lo que el sistema educativo público gana al retener a buenos docentes en el aula, lo pierde al inhibir a potenciales líderes escolares de iniciar una carrera directiva.

La Ley de Educación Pública, a su vez, que dispone la gradual desmunicipalización, refuerza el rol que deben cumplir los/as directores/as en los establecimientos educacionales y jardines infantiles que pasan gradualmente a depender de los Servicios Locales de Educación Pública. Se señalan atribuciones especiales en materias como orientar el desarrollo profesional continuo de docentes y asistentes de la educación, la administración de recursos y el fomento de la participación, junto con obligaciones de rendición de cuentas a la comunidad. Cabe destacar que se establece que los/as directores/as "podrán proponer al director ejecutivo (del Servicio Local) los perfiles profesionales y de cargos titulares para docentes y participar en la selección de los/as docentes y asistentes de la educación, de acuerdo con la normativa vigente" y también "decidir la contratación del personal docente que se incorpore al establecimiento, a partir de una terna propuesta por la comisión calificadora correspondiente" (Ley 21.040, art.10). Las atribuciones señaladas constituyen cambios relevantes en las atribuciones de los/as directores/as escolares toda vez que hasta ahora no habían tenido posibilidad de incidir en la selección de docentes.

Por otra parte, se crean también instancias de participación como la "conferencia de directores/as" que debe ser consultada para la elaboración de los planes anuales de los Servicios Locales

Además de estas dos nuevas leyes que, en conjunto con la Ley de Inclusión y la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, dan origen a la reforma educacional del periodo men-

cionado, es importante destacar dos instrumentos relevantes de políticas: la actualización del Marco para la Buena Dirección que pasa a llamarse Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE, 2015) y la creación de dos centros de liderazgo (2016).

La Tabla 1 presenta una síntesis de los principales hitos de políticas sobre directivos/as escolares, implementadas en las últimas tres décadas.

Tabla 1

Principales hitos en políticas de liderazgo educativo 1990-2020

AÑO	NORMATIVA	CONTENIDOS DE POLÍTICAS
1991	Ley 19.070. Estatuto de los Profesionales de la Educación	Establece funciones directivas, técnico-pedagógicas y de docentes de aula.
1995	Ley 19.410	Determina concursabilidad de directores/as, con periodo de 5 años, renovable, y rendición de cuentas.
2004	Ley 19.933	ADECO: incentivo de postulación voluntaria para equipos directivos.
2004	Ley 19.979	Define rol de los/as directores/as como líderes educativos/as con foco en lo pedagógico.
2005	Ley 20.006	Establece concursabilidad extendida, obligatoria para cargos de directores/as en sector municipal.
2005	Marco para la Buena Dirección	Define lo que se espera de la función directiva y se reafirma función de liderazgo pedagógico.
2009	Ley 20.370. Ley General de Educación	Define derechos y deberes y establece la obligación de los/as directivos/as de observar clases en el aula.
2011	Ley 20.501. Calidad y equidad de la educación	Fortalece el rol de los/as directores/as escolares dotándolos de mayores atribuciones y mejoramiento de remuneraciones de los directivos.
2015	Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Directivo MBDLE	Actualiza marco anterior, definiendo dimensiones de prácticas y recursos personales (principios, habilidades y conocimientos).
2016	Ley 20.903. Sistema de Desarrollo Profesional Docente	Actualiza requisitos para acceder a cargo de director, de acuerdo con la nueva carrera docente y asigna rol de liderar el desarrollo profesional de los/as docentes.
2017	Ley 21.040. Sistema de Educación Pública	Otorga nuevas atribuciones a directores/as en materia de contratación de profesores/as.

Fuente: elaboración propia basada en Weinstein et al. (2020) y Núñez (2012).

Del conjunto de dispositivos de políticas, solo ADECO y los programas de formación incluyen también al sector particular subvencionado, en tanto que diversas asignaciones, como responsabilidad docente directiva que incrementa las remuneraciones y las normas de concursabilidad, aplican solo para el sector público.

Políticas de formación directiva

El Estatuto Docente señalaba la necesidad de contar con formación especializada en gestión para la dirección de los establecimientos educacionales, la que a su vez era reconocida para efectos de la asignación de perfeccionamiento: "En los concursos para vacantes de cargos docentes directivos y de unidades técnico-pedagógicas, los postulantes deberán cumplir el requisito de tener estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional" (Ley 19.070. art. 31).

De este modo, a partir de 1992, se amplió considerablemente la oferta y la demanda por cursos de formación y actualización para docentes directivos/as o docentes interesados/as en acceder a cargos de directores/as, con un foco en administración educacional.

De manera simultánea con la generación de una política más explícita sobre liderazgo directivo expresada, por ejemplo, en el Marco para la Buena Dirección, el CPEIP inició, en 2005, un programa de formación de directores/as y directivos/as a través de convenios con universidades, teniendo como referente dicho marco de actuación. En los años 2008 y 2009 se desarrollaron también programas formativos especialmente dirigidos a jefes/as de Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP). Inclusive, con anterioridad se había establecido una línea para directivos/as dentro de los programas de pasantías al extranjero (1997-2004) y de pasantías nacionales (2001-2009).

Desde 2012, se lleva a cabo un programa de formación para directores que incluye no solo a quienes ejercen el cargo sino también a directivos y docentes de aula que aspiran a ocuparlo. Este programa se acopló, en cierto modo, con el sistema de postulación a través de concursos ADP. La línea de formación del CPEIP incluyó también, a partir de fines de la década pasada, un programa de inducción para directores/as noveles que ingresaban al sistema por ADP, ejecutado por algunas universidades.

En 2016, se pusieron en marcha, además, dos líneas de acción que involucran procesos formativos: el programa de Redes de Mejoramiento Escolar destinado a promover la colaboración entre directores/as y directivos/as de distintos centros educativos y la creación de dos centros de liderazgo escolar: Líderes Educativos y CEDLE, asignados por licitación a sendos consorcios de universidades, por un periodo de 4 años. Estos centros lograron impulsar un conjunto de programas innovadores de formación directiva, como también investigaciones, innovaciones, recursos y propuestas de políticas públicas. En el año 2020 se licitaron tres nuevos centros de liderazgo.

La Tabla 2 ilustra los principales hitos en las políticas y programas de formación directiva impulsados por el Estado y dirigidos, en algunos casos, con exclusividad al sector público y, en otros, también al particular subvencionado.

6 Este programa se originó bajo el nombre de "Formación de directores de excelencia" y ha sido continuado por el CPEIP hasta la fecha bajo distintas denominaciones, modalidades y énfasis en contenidos.

7 Líderes Educativos estuvo encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Chile en alianza con la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción, la Fundación Chile y la Universidad de Toronto. CEDLE estuvo encabezado por la Universidad Diego Portales e integrado además por la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de Talca y la Universidad Alberto Hurtado.

Tabla 2*Principales hitos en políticas y programas de formación directiva años 1991-2021*

AÑOS	Políticas /Programas
1992-2004	Oferta amplia de diversas instituciones con postulación voluntaria; foco en gestión administrativa (autofinanciada o con apoyo de sostenedores)
1997-2004	Pasantías al extranjero
2001-2008	Pasantías nacionales
2004-2009	Cursos de formación continua del CPEIP para directivos a través de universidades
2012-2021	Programa de formación de directores del CPEIP mediante becas y convenios con universidades
2016-2021	Centros de liderazgo licitados a consorcios universitarios
2016- 2021	Redes de mejoramiento escolar

Fuente: elaboración propia.

Participación de profesoras en funciones directivas

Los directores y las directoras provienen de una experiencia de aula y, por lo general, han ocupado con anterioridad otros cargos directivos, aunque esto no constituye un requisito legal.

El sistema educacional chileno contaba, en el año 2018, con un total 30.238 docentes directivos/as divididos en 9.054 directores y directoras; 2.369 profesores/as encargados/as de escuelas rurales multigrado; 4.753 jefes/as de UTP; 4.187 inspectores/as generales; y casi diez mil docentes que cumplen otras funciones directivas o técnico-pedagógicas.

En la Tabla 3 se pueden apreciar claras diferencias de género según el tipo de función directiva. Es así como para cargos de directores/as la proporción de mujeres (63%) es claramente menor que para jefaturas técnico-pedagógicas (75%), en tanto que no alcanza al 50% para el caso de inspectores generales. La proporción de mujeres en cargos directivos contrasta con la presencia de mujeres en los/as docentes de aula (74%), es decir, una cifra similar a la que se manifiesta en las funciones técnico-pedagógicas. Esto parece marcar una tendencia tradicional en el sistema educativo donde la función de autoridad y de gestión institucional aparece más ligada al género masculino mientras que la función pedagógica ha sido más propia de profesoras.

En todo caso, la participación de mujeres en cargos de directoras marca una tendencia al alza, ligera pero sostenida, pues en 2014 representaban un 58,5% (Mineduc, 2015). Es posible que esta tendencia se mantenga en el tiempo debido a los concursos por ADP en el sector público, ya sea por el mayor peso del factor meritocrático como por los avances culturales en relación con equidad de género en el mundo laboral y profesional.

Tabla 3

Número de docentes directivos a nivel país y proporción de mujeres, según funciones, año 2018

FUNCIONES	CANTIDAD	% MUJERES
Director/a	9.054	63%
Inspectores/as generales	4.187	45%
Jefas/es de UTP	4.753	75%
Otras funciones directivas	3.858	62%
Orientadores/as	2.177	69%
Otras funciones técnicas	3.840	76%
Profesores/as encargados/as	2.369	54%
TOTAL	30.238	64%

Fuente: Ministerio de Educación, 2019.

La proporción de directoras mujeres varía considerablemente por dependencia administrativa, pues en el sector municipal, según datos de 2014, solo alcanzaba al 44%, porcentaje que subía al 60% en la educación particular subvencionada y al 64% en el sector particular pagado (Mineduc, 2015).

Respecto de niveles educativos no se advierten grandes diferencias en la proporción de mujeres entre la educación básica y la educación media humanístico-científica, pero sí hay una mucho menor participación femenina en la educación media técnico-profesional y, por cierto, predominio casi absoluto de mujeres en la educación parvularia.

Tabla 4

Porcentajes de mujeres directoras por dependencia administrativa, año 2014

DEPENDENCIA	% MUJERES
Municipal	43,7%
Particular subvencionado	60,3%
Particular pagado	64,2%
Administración delegada	23,7%
TOTAL	58,5%

Fuente: Ministerio de Educación.

8 Este bajo porcentaje se explica porque los liceos de administración delegada son todos de la modalidad técnico-profesional.

Ya en el año 2020, las mujeres directoras representan un 64,1% de la población de directores escolares en Chile, sumando todos los niveles educativos (Mineduc, 2020), lo que da cuenta del aumento de mujeres en puestos de dirección escolar.

Si bien no hay estudios concluyentes sobre diferencias en desempeño y resultados educativos según género, algunas investigaciones sugieren que las mujeres directoras han tenido mejor desempeño que los hombres al menos en el ámbito de convivencia escolar.

Propuestas para una carrera directiva

Desde que se puso en discusión la carrera docente (2015), surgió la pregunta de si los/as directores/as y directivos/as serían incluidos/as en ella o si tendrían una carrera paralela. La respuesta del gobierno de la época (M. Bachelet 2014-2018) fue que se iba a proponer una carrera directiva separada tanto para relevar el rol decisivo de este actor como para delimitar bien el campo de la carrera docente cuyo propósito es valorizar la función del docente de aula.

En verdad la relevancia del liderazgo directivo, reconocida hoy en la literatura internacional, y los avances que han sido descritos en las políticas educativas en este campo, hacen imposible dejar fuera de un proyecto de desarrollo profesional a este sector docente.

Sin embargo, a pesar de que el Gobierno trabajó en una propuesta y solicitó una opinión técnica a los centros de liderazgo, no llegó a presentar un proyecto de ley al Parlamento. El actual Gobierno, por su parte, no ha mostrado voluntad de avanzar en esta materia y el desafío de una carrera directiva sigue pendiente, siendo esta cada vez más demandada por organizaciones de directores/as y docentes directivos/as.

La necesidad de una carrera directiva obedece al reconocimiento del valor estratégico del liderazgo directivo para desarrollar proyectos educativos equitativos y de calidad, y de las habilidades específicas de este actor. Por otra parte, la justificación para tener una carrera directiva propia y que los cargos directivos no sean el último peldaño de la carrera docente tiene que ver también con valorizar al docente de aula abriendo la posibilidad de que este alcance los niveles máximos de desarrollo profesional sin tener que abandonar la enseñanza en el aula para mejorar sus condiciones laborales, si esa es su verdadera vocación.

Weinstein *et al.* (2020) proponen avanzar en el debate sobre carrera directiva con propuestas en torno a seis ámbitos que estaban considerados en la propuesta ministerial de 2017 y en las observaciones de los centros de liderazgo:

- i) Funciones y atribuciones: definir con claridad los perfiles y funciones de los distintos cargos directivos, y fortalecer las atribuciones y márgenes de autonomía de los directores y las directoras⁹.
- ii) Requisitos de ingreso y sistemas de selección: se propone profesionalizar más los concursos para el cargo de director/a por ADP; extender la concursabilidad para otros cargos directivos, otorgando poder de decisión al/la director/a; reconocimiento del desempeño de los/as directores/as en ejercicio en el momento de postular a una renovación de su periodo en el cargo, con el objeto de reducir la excesiva rotación; requisitos de formación y, para el caso de los/as directores/as, haber cumplido previamente otras funciones directivas.

⁹ Según una encuesta aplicada por la Universidad Diego Portales (2019), los/as directores/as de establecimientos públicos tienen mucha menor incidencia que sus colegas del sector particular subvencionado, en decisiones como la definición del presupuesto anual de sus establecimientos y en temas de infraestructura.

- iii) Fases de trayectoria profesional directiva: posibilitar la progresión de los/as directivos/as en sus trayectorias, reconociendo sus experticias, formación y desempeño, desde una etapa inicial a otras de 'consolidado/a' y 'experto/a' que les permita, en este último caso, brindar apoyo a directivos/as que se inician en este rol y liderar procesos de aprendizaje colaborativo.
- iv) Formación: dar prioridad a las acciones de desarrollo profesional en este campo, asegurando calidad, pertinencia y oportunidad en los procesos formativos, distinguiendo etapas de preservicio (habilitante para la selección), de inducción, de formación continua en servicio y para directivos expertos.
- v) Evaluación y retroalimentación: la carrera necesita disponer de mecanismos justos y objetivos de evaluación de los equipos directivos, de características esencialmente formativas, que permitan retroalimentar y mejorar sus prácticas y orientar su desarrollo profesional. Al mismo tiempo, las evaluaciones debieran alimentar los procesos de selección y de progresión en la carrera directiva.
- vi) Remuneraciones e incentivos: mejorar significativamente las remuneraciones de todas/os las/os directoras/es y también de los/as demás directivos/as, reconociendo sus etapas y responsabilidades, tomando en consideración el tamaño de los establecimientos y el nivel de complejidad relacionados con la localización y situación socioeconómica de las familias. Esto último permitiría atraer y retener a directivos/as altamente competentes en establecimientos de mayor complejidad sociocultural.

Más allá de que muchos de estos mecanismos y dispositivos admiten discusión, existe un consenso amplio en la necesidad de contar con una carrera directiva que promueva el desarrollo profesional y garantice a quienes deciden seguir el camino del liderazgo directivo las condiciones de estabilidad y proyección a su trayectoria profesional junto al reconocimiento de su rol estratégico. Se trata de pasar, tal como ha sucedido respecto de los/as docentes de aula, desde políticas aisladas a una política integral para fortalecer la función directiva.

Reflexiones finales

En las páginas anteriores se ha realizado un breve recorrido histórico por las políticas educativas que atañen a los/as directores/as escolares y equipos directivos, y se ha puesto el énfasis en el periodo iniciado en 2004, a partir del cual se visualiza con más claridad una política intencionada hacia el fortalecimiento del liderazgo educativo, tanto desde el punto de vista de la regulación de las funciones y condiciones laborales como de su formación. Esta sinopsis histórica y los datos actuales han permitido también visualizar los avances y desafíos en materia de equidad de género en la participación en cargos directivos en el mundo escolar. Asimismo, se ha hecho referencia al debate abierto y las expectativas respecto de una carrera directiva que es una legítima demanda de los/as docentes directivos/as a la vez que una necesidad del sistema educativo.

En una mirada hacia el futuro es imposible, no obstante, desconocer dos factores esenciales del contexto nacional. En primer lugar, las expectativas de profundos cambios institucionales, políticos, sociales y culturales abiertas a raíz del proceso de fuerte movilización social que ha llevado a la elaboración de una nueva Constitución, a través de la Convención Constituyente elegida en mayo de 2021. En segundo lugar, los efectos de la pandemia en el mundo educativo, en el trabajo de los y las docentes y de los equipos directivos desafiados a enfrentar, sin preparación alguna, inéditos retos pedagógicos y de gestión de las comunidades educativas.

Un escenario probable es que la nueva Constitución consagre el derecho de todas las personas a una educación integral, multicultural, permanente y con igualdad de género, poniendo de relieve el rol central de la educación pública, de las y los docentes, y de los y las líderes de las comunidades educativas. Será responsabilidad de estos/as últimos/as liderar y apoyar a docentes y estudiantes, en lo posible con la colaboración de sus familias, para que puedan desarrollar exitosamente los procesos formativos y de aprendizaje esperados.

Por otra parte, el contexto de pandemia ha sido un duro golpe para los sistemas educativos a nivel mundial que ha puesto en evidencia nuevos desafíos al mismo tiempo que ha permitido innovaciones y experiencias pedagógicas y de gestión educativa que merecen ser consideradas para la proyección futura de escuelas y liceos. La gran pregunta hoy es qué y cómo incorporar los aprendizajes de este periodo dentro de las transformaciones que precisa la escuela. Los equipos directivos necesitan asumir el desafío que Linda Darling Hammond describe así: "mientras reiniciamos las escuelas, necesitamos reinventarlas".

Estos equipos se han visto desafiados a adoptar nuevas prácticas entre las que ha predominado el trabajo colaborativo, el apoyo a los/as docentes para el uso pedagógico de las tecnologías en la educación remota o híbrida, la priorización y flexibilización del currículum, los nuevos vínculos con las familias, y el acento en la educación integral y en el bienestar socioemocional de los y las estudiantes, y de todos quienes integran las comunidades educativas. Para enfrentar estos retos, las políticas de liderazgo escolar deben estar a la altura y generar las condiciones para que los equipos directivos busquen, junto a sus comunidades, las respuestas pertinentes a sus propios contextos, incorporando los aprendizajes que deja este periodo de pandemia para la educación.

Cabe esperar, en consecuencia, la renovación y el fortalecimiento del liderazgo colaborativo, distribuido, democrático, adaptativo y transformador, cada vez más necesario para responder a escenarios de incertidumbre y de espacios abiertos para una nueva educación.

Referencias

- CEDLE (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Informe de políticas*. CEDLE.
- CEDLE (2019). *Liderazgo educativo en establecimientos educacionales de alta complejidad sociocultural. Informe de políticas*. CEDLE.
- Cox, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema educacional de Chile*. Editorial Universitaria.
- Darling Hammond, L. (2021). Entrevista *El Mercurio*. 26.07.21
- Ley N°19.070 de 1991. Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. 27-junio-1991.
- Ley N°19.410 de 1995. Modifica la Ley N°19.070 sobre Estatuto de la Profesión Docente. 31-agosto-1995.
- Ley N°19.933 de 2004. Otorga un Mejoramiento Especial a los Profesionales de la Educación que Indica. 30-enero-2004.
- Ley N°19.979 de 2004. Modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros Cuerpos Legales. 28-octubre-2004.

- Ley N°20.006 de 2005. Establece Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Educacionales. 3-marzo-2005.
- Ley N°20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17-agosto-2009.
- Ley N°20.501 de 2011. Calidad y Equidad de la Educación. 8-febrero-2011.
- Ley N°20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 4-marzo-2016.
- Ley N°21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. 16-noviembre 2017.
- Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección*.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Ministerio de Educación (2015). *Informe del Sistema Educacional con Análisis de Género 2014*. Centro de Estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación (2020). *Bases de datos de cargos docentes*. Centro de Estudios Mineduc. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990-2010). En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?* (pp. 397-423). Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012) ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz, (Eds.), *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?* (pp.371-396). Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Valparaíso (2017). *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar (Pensamiento pedagógico)*. Editorial de la Universidad de Valparaíso.
- Weinstein, J., Beca, C.E., y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp.257-277). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?* Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

II. MUJERES DIRECTORAS: DIÁLOGO ENTRE LA VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL

Andrea Carrasco Sáez

A las mujeres se les ha atribuido, a través de la historia, un rol que tiene como fundamento un estereotipo de género que considera el género como una forma primaria de relaciones significantes de poder, donde se articula el poder imperante en la sociedad (Scott, 1990). Este rol ha implicado subordinación y exclusión de varios ámbitos de la sociedad. Se ha estereotipado a la mujer como cuidadora en el hogar y se la ha situado en tareas que la ubican en una posición social de inferioridad ante los hombres (Morgade, 2001; Coleman, 2007; Moorosi, 2007). El rol de género femenino históricamente ha sido objeto de injusticias socioeconómicas y culturales arraigadas en los modelos sociales imperantes (Fraser, 2000). Estos roles estereotipados de género, construidos socialmente, se han instalado como creencias acerca de las mujeres y los hombres que definen sus atributos, funciones y conductas en la sociedad (Barberá *et al.*, 2011), definiciones que han relegado el rol de la mujer a un segundo plano. Se han creado perfiles "masculino" o "femenino" estereotipados, y hombres y mujeres deben mostrar que poseen características afines a dichos perfiles (Arar y Oplatka, 2014). "Las mujeres han sido marginadas y víctimas de la injusticia de género que deriva de las normas androcéntricas de la sociedad (Fraser, 2000). Bourdieu (2000) nos señala que estamos en un espacio sexualmente jerarquizado en el que existe 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). El mismo autor plantea que estas divisiones de tareas y funciones son impuestas de manera arbitraria, ya que fueron construidas socialmente, por ello ocupa el concepto "sexuado" y no "sexual", y define la "división sexuada" del trabajo como una construcción social (p.21-22). Por su parte, Buquet (2021) denomina el orden de género: a la manera en que se organizan socialmente los géneros, basados en relaciones de jerarquía y subordinación entre hombre y mujeres (y personas sexo/genéricas diversas).

La mayor parte de los prejuicios y percepciones sobre la mujer se han construido socialmente en el contexto de separar lo privado de lo público, donde el trabajo corresponde a lo público y la familia y lo personal al ámbito de lo privado. Esta dicotomía público-privado tiene que ver con los problemas de asignación de tiempo al trabajo y a la familia, lo que sin duda afecta más a las mujeres que a los hombres trabajadores (Moorosi, 2007). Las responsabilidades privadas interrumpen la participación de las mujeres en la vida pública y comprometen su participación en cargos directivos o de liderazgo (Crisholm, 2001).

El estereotipo de que las mujeres asumen como primera responsabilidad el cuidado de los/as hijos/as y las tareas domésticas 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 recluyó a las mujeres al espacio doméstico y dio lugar a su exclusión del ámbito laboral. Se desarrolló, así, 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 en el hogar, mientras que la responsabilidad de proveer económicamente y representar a la familia en el espacio público se atribuye a los varones (Rivas Rivas y Rodríguez Moreno, 2008).

En el informe *Igualdad de género en Chile* (OECD, 2020) se indica que a las mujeres se les sigue asignando roles donde deben realizar la mayor parte del trabajo doméstico no remunerado

junto con el cuidado de los/as niños/as y otros/as integrantes de la familia. Esta situación, según este informe, puede atribuirse a diferentes factores: culturales heredados, estereotipos de género, rol de las leyes e instituciones, e infraestructura. El punto es que sigue existiendo y, por tanto, es parte del análisis recurrente a la hora de conocer las trayectorias de mujeres profesionales. En efecto, la forma en que la sociedad se ha estructurado conlleva que las mujeres asuman más responsabilidades domésticas que los hombres y deban compatibilizar el desarrollo profesional con el trabajo particular del hogar (Coleman, 2007).

En este contexto, se hace imperativo conocer las características del desempeño de la labor de las mujeres y de su liderazgo directivo. Las mujeres siguen destinando un mayor número de horas de trabajo no remuneradas al cuidado y a las tareas domésticas, siendo tres veces mayor al tiempo dedicado por los hombres, al menos en América Latina y el Caribe (OECD, 2020). Por tanto, además de asumir responsabilidades adicionales, vinculadas con el cuidado de la descendencia y el hogar (Cubillo y Brown, 2003; Cabrera, 2005; Coronel *et al.*, 2012), las mujeres se incorporan al mundo laboral remunerado donde las diferencias de género se hacen más evidentes aún. En el caso de Chile, la evidencia disponible confirma que existen importantes brechas en el empleo por género y grupos etarios (a mayor edad existen más diferencias en las remuneraciones) (OECD, 2020).

Por consiguiente, 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), dentro del grupo de mujeres que desarrollan tareas remuneradas, existen mujeres que 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 y las hijas (Coleman, 2007): "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).

Hoy en día, junto con el estereotipo de masculinidad hegemónica, ha aparecido el concepto de una "súper mujer" o "gerente ideal" (Moorosi, 2007) que trabaja en forma remunerada y que no descuida el hogar, que logra conciliar el trabajo y la familia, situación que difiere del prototipo de antaño donde la mujer abnegada solo estaba a cargo del hogar (Coleman, 2007). Lo característico de esta situación es que, como siempre la mujer ha estado vinculada a los roles de la casa y cuidado de los hijos e hijas, las mujeres denominadas exitosas en sus espacios de trabajo, en su mayoría, han tenido que destinar más tiempo personal o renunciar a aspectos de la maternidad para lograr sus objetivos profesionales.

En este contexto, el proceso de conciliación entre el trabajo y la familia se ha presentado como un obstáculo para el desarrollo en el mercado laboral y son las mujeres el colectivo más afectado por dicho problema (Becerra y Santellan, 2018; Sabater, 2014) porque en su incorporación al mundo laboral han debido afrontar una doble jornada (laboral y familiar), ya que los estereotipos de género siguen estando presentes en el mercado laboral. Las incipientes políticas a este respecto aún no han asimilado las transformaciones del campo laboral (Guirao, 2011) y este continúa siendo percibido como un espacio del que las mujeres están excluidas (Marolla-Gajardo, 2019). Además, diversos elementos asociados a la esfera personal siguen afectando a las mujeres a la hora de pensarse en el marco de las instituciones educativas, más cuando existe la posibilidad de acceder a cargos de liderazgo en las escuelas.

A continuación, abordaremos factores u obstáculos que están presentes en las historias de vida de las mujeres profesionales, directoras escolares cuyas vidas se narran en este libro, y que han nutrido sus trayectorias: conciliación trabajo-familia, maternidad, "techo de cristal".

Conciliación trabajo-familia: equilibrio entre el cuidado del hogar y el desarrollo profesional

Uno de los primeros obstáculos que enfrenta una mujer al incorporarse al mundo laboral es cómo conciliar las tareas del hogar con las tareas asociadas al trabajo remunerado fuera del hogar y cómo es capaz de conciliar o equilibrar la interacción trabajo-familia, si un proceso en el que el comportamiento de un trabajador en un dominio (por ejemplo, en el hogar) es influido por determinadas ideas y situaciones (positivas o negativas) que se han construido y/o vivido en el otro dominio (por ejemplo, en el trabajo) (Geurts *et al.*, 2005). La conciliación se vuelve cada vez más necesaria a partir de la desinstitucionalización de la familia que ha surgido, entre otros factores, por la emancipación de las mujeres del rol exclusivo de cuidadoras del hogar (Sabater, 2014).

Cabe mencionar que durante la última década la discusión respecto a la conciliación trabajo-familia se ha hecho presente en el plano académico (Allen *et al.*, 2015; Darcy *et al.*, 2012; Kossek *et al.*, 2011) y en el plano político, acompañada de diversas políticas públicas enfocadas en facilitar dicho proceso en pos de generar ambientes laborales que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas (Gaete, 2018).

Este debate sobre la conciliación trabajo-familia se enmarca en los cambios económicos, sociales, políticos y tecnológicos que han creado una nueva relación trabajo-persona y que han trascendido el límite de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000), a la vez que han marcado una nueva relación trabajo-familia que genera una multiplicidad de roles que pueden potenciar o limitar el desempeño profesional y personal, en tanto que las personas asumen una doble responsabilidad: del hogar y del trabajo (Álvarez y Gómez, 2011). Sin duda, han sido las mujeres las más afectadas por estos cambios, ya que ellas han debido asumir en mayor medida esta conciliación e interacción del trabajo y la familia producto de las tareas que les han sido asociadas a lo largo de la historia. Por ejemplo, en Chile, esta situación ha quedado en evidencia al reconocerse que las mujeres destinan a la semana, en promedio, 21 horas más de horas laborales no remuneradas (cuidado del hogar) que los hombres y que los hombres trabajan más horas remuneradas que las mujeres (OECD, 2020).

Por tanto, a pesar de que la tendencia señala que ha existido una feminización creciente del trabajo (Díaz, 2017) esto parece no haber cambiado el panorama en lo que respecta a la conciliación trabajo-familia en el caso de las mujeres. En este marco, diversas voces refuerzan la idea de que los significativos cambios en la distribución del trabajo productivo no han ido acompañados de cambios en la distribución del trabajo doméstico y de cuidado (Ansoleaga y Godoy, 2013). En relación con esta idea, se señala que, sea cual sea su condición laboral, las mujeres destinan más tiempo que los hombres a las labores de cuidado y domésticas, mientras que los hombres, sea cual sea su condición laboral, destinan menos tiempo que las mujeres a dichas labores (Godoy *et al.*, 2009).

Las consecuencias más inmediatas de este conflicto entre vida familiar y laboral son: la institucionalización de la doble jornada en el caso de la mujer trabajadora que es la que experimenta con mayor intensidad el conflicto trabajo-familia; la desigualdad laboral por la renuncia, la mayor parte de las veces, de la mujer a su proyección profesional; y el descenso de la natalidad, incluso por debajo de las tasas de reposición (Guirao, 2011). El problema de la conciliación trabajo-familia se tensiona aún más a partir de esta doble jornada laboral. Existen ahora dos miembros de un mismo núcleo familiar con obligaciones familiares o personales que tienen que conciliar con la actividad productiva. Por tanto, se hace necesario avanzar a una redistribución y reconocimiento del trabajo y rol de las mujeres en sus diferentes espacios en la sociedad (Fraser, 2000).

La maternidad: una tensión constante para la conciliación trabajo-familia

Otro factor determinante para el desarrollo profesional de una mujer es la maternidad. Este se ha transformado en un punto crítico de la conciliación trabajo-familia para las mujeres, ya que uno de los principales conflictos entre el trabajo y la maternidad se expresa en la sobrecarga del rol. Las mujeres evidencian altas exigencias tanto a nivel laboral como doméstico que están asociadas al desarrollo profesional, situación que las lleva a consumir tiempo, energía y recursos, los cuales muchas veces no se hayan en concordancia con las condiciones laborales y suponen nuevas formas de trabajo, tales como la doble jornada laboral. Esto se enmarca en una visión que entiende que los mercados laborales no presentan características problemáticas, sino que existen personas problemáticas, categoría en la cual se considera el caso de las mujeres que son madres o pueden llegar a serlo (Ansoleaga y Godoy, 2013).

El informe de la OECD (2020) indica que la distribución del trabajo remunerado y no remunerado en una pareja comienza a bifurcarse cuando tienen un/a hijo/a. Se trata de un patrón común a todos los países, incluidos aquellos que se supone se caracterizan por actitudes igualitarias más consagradas y por la igualdad de resultados en el mercado laboral. De igual modo, en Chile y en el resto del mundo, la maternidad tiene un fuerte impacto en la fuerza laboral de las generaciones más jóvenes, lo que se hace visible en una cantidad importante de madres de niños y niñas pequeños/as que se retiran (temporalmente) de la fuerza laboral producto de la maternidad.

Si consideramos cargos directivos por parte de mujeres, esta situación se complejiza aún más, en la medida en que estas posiciones exigen, por lo general, mayor cantidad de tiempo en el trabajo, situación que muchas veces obliga a las personas a dejar de lado otras esferas de sus vidas para poder cumplir con las responsabilidades que demanda dicho puesto laboral (Stock *et al.*, 2014). Eckman (2004) demuestra que un porcentaje menor de mujeres en cargos directivos tienen hijos/as en el hogar (no ocurre lo mismo 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/as tienen poca edad. Se infiere que la administración del hogar, incluido el cuidado de los hijos, requiere asumir 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): esta es la forma que han encontrado para superar la barrera del "techo de cristal".

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 ya mencionado: lo complejo que es para las mujeres compatibilizar la vida personal con la 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 en los niveles de apoyo que estas requieren (Coleman, 2007).

En cualquier caso, para las mujeres trabajadoras, optar por la maternidad se presenta muchas veces como una gran dificultad, ya que significa exponerse a un nivel de exigencia que obliga a no prestar la atención necesaria al espacio personal. Para cumplir con las exigencias sociales impuestas no resulta extraño que se recurra de manera constante al apoyo de la familia para el cuidado de los/as hijos/as, la externalización de la labor del cuidado (Moorosi, 2010) o al desarrollo de una doble jornada de trabajo (Sabater, 2014).

Un fenómeno que se da con cierto grado de recurrencia es que las mujeres tomen medidas que afectan su vida personal con el propósito de mantener la estabilidad en el espacio laboral, tales como reducir su periodo de licencia maternal para volver más pronto al trabajo, no tomarse la licencia maternal o decidir no tener hijos/as. También se dan situaciones en que las mujeres toman su baja maternal por solo dos semanas como en el caso de Australia donde "las mujeres perdían sus oportunidades de promoción cuando dejaban de trabajar por licencia de una maternidad" (O'Donnell, 1984, p.87). Así, las mujeres, muchas veces se ven obligadas a desarrollar un "maternidad machista" (Smithson y Stockoe, 2005) que implica postergar o reducir sus derechos maternales con el fin de preservar de la mejor manera sus puestos de trabajo o solo por cumplir con sus obligaciones laborales.

El concepto "techo de cristal": las dificultades para acceder a un cargo de dirección

Otro factor que coarta la trayectoria profesional de una mujer son los obstáculos o prejuicios laborales que enfrenta a la hora de desarrollar su carrera profesional. Aún son insuficientes las mujeres que destacan por poseer cargos de liderazgo y poder. Hasta hace poco las mujeres no eran propuestas para ocupar cargos de liderazgo, ya que estos eran considerados una función masculina (Reverter-Bañón, 2017), funciones de poder y de alta toma de decisiones que fueron construidos para y por hombres, y que, por ende, los situaban en una posición de ventaja respecto de las mujeres: "los hombres aplican a las mujeres estereotipos que las ponen en grave desventaja" (Ball, 1989, p.194) y se construyen funciones o posiciones "difíciles de ocupar para las mujeres porque están hechas a medida de los hombres" (Bourdieu, 2000, p.82). Por ejemplo, en el caso de Chile, las mujeres avanzan poco en puestos de liderazgo en el sector privado. Entre 1995 y 2018, la proporción de mujeres que ocupan puestos de liderazgo de alto nivel en sectores y empresas de consultoría estratégica pasó de un 3% a un 9% (OECD, 2020).

Para analizar la situación de subrepresentación de mujeres en cargos de liderazgo 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 profesionales, sino más bien son limitaciones que están construidas socialmente sobre la base de otros rasgos: obstáculos implícitos derivados de prejuicios psicológicos y organizativos que son difíciles de detectar (Segerman-Peck, 1991; Burin, 1996). Esta idea de que hay límites invisibles para el desarrollo profesional de las mujeres refuerza la idea de que a lo largo de la historia la mujer ha estado confinada a roles de menos responsabilidad o de poder que el hombre. En este sentido, y tal como lo 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".

Este concepto se vincula, a su vez, a 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. Las primeras apuntan a las creencias compartidas sobre los comportamientos y funciones propias de hombres y mujeres, y las segundas abordan 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 que la mujer para ejercer roles de liderazgo o de toma de decisiones. La teoría de la "congruencia del rol de género" (Eagly y Karau, 2002), por su parte, señala que existe una incongruencia entre el rol del líder y el 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 del género masculino y el rol del líder, debido a la posición de poder que han tenido históricamente los hombres. Las autoras señalan que esto se debe a que existe un prejuicio descriptivo, definido solo por el hecho de ser mujer y un prejuicio prescriptivo que se relaciona con la evaluación desfavorable 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, equilibrando y rompiendo la asimetría entre las obligaciones sociales que asumen las mujeres (familia) y su nivel de participación en los beneficios sociales (Barberá *et al.*, 2011).

Los prejuicios en congruencia o incongruencia en el rol de género han sido más evidentes. Las diferencias profesionales y laborales entre hombres y mujeres se han debido a que por mucho tiempo las mujeres fueron consideradas como débiles, ya que se movilizarían desde los sentimientos y las emociones, mientras los hombres serían los portadores de la fuerza y la inteligencia, lo que los posicionaba por sobre las mujeres. Se profundizaban, así, las desigualdades en diferentes esferas sociales, económicas y políticas (Blackmore, 2006):

[...] la justificación que subyace a esta discriminación motivacional de género (poder/logro-masculino y afiliación/intimidación-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 y Ramos, 2004, p.9)

No cabe duda de que esta visión ha estado condicionada por los estereotipos de género que caracterizan a las mujeres como indecisas, pasivas, carentes de confianza y necesitadas de una guía (Bird, 2015).

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

Es menester señalar que, en el caso chileno, en el sector público y en la política hay mejor representación femenina en puestos de liderazgo y actualmente un 48% de los consejos de administración de las empresas públicas están compuestos por mujeres (OCDE, 2020). Esta situación demuestra los avances en materias de equidad de género que se han impulsado desde la política pública, no obstante, aún hay varios puntos por avanzar en materias de equidad e inclusión en el ejercicio mismo de un cargo directivo.

Por tanto, a pesar de que las mujeres han pasado el "techo de cristal", han cincelado el cristal y asumen un cargo directivo, se evidencian barreras y obstáculos en la gestión que, sin duda, han sido construidos socialmente y ponen mayores desafíos al ejercicio directivo de las mujeres, situación que deja en evidencia que las barreras de vidrio no solo están en la cima, sino que rodean a las mujeres (Cubillo y Brown, 2003). Es necesario superar la concepción de que la buena administración en educación por una empresa "masculina", en la cual la "masculinidad hegemónica" tiende a asociarse con la racionalidad burocrática, que no siempre es compatible con la vida privada (Blackmore, 2017), por lo que no resulta extraño que la identidad y las características del liderazgo en las mujeres directoras se definan en relación con lo masculino (Jones, 2017).

Mientras el trabajo y los intereses de las mujeres en las organizaciones y fuera de estas sean consideradas menos importantes, seguirá existiendo una división entre lo privado (familia) y lo público (trabajo) (Moorosi, 2007) que entrega más valor a lo público que a lo privado, haciendo más difícil que las mujeres puedan superar el "techo de cristal" no solo en el acceso al cargo de dirección, sino en el ejercicio de este.

El "techo de cristal" en la dirección escolar chilena

En Chile, la presencia del enfoque de género en la gestión y liderazgo escolar ha sido un tema de análisis en los últimos años, dado que, si bien la población de docentes mujeres es mucho mayor que la de hombres, al momento de revisar el número de directoras en establecimientos educativos, este siempre es inferior al número de directores. Hasta el año 2012, Chile era uno de los países con una menor proporción de mujeres al frente de escuelas básicas. De hecho, Murillo (2012) afirma que la dirección de escuelas básicas en Chile es una profesión mayormente masculinizada, siendo "uno de los países con una menor proporción de mujeres en puestos de dirección, especialmente en las escuelas privadas, donde solo uno de cada tres directivos es mujer" (p.38). De igual forma, si revisamos los datos del año 2014, la presencia de mujeres en el sistema docente corresponde a un 72% mientras que la presencia de mujeres en el ejercicio de dirección se reduce a un 55% (Mineduc-UEG, 2015). La labor docente, entonces, estaba dominada en gran medida, a nivel internacional, por mujeres y hay pocas en cargos de dirección (Blackmore, 2004; Cubillo y Brown, 2003; Eckman, 2004).

Sumado a lo anterior, en Chile, surgieron en la década pasada otros cuestionamientos a las políticas educativas que ponían el foco en la construcción y desarrollo de inequidades de género en los espacios educativos. Ejemplo de ello es que, para el año 2014, las funciones docentes más masculinizadas fueron las de inspección general y dirección escolar, mientras que las más feminizadas fueron docencia de aula y equipo técnico-pedagógico (Mineduc-UEG, 2015). Lo anterior daba muestras de una reproducción de estereotipos de género donde los hombres eran quienes lideraban y gestionaban los establecimientos educativos y las mujeres quienes realizaban docencia y se preocupaban del ámbito pedagógico. No obstante, tal como se señaló en el capítulo anterior, para el año 2020, las mujeres representan un 64,1% de la población de directores escolares en Chile (Mineduc, 2020). Cabe señalar que este porcentaje considera un gran número de directoras de nivel preescolar, rol que históricamente ha sido protagonizado por mujeres.

En la actualidad, 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 masculino. Por lo general, se reconoce la gestión como un espacio masculino asociado a las características de competitividad, control, autoridad y orientación a la tarea (Bustos *et al.*, 2015). A este respecto, Weiner y Burton (2016) señalan que aun en la actualidad las mujeres pueden abstenerse de acceder a cargos directivos escolares por la preocupación que les implica la búsqueda de equilibrio entre el trabajo y la familia. Asimismo, no son pocos los autores que señalan que la administración educativa suele estar dominada por prácticas patriarcales que establecen diferencias entre quienes participan y cómo se participa en las instituciones (Armstrong y Mitchell, 2017).

En resumen, a pesar de que a lo largo de la historia las mujeres han tenido poca participación en espacios de liderazgo escolar y sus carreras directivas han enfrentado diversos obstáculos

tanto en la entrada como en la ejecución misma, hoy en día esta situación ha cambiado, ya que las mujeres han tomado un rol protagónico en la dirección escolar, sobrepasando el "techo de cristal", y han logrado instalarse en el liderazgo de las escuelas.

En cada una de las historias de vida de las cuatro directoras escolares que se presentan a continuación podremos evidenciar cómo los estereotipos de género en sus trayectorias les han generado inconvenientes en su rol de directoras y han sido un problema más que resolver en su trabajo cotidiano (Kropiewnicki y Shapiro, 2001), tanto profesional como personal.

Referencias

- Acker, S. (1994). *Educación de género. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanzas y feminismo*. Narcea; Open University Press.
- Allen, T., French, K., Dumani, S. y Shockley, K. (2015). Meta-analysis of work-family conflict mean differences: Does national context matter? *Journal of Vocational Behavior*, (90), 90-100. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.006
- Álvarez, A. y Gómez, I. (2011). Conflicto trabajo-familia en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 89-106. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/167/497>
- Ansoleaga, E. y Godoy, L. (2013). La maternidad y el trabajo en Chile: discursos actuales de actores sociales. *Polis*, (35), 1-17. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n35/art15.pdf>
- Armstrong, D. y Mitchell, C. (2017). Shifting Identities. Negotiating Intersections of Race and Gender in Canadian Administrative Contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 825-841. doi.org/10.1177/1741143217712721
- Arar, K., & Oplatka, I. (2014). "Muslim and Jewish Teachers' Conceptions of the Male School Principal's Masculinity: Insights into Cultural and Social Distinctions in Principal-Teacher Relations. *Men and Masculinities* 17 (1): 22-42. <https://doi.org/10.1177/1097184X13516961>
- Appelbaum, S., Audet, L. y 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>.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós.
- 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.g9>
- 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>
- Blackmore, J. (2017). 'In the shadow of men': the historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. En J. Blackmore y J. Kenway (eds.), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp.27-49). 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. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Becerra, A. y Santellan, P. (2018). Mujeres: entre la autonomía y la vida familiar. *Nóesis*, 27(53), 121-139. [dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.1.6](https://doi.org/10.20983/noesis.2018.1.6)
- Bird, L. (2015). *A Matter of right and reason: gender equality in educational planning and management*. Unesco-IIEP.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bustos, C., Oros, S., Álvarez, D. y 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 M. Burin y E. Dio Bleichmar (comps.). *Género, psicoanálisis, subjetividad* (pp.61-99). Paidós.
- Buquet, A. (27 de octubre 2021). Organización de género en educación superior. [Conferencia principal]. Diplomado de género en la Academia. Desafíos para el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Cabrera, L. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Fundación F. Largo Caballero.
- Chisholm, L. (2001). Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4), 387-399.
- 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>.
- Coronel, J., Llamas, M., Macías, C. y 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.
- Cubillo, L. y Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Darcy, C., McCarthy, A., Hill, J. y Grady, G. (2012). Work-life balance: one size fits all? An exploratory analysis of the differential effects of career stage. *European Management Journal*, 30(2), 111-120. doi.org/10.1016/j.emj.2011.11.001
- Díaz, J. (2017). Mujeres, trabajo y familia. Una perspectiva de género desde América Latina. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6(3), 1439-1462. [dx.doi.org/10.4471/generos.2017.2917](https://doi.org/10.4471/generos.2017.2917)
- Eagly, A.H. (1987). *Diferencias de sexo en el comportamiento social: una interpretación del rol social*. Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A.H. y Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- 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.

- Fraser, N (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *En Watkins, S. (Edit). ¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo?.* (pp. 7-23). Madrid: Editorial Traficantes de Sueño.
- Gaete, R. (2018). Conciliación trabajo-familia y responsabilidad social universitaria: Experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación Universitaria*, 12(1), 81-100. [dx.doi.org/10.19083/ridu.12.615](https://doi.org/10.19083/ridu.12.615)
- Guirao, C. (2011). Nuevas formas de relación trabajo productivo y sociedad: la conciliación de la vida familiar y laboral. *Prisma Social*, (6), 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686433>
- Godoy, L., Díaz, X. y Mauro, A. (2009). Imágenes sobre el trabajo femenino en Chile 1880-2000. *Revista Universum*, 2(24), 74-93. [dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200005](https://doi.org/10.4067/S0718-23762009000200005)
- Geurts, S., Taris, T., Kompier, M., Dijkers, J., Van Hooff, M. y Kinnunen, U. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire. *The SWING. Work & Stress*, 19(4), 319-339. doi.org/10.1080/02678370500410208
- Jones, D. (2017). Constructing Identities: Female Head Teachers' Perceptions and Experiences in the Primary Sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 907-928.
- Kossek, E., Baltes, B. y Matthews, R. (2011). How work-family research can finally have an impact in organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(3), 352-369. doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01353.x
- Kropiewnicki, M. y Shapiro, J. (2001). *Female Leadership and the Ethic of Care: Three Case Studies*. Institute of Educational Sciences.
- Ministerio de Educación - Unidad de Equidad de Género (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Bases de datos de cargos docentes*. Centro de Estudios Mineduc. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- 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. (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>
- Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En: J. Weinstein y G. Muñoz (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.
- OECD (2020). *Igualdad de género en Chile. Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado*. <https://doi.org/10.1787/c7105c4d-es>

- O'Donnell, C. (1984). *The Basic of the Bargain: Gender, Schooling and Jobs*. Allen and Unwin.
- Reverter-Bañón, S. y Medina-Vicent, M. (2017). Intersecciones entre liderazgo y feminismo. *Dossiers Feministes*, (22), 5-12. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2017.22.1>
- Rivas Rivas, A. M. y Rodríguez Moreno, M. J. (2008). *Mujeres y hombres en conflicto*. Ediciones Hoac.
- Sabater, C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (30), 163-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029809>
- Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and Mentoring. A Woman's Guide*. Judy Piatkus Ltd.
- Scott, Joan. 1990. "El género: una categoría útil para el análisis histórico." En *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, editado por James (ed. lit.) (pp. 23-58). Amelang and Mary (ed. lit.) Nash.
- Smithson, J. y Stokoe E. (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating 'Genderblind' Terms in Organizations. *Gender, Work and Organization*, 12(2), 147-168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x>
- Stock, R., Bauer, E. y Bieling, G. (2014). How do top executives handle their work and family life? A taxonomy of top executives workfamily balance. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(13), 1815-1840. doi.org/10.1080/09585192.2013.860383
- Weiner, J. y Burton, L. (2016) "They Were Really Looking for a Male Leader for the Building": Gender, Identity and Leadership Development in a Principal Preparation Program. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00141>.

SEGUNDA PARTE

HISTORIAS DE VIDA

DE DIRECTORAS

ESCOLARES

Se presentan a continuación cuatro historias de mujeres: madres, esposas, parejas, hijas, amigas, colegas, profesoras que fueron capaces de atravesar “el techo de cristal” y transformarse en directoras escolares. Todas lucharon contra la cultura androcéntrica del sistema educativo en el que estaban inmersas -un sistema lleno de estereotipos que desvalorizan su rol y condición de mujeres- y lograron convertirse en directoras de sus establecimientos educacionales.

Las trayectorias profesionales de estas cuatro directoras escolares se erigen desde el diálogo e interacción permanente entre sus experiencias personales, profesionales y laborales. Todas interactúan en diferentes espacios: familiares, laborales, sociales, económicos y políticos. En algunos casos, destacan el apoyo de sus parejas, hijos, hijas, padres, madres y colegas para lograr su desarrollo profesional e instalarse como líderes del espacio escolar en que se desenvuelven.

Cada historia deja en evidencia cómo en las trayectorias de mujeres profesionales existe una permanente tensión y conciliación entre la vida laboral y la vida personal.

I. LA HISTORIA DE VILMA CRUZAT FUENTES: SU PASIÓN POR LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y LA GESTIÓN ESCOLAR

Vilma Cruzat Fuentes tienen 60 años y es profesora de Estado en Educación Diferencial y máster en Gestión y Planificación Educacional. Su madre y su padre con esfuerzo lograron ser primera generación de profesionales de sus familias y dieron a sus hijas y a su hijo una sólida formación valórica que incluía un gran aprecio por la educación y el trabajo bien hecho, lo que favoreció su desarrollo personal y profesional. Siempre alentaron el ingreso a la universidad de sus hijas y su hijo, y fueron un modelo en cuanto a disciplina y responsabilidad. Su madre era profesora, profesión que ejerció solo cuando sus dos primeras hijas eran pequeñas. Luego trabajó en la universidad como secretaria donde logró mayor estabilidad laboral y económica. Su padre era investigador de accidentes de aviación.

Sin ser una estudiante sobresaliente, Vilma tuvo experiencias de aprendizaje y desarrollo socioemocional exitosas, las que se traducen en hermosos recuerdos de su trayectoria escolar y vida familiar. Reconoce que siempre le gustó enseñar, especialmente a niños y niñas pequeños/as con quienes lograba una gran cercanía.

Hoy, con el paso de los años, piensa que haber elegido a los diecisiete años la profesión que iba a ejercer durante toda su vida fue un hecho mágico. Ser profesora le permitió aunar la valoración de la diversidad, la profesionalización de la labor docente y la capacidad de maravillarse frente a la grandeza de la vida.

Hacer familia fue un paso que vino a enriquecer su vida -es madre de tres hijos-, pero tensionó con frecuencia sus decisiones laborales y de formación personal-profesional en los períodos de crianza. En todo caso, desde siempre, encontró un potente soporte emocional y afectivo en su familia nuclear y extendida.

En su ya largo recorrido por la profesión docente ha tenido la oportunidad de desempeñar muchas funciones de la gestión educacional: directora, inspectora general, jefa técnica pedagógica, coordinadora de variados equipos técnicos, encargada y representante docente en diversas tareas, formadora de profesionales de pregrado en diferentes universidades y mentora de directores noveles.

Motivaciones para estudiar pedagogía

Cuando estaba en cuarto medio, en un encuentro de pastorales católicas, su compañera de pieza resultó ser una estudiante de la carrera de Educación Diferencial para la enseñanza de niños y niñas sordos/as. Su casa estaba muy cerca de una escuela para personas sordas y siempre veía pasar a niños, niñas y jóvenes con esta condición. Le llamaba mucho la atención cómo se comunicaban con sus manos haciendo rápidas señas y unió eso con lo que su compañera de pieza le contaba. Ella hablaba con mucha pasión de lo que iba a hacer, lo que estudiaba en sus ramos, la enseñanza para habilitar y permitir el acceso a la educación de estos/as niños/as y jóvenes y, entonces, pensó: "esto es lo mío". La cautivó el hecho de tener una formación que combinaba el área médica, la psicología y la educación.

Cuando rindió la Prueba de Aptitud Académica (prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas), Vilma postuló a Pedagogía en Educación Diferencial, Parvularia y Básica. Tuvo que dar una prueba especial y, así, logró ingresar a la carrera de Educación Diferencial. La educación universitaria fue muy grata, había mucho contacto con las y los estudiantes de la promoción y a partir del tercer año con las compañeras y los compañeros de mención.

En el cuarto año de sus estudios universitarios, su familia vivió la pérdida del padre en forma inesperada. Fue un tiempo muy difícil, pero las interminables muestras de cariño, reconocimiento y compañía de tantas personas que los conocían les ayudaron a enfrentar el duelo. Su madre, con gran fortaleza y sabiduría, los empujó a retomar y seguir la vida. El primer año fue triste y cuesta arriba en cada fecha o actividad que los reunía como familia. Una de las cosas que aportó a la superación y aprendizaje de vivir con el dolor de la pérdida fue el soporte afectivo que le brindaba el círculo familiar y de amigos y, sobre todo, la figura potente y decidida de su madre. Ese año Vilma y su hermana mayor terminaron su formación universitaria, la tercera hermana ingresó a la universidad y su hermano paso a cuarto medio. Se abría una nueva etapa con nuevos desafíos y responsabilidades.

Primeras experiencias pedagógicas

Su primera experiencia de trabajo pedagógico ocurrió inmediatamente después de que culminó sus estudios, en 1983.

El marido de una profesora de la universidad tenía dos escuelas y, entonces, cuando nosotras llegamos en marzo como egresadas -de hecho, mi examen de grado lo di ese mes- ella me dijo: '¿tú tienes trabajo ahora?', 'no, no tengo', le respondí. '¿Quieres trabajar?', 'sí', le dije. Entonces, agregó: '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'. Yo trabajaba desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde.

Cuando inició su etapa laboral nunca cuestionó la distancia y condiciones de su lugar de trabajo. Atravesaba todo Santiago a diario y trabajaba en un centro comunitario con mínimos recursos para la labor docente. Sus colegas tenían una formación muy variada, pero al estar todo el día juntos establecían lazos de camaradería y un positivo clima laboral. Los y las estudiantes, en su mayoría, presentaban discapacidad por sus reiterados fracasos en el sistema común, por lo que el trabajo afectivo y de contención emocional era lo prioritario para obtener logros. Todos los días, nuevas y crudas historias de vida y familiares enriquecieron su formación profesional.

La efervescencia política era parte del escenario escolar, en muchas ocasiones tenían que ir a sacar a personal de la escuela de cuarteles policiales cuando había protestas o paros. Atravesaba poblaciones custodiadas por fuerzas militares con armas apuntando a las casas. Era imposible normalizar esos hechos. Los y las estudiantes relataban situaciones violentas y de abuso desmedido de la fuerza. Estos dos aspectos tensionaban constantemente su forma de mirar la vida. Por una parte, valoraba la vida privilegiada donde se desarrolló y, por otra, ampliaba la mirada abarcando la situación sociopolítica de la época. Hubo tiempo para incorporarse al Colegio de Profesores, conocer experiencias de personas que habían estado en el exilio y militantes contrarios al gobierno¹⁰, y acceder a literatura censurada.

Mientras trabajaba en esta escuela en la Región Metropolitana, durante el año 1985, se le presentó la oportunidad de realizar labores como docente en una escuela municipal, por lo que dividió su jornada en dos para trabajar en ambas. Se trataba de un establecimiento reconocido en el ámbito de la educación diferencial. Es en este establecimiento en el que desarrollará gran parte de su carrera como docente y directiva.

¹⁰ Dictadura militar: periodo político en Chile que se inició en 1973 y se extendió hasta 1989.

Ahí estuve más de 10 años. Fue un tiempo de mucho aprendizaje. Por una parte, estudiantes con mucha vulnerabilidad, con familias con bajo nivel educacional y poca participación en la escuela y, por otra, un país con una gran represión en sectores periféricos y con escasos recursos para desarrollar la labor educativa. Fueron tiempos demandantes, pero muy felices. Estos años forjaron mi compromiso social con la diversidad y la necesaria equidad.

El año 1985 tuve la posibilidad de llegar aquí, esta era una aspiración, era la mejor parte donde podías llegar, era un privilegio estar acá, la escuela que se creó al alero de la Universidad de Chile. Seguí trabajando en Pudahuel en la mañana y en la tarde acá. En la escuela se atendía desde bebés hasta jóvenes con discapacidad con una diversidad de etiologías, donde había mucho intercambio profesional, con potentes redes con instituciones universitarias y acceso a todas las innovaciones y programas gubernamentales por ser un reconocido centro de experimentación e innovación pedagógica. Tuve todas las posibilidades para aprender de otros, experimentar en mi quehacer pedagógico y trabajar con equipos multiprofesionales. Todo esto me hizo crecer como profesional y me impulsó fuertemente a ser parte de la gestión educativa.

Posteriormente, Vilma realiza clases particulares hasta 2001, año en que ingresa a trabajar como educadora diferencial en el establecimiento Jaime Soto, escuela diferencial ubicada en la comuna de Santiago. Ahí ejerce como educadora hasta 2008.

Experiencias en la gestión y consolidación como directora

En el año 2009, Vilma asumió la jefatura técnica del establecimiento Jaime Soto. Sus hijos ya estaban más grandes por lo que podía destinar más tiempo a este nuevo desafío profesional. Luego de estar en este cargo durante dos años logró ordenar y validar la tarea técnica, impulsar iniciativas de liderazgo profesional en la escuela e implementar un trabajo que tenía proyección.

Dado que había colegas que podían asumir la continuidad de esa labor, decidió postular al puesto de inspectora general del establecimiento. Tomó esa decisión para aprender más de la parte administrativa. Sentía que debía tener esa experiencia para enriquecer su desempeño profesional. Sin embargo, la directora de la escuela decidió que continuara en la jefatura técnica, situación que la desalentó debido a que no veía proyección en su trabajo ni interés en mejorar el estado de la escuela.

Luego de trabajar durante este periodo como jefa técnica, postuló a la dirección del establecimiento y fue elegida para empezar funciones en esta labor el año 2012. Vilma consideraba que continuar su trayectoria profesional a través de la dirección era un hito impostergable dentro de su desarrollo en el ámbito educativo.

Me sentía preparada para enfrentar la dirección del establecimiento porque había crecido profesionalmente en su desarrollo institucional, estaba muy orgullosa del trabajo que se realizaba, sabía que había mucho que aportar para mejorar la labor educativa, y eso me entretenía y desafiaba. Cuando supe que gané el concurso, sentí temor de no poder responder a las expectativas de mis compañeros. Aun cuando hemos compartido la vida, sabía que significaba ejercer un rol donde debería mostrar habilidades que dieran contención y promovieran el desarrollo profesional. Nadie te enseña a ser directora, nadie te dice qué debes hacer administrativamente, hay que armarse en base a la experiencia y preparación profesional. Sin lugar a duda, un buen soporte es disfrutar lo que uno hace, y tener una fuerte y clara imagen de tus capacidades para ponerlas al servicio de los otros.

Vilma señala que gran parte de los logros alcanzados en la gestión que ha realizado en ambos cargos, jefa de Unidad Técnica y directora, se han debido al reconocimiento de los y las docentes de sus capacidades, y a su propia conciencia sobre el rol de directora. Los seis años que ejerció como directora le permitieron poner en práctica muchas habilidades y generar un trabajo en equipo con su grupo de gestión, dedicando una gran cantidad de tiempo al desarrollo profesional.

En lo personal, dediqué mucho tiempo al trabajo porque me sentía muy a gusto en lo que hacía y la organización familiar no se alteraba. Mis hijos y marido aceptaron mis horas de permanencia, pero me hacían notar que era mucha la responsabilidad y las tareas que en ocasiones debía resolver.

Cuando terminó su período directivo postuló nuevamente al cargo y aunque quedó en la terna no fue elegida. Por ser docente directiva fue ubicada en otro establecimiento donde asumió como inspectora general.

Tuve tiempo para hacer mi duelo, nunca imaginé que debería dejar mi querida escuela de formación. Era incompatible mi permanencia con una nueva administración. Hicimos un trabajo muy bueno, superamos todas las metas solicitadas, pero no fue suficiente. Después de la pena, pasé a la rabia y de ahí a la conformidad que da el trabajo bien hecho. Recibí muestras de cariño y reconocimiento que apapacharon mi espíritu. Estaba dispuesta y decidida a enfrentar un nuevo desafío.

El ejercicio de un nuevo cargo le ha permitido reencantarse con la labor educativa y conocer e incorporarse a una nueva comunidad. Trabajar con adolescentes ha puesto en juego otras capacidades. Son otras las demandas y prioridades, y por ende otras las acciones que ha debido impulsar.

Conciliación del trabajo y la vida personal

Cuenta Vilma que su adolescencia transcurrió complementando la vida familiar con actividades en el círculo de amistades de su colegio y la pastoral juvenil de la parroquia a la cual pertenecían. Cuando tenía 16 años comenzó a compartir con el grupo de amistades de su hermana mayor y también con sus primos y primas mayores, y en ese círculo conoció a su actual esposo. Estos vínculos de amistad han formado parte de su vida hasta el presente. La vida de barrio era segura y permitía el acceso a fiestas, paseos, encuentros deportivos y culturales. Siempre se sintió muy regalada de su padre y de su madre.

"Me casé en el año 86 por opción. Convencida de que era el momento y la persona con la cual quería compartir la vida", señala Vilma. En la semana, ambos trabajaban toda la jornada y se volvían a encontrar en la "tarde noche". El año 87 tuvo su primer hijo. La dinámica familiar les cambió totalmente. Como fue planificado, pudo estar con él los seis primeros meses y luego se reincorporó al trabajo, ya que contó con el apoyo de las abuelas. Ellas lo tenían en sus casas con una cuidadora, y después del año y medio su hijo fue al jardín. Ahí comenzaron a organizarse para ir a dejarlo y buscarlo.

Gran parte de la actividad familiar era asumida desde mi rol de madre y esposa. En el 90 tuve mi segundo hijo y fue necesario darle un nuevo soporte a la dinámica familiar. Ya no se podía depender de tantas personas, había que reorganizar la vida.

Contó con el apoyo de una cuidadora, quién se hizo cargo de la casa y de sus hijos, por lo que pudo seguir trabajando todo el día y luego retomar las tareas del hogar y de los niños.

En el 95 tuve mi tercer hijo y ya había agregado una nueva tarea, la educación de los niños. Al llegar a casa, había que revisar mochilas, organizar tareas, dar la comida y ver que todo quedara listo para la nueva jornada. La crianza fue el tiempo más demandante de la vida familiar y profesional. Cuando se enfermaban o no llegaba la 'cuidadora', era un caos. Con tres hijos, no faltaban los imprevistos.

Debido al cansancio y al rol que se espera de una mujer en la casa -de madre y de esposa-, tuvo varios episodios de rebeldía y cansancio, pero lograba reencantarse y seguir adelante.

Mi marido me regalaba especialmente en esos momentos y aliviaba la carga implementando apoyos, lo que me servía mucho para trabajar tranquila y disfrutar de mi tiempo laboral. Era él el que organizaba la rutina de la casa y el trabajo escolar de los niños.

Con el paso de los años, llegar a la casa adquirió otra dinámica. Fue paulatinamente soltando el apoyo a sus hijos cuando iniciaron su formación en educación media. Siente que ellos también la abandonaron al resolver solos su situación escolar.

Durante el periodo de crianza, Vilma comenta que se impuso tener un buen desempeño en todos los quehaceres: en el hogar, en sus estudios y en su trabajo. Por mucho tiempo debió cumplir con todas sus actividades, aunque esto implicara extender sus jornadas de trabajo.

Para realizar todas mis actividades debía dejar todo listo. Los días de semana comenzaba mi tercera jornada, o sea, yo estudiaba después de las 12 de la noche hasta las 2 o 3 de la mañana. Ese era mi tiempo de tranquilidad.

Este fue el momento en el que inicia el consciente proceso de elección de los espacios y condiciones laborales en beneficio de la calidad de su vida personal.

Mi cuerpo comenzó a dar señales para que mirara mi sistema de vida: alergias, colon irritable, entre otros. Tenía que realizar cambios. Era terrible llegar atrasada, correr para cumplir con los requerimientos laborales como corresponde, sentía que era mucho, entonces yo dije: 'no, esto me va a destrozarse la guata, no voy a hacer nada bien'. Emocionalmente no me sentía bien con esta situación, me angustiaba. Por esas cosas de la vida, me ofrecieron hacer clases particulares a niños integrados a jardines infantiles y esa fue la solución para mí durante muchos años. En la mañana hacía dos horas de clases o más, con la libertad de que organizaba mis tiempos. Contar con esa flexibilidad en una jornada del día, me permitía afectar lo menos posible el trabajo en la escuela.

Esta situación le permitía mayor libertad y posibilidad de dedicar tiempo a la crianza de sus hijos.

Creo que las mujeres que hemos decidido ejercer una actividad laboral, tenemos que convivir con muchas tareas que socialmente se espera del rol femenino. La educación es un área profesional en la que históricamente participan más mujeres que hombres. En mi experiencia laboral-profesional, las mujeres compartimos vivencias similares: cumplir con las tareas de la casa, ocuparnos de la crianza de los hijos y aportar al bienestar económico de la familia. Muchas veces escuché lo complicado que era contratar mujeres y si eras joven, mayor riesgo, si tenías hijos pequeños, alta posibilidad de licencias y permisos. Esta era una carga más, tratar de cumplir al máximo y no abusar del sistema era un factor que te catalogaba en tu desempeño profesional. Uno inconscientemente va postergando la vida personal y la pone al servicio del éxito del proyecto familiar.

En el caso de las mujeres profesionales, se tensiona la respuesta laboral con ser buena esposa y madre. En su trayectoria profesional, Vilma eligió los espacios educativos que la hicieran feliz, que fuesen cada vez más cercanos a su casa y concentró sus horas de trabajo en un solo lugar. Fue escalando en su preparación profesional y cada vez tenía más exigencias. Tomó todas las oportunidades, aunque significara tiempo y esfuerzo adicional. Esta actitud le generaba tener experiencias exitosas, valoración del entorno y fortalecimiento de sus habilidades. En el caminar, logró un mayor conocimiento y aceptación de su persona. Por ejemplo, vio que le era más fácil estudiar en la noche: esperaba que la casa estuviera en calma e iniciaba su trabajo. Los fines de semana se regalaba horas para hacer las actividades que le gustaban. Se dio el espacio para relajarse sin culpas. Dedicó mucho tiempo a sus hijos, los acompañó en su formación preescolar y básica, algo que mira con orgullo y alegría, pero cree que "ellos pueden decir que estuve al debe, nunca los acompañé en el primer día de clases, a los paseos o actos escolares, por ejemplo". Sin embargo, esto fue compensado con actividades familiares los fines de semana y en la medida en que crecieron, los fue dejando más independientes. Destaca que siempre ha sentido la valoración de su familia por su desempeño profesional y por el permanente proceso de preparación para ser mejor en ese ámbito.

De hecho, cuando deja de ser directora y asume como inspectora general, en lo que respecta a la conciliación trabajo-familia, reflexiona:

En lo personal, miro toda la entrega realizada y los costos que tuvo en los diferentes momentos de la vida. Uno de mis hijos, cuando supo que no había ganado el concurso [para ser directora] me dijo: 'Que bueno mamá, pues no tenías vida'. Eso me hizo pensar en cómo compatibilicé la vida familiar y la personal laboral y cómo esta nueva etapa se convierte en un espacio de disfrute y regaloneo personal y familiar.

Finalmente, Vilma reflexiona sobre el rol de la mujer en educación y lo ve como un facilitador:

Ser mujer en el ámbito de la educación, sobre todo en período de formación de la niñez y la discapacidad, pasa a ser un facilitador más que un obstaculizador para asumir cargos de la gestión institucional. Creo que socialmente se asocia al rol de madre el trabajo con menores. Por otro lado, la concepción de las personas con relación al trabajo profesional con la discapacidad es casi para alcanzar la santidad. Hay un gran desconocimiento del trabajo profesional en esta área y baja valoración de los esfuerzos familiares y de los estudiantes para lograr ejecutar sus proyectos de vida.

II. LA HISTORIA DE ALONDRA ZÚÑIGA HIGUERA: SU OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Alondra Zúñiga Higuera es hija única de una mujer que tenía 22 años al momento de su nacimiento en Temuco, el 7 de abril de 1975. Su padre, un hombre mayor, consideraba que la única forma de "surgir" eran los negocios. Por años le fue muy bien, sin embargo, a partir del año 1985, sus negocios se fueron a la quiebra, lo cual trajo como consecuencia grandes problemas económicos para la familia.

Al terminar su enseñanza media, Alondra ingresó a la universidad a estudiar Ingeniería de Ejecución en Electrónica. Solo alcanzó a completar dos años ya que sus padres no pudieron seguir financiando sus estudios. Ella sabía que la educación superior era su única salida para romper el círculo de la pobreza que había visto de pequeña en su familia materna. Ni su madre, ni su abuela, ni sus tías, ni sus primas ni primos habían logrado ser profesionales hasta ese momento.

A los 21 años quedó embarazada, optó por ser madre y la idea de ser profesional se alejó nuevamente, ya que debió ingresar a trabajar por varios años como ejecutiva de una tienda comercial para poder mantenerse a sí misma y a su pequeña hija.

Motivaciones para estudiar pedagogía

Estando en el trabajo como ejecutiva, conoció a un profesor de Matemáticas que necesitaba operarse y su mayor problema era quién lo reemplazaría en el establecimiento donde trabajaba. Alondra no dudó en ofrecer su ayuda en dicho reemplazo, por lo que sin titubear pidió una entrevista con el director del establecimiento y con sus dos años de ingeniería, donde tenía aprobadas las ciencias básicas, le permitieron asumir el reemplazo como profesora de Matemáticas. En un comienzo el reemplazo era por un mes, pero terminó siendo por cinco meses, ya que tanto los/as estudiantes como los/as apoderados/as, debido a su buen desempeño, le solicitaron que terminara el año académico.

En estos meses, sus colegas, profesoras tituladas, la instaron a que estudiara pedagogía, pues no podía seguir ejerciendo la pedagogía sin título profesional. A raíz de esta experiencia, es que, al año siguiente, año 2000, comenzó sus estudios formales de Pedagogía General Básica. Para financiar su carrera y no alejarse de su hija, solicitó autorización a nivel ministerial para continuar la labor docente, la que fue aceptada en consideración a la finalización del ciclo básico de ingeniería que había cursado y al tiempo de ejercicio docente en calidad de reemplazante. Con esta autorización, en el año 2001, empezó a trabajar en un liceo de la localidad de Quinque, sector rural de la comuna de Pitrufquén ubicada en el sur de Chile.

Primeras experiencias pedagógicas

Para llegar a la Escuela de Quinque, Alondra se levantaban "de noche", como decía su pequeña, y viajaba dos horas de ida y dos horas de regreso. Fueron años de viajes, en los que los vidrios empañados de los buses eran la pizarra donde enseñó a leer a su primera hija: "Sentía que la docencia me daba una oportunidad de ser madre presente, estudiante y trabajadora. La podía llevar a la escuela donde trabajaba y también a la universidad".

Al cabo de un par de años, en 2003, asumió el rol de profesora unidocente en una escuela del sector de la comunidad mapuche Aukafe Lisawe, en la localidad rural de Lisahue. Su hija fue una de sus estudiantes ya que allí cursó su primer año básico

La experiencia unidocente en esta escuela es un elemento relevante en la construcción de su rol como docente y directora. Ella la considera una de las más significativas profesionalmente, pues su rol no era solo dirigir y enseñarle a un grupo de niños y niñas desde primer año a sexto año básico, en una misma sala de clase, sino trabajar para que independiente de su contexto socioeconómico, socioemocional y de las diferencias individuales, todos y todas logaran aprender. Algunos/as aprendían más rápido que otros, sin embargo, no era la rapidez lo que importaba, sino lo trascendental que podía ser lo aprendido para la vida de cada uno/a.

Los días estaban compuestos de aprendizajes tanto para ella como para sus estudiantes. Sus aliados en esta tarea eran un invernadero, donde cultivaban verduras que se comían en cada almuerzo, aprendiendo con ello la importancia de la alimentación saludable; baños con ducha caliente para enseñarle a los niños y a las niñas la importancia del aseo personal; un gran espacio en el campo, con flores silvestres, arboles, tierra, animales, donde jugaban y hacían deporte, comprendiendo que debían respetar la naturaleza para disfrutarla al día siguiente y ser felices; y la sala de clases donde se refugiaban de la lluvia y el frío al lado de una estufa a leña que permanecía encendida con los palos que cada niño/a traía día a día de su casa o recogía del camino.

Si un niño faltaba, la estufa se apagaba antes de terminar la jornada, pues faltaba leña. Ahí, tanto los niños como yo aprendimos a valorar al otro como parte de un todo, reconocimos la empatía y la adoptamos en nuestro vivir, contribuyendo con esto a una convivencia enriquecida por el respeto a las diferencias individuales.

Luego de esta experiencia, Alondra se trasladó a Temuco. Para ese entonces ya contaba con los estudios formales y el título de Pedagogía Básica, lo que amplió sus oportunidades laborales. Dejó de tener que hacer traslados de dos horas para llegar al establecimiento donde enseñaba cuando consiguió un puesto en un colegio particular de matrícula reducida, en el que realizó clases de matemáticas de 5° a 8° básico durante media jornada y en el que matriculó a su hija. De modo paralelo al trabajo en esta escuela, hacía clases en un liceo de adultos de la comuna.

Como se evidencia, para Alondra la pedagogía fue una oportunidad para compatibilizar su desarrollo profesional con la maternidad.

Al igual que cualquier mujer, al llegar a su casa cada tarde, tenía que seguir trabajando, no solo en la preparación de sus clases, sino también en los quehaceres del hogar y del cuidado de su hija, múltiples tareas que la mantenían despierta hasta muy tarde para "dejar todo listo en la casa".

Más adelante, motivada por estar más cerca de sus padres, buscó trabajo en otra comuna de la Región y, debido a su experiencia, fue contratada en un colegio particular. Sus ingresos económicos aumentaron, lo que le permitió iniciar estudios de Pedagogía en Matemática para enseñanza media, pues teniendo los conocimientos, no podía ejercer en ese nivel ni en la educación superior. Estos cuatro años de estudio y trabajo se consolidaron con una nueva oferta laboral, la que le dio un mayor acercamiento a la experiencia directiva.

Con su título en mano, asumió como profesora de Matemáticas en un colegio particular de Pucón en el año 2009 que recién se ampliaba a enseñanza media. También asumió como docente de Cálculo, Álgebra y Estadística de las carreras de Ingeniería en Administración y Técnicos en Administración en la Universidad de la Frontera de Pucón, en horario vespertino.

Experiencias en la gestión y consolidación como directora

Su constante curiosidad por aprender la acercó a la coordinadora académica del colegio de Pucón que dentro de sus funciones contemplaba la jefatura técnica. Al ver la carga laboral de la coordinadora, Alondra le ofreció ayuda lo que le permitió construir una relación que estuvo marcada por el trabajo colaborativo y el aprendizaje en gestión educacional. Al cabo de seis meses, la coordinadora tomó licencia producto de un embarazo de riesgo y Alondra asumió sus funciones, logrando con su trabajo y dedicación la confianza de las sostenedoras, sin dejar de lado sus horas de profesora de Matemáticas en aula.

Luego de un tiempo y del trabajo realizado en ese establecimiento, asumió la dirección subrogante, situación que se prolongó por cinco años. En ese periodo, consideró que para desarrollar un mejor trabajo necesitaba elementos teóricos, por lo cual ingresó a un programa de magister en Gestión Educacional financiado por las sostenedoras del colegio.

Luego de un tiempo en este cargo de dirección, en el año 2012, Alondra se ganó una beca del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado y viajó a Salamanca, España, donde permaneció tres meses con el propósito de perfeccionarse y aprender de experiencias extranjeras.

De vuelta a sus funciones en la dirección del establecimiento en que estaba y con el claro deseo de avanzar en su desarrollo profesional, postuló a una beca de Formación de Directores de Excelencia en la Universidad de Chile, donde conoció un grupo humano que definitivamente cambió su mirada de la educación.

Durante mi beca en el Programa de Formación de Directores de Excelencia, conocí un grupo de directores de establecimientos municipales con los cuales realizábamos trabajos e intercambiábamos experiencias. Su satisfacción por lo que hacían en los establecimientos que dirigían cambió mis metas. Ellos veían en mí capacidades y valores que nunca había visto en mí misma y aseguraban que mi lugar estaba en la educación pública.

Luego de seis años en este cargo directivo en un establecimiento particular subvencionado, decidió dar un vuelco en su carrera directiva: "Ahora quería ser directora de una escuela pública". En el año 2014 postuló a la dirección de una escuela pública en la Región Metropolitana.

La segunda experiencia como directora de establecimiento educativo ocurrió, entonces, en Santiago, en la Escuela municipal República de Haití, en la que logró el cargo de directora mediante concurso público. Las razones por las cuales decidió 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.

Un día recibí un llamado de la directora de Educación de Santiago y me dice 'usted ganó el concurso'. Cuando tuve la última entrevista, me dijo: 'ha postulado a dos escuelas, ¿cuál elige?'. Elegí la Escuela República de Haití porque tenía los resultados de eficiencia interna extremadamente descendidos y su Índice de Vulnerabilidad Escolar muy alto. Creo que una escuela con estas características es la que yo necesitaba y la que me necesitaba, por algo me había cambiado de un establecimiento subvencionado a este.

Instalada en Santiago, ahora ya con dos hijas, y nombrada por Alta Dirección Pública como directora de una escuela pública, Alondra se impuso nuevos desafíos: quería llevar el arte y la cultura a los niños y las niñas de su escuela. Para esto estableció convenios con el Ministerio de Cultura y postuló a Proyectos del Fondo de Fomento al Arte en la Educación, logrando su objetivo: por primera vez los niños y las niñas de la escuela que dirigía visitaron el Teatro Municipal, realizaron giras artísticas, compartieron experiencias inolvidables con artistas, y participaron

en diversos talleres, como, por ejemplo, un taller de ballet con la primera bailarina del Teatro Municipal, entre muchas otras experiencias. Y lo más importante: se veían motivados/as por ir a su escuela y aprender.

Durante los cinco años que dirigí la Escuela República de Haití, aprendí a liderar un grupo humano, aprendí de la fuerza de la unión de los gremios, aprendí que la confianza se gana con confianza mutua y conocimiento, aprendí que los niños y las niñas solo necesitan creer en sí mismos para ir felices a la escuela, aprendí que el respeto por su cultura de origen es la muestra más importante de amor, aprendí que en educación jamás se debe dejar de aprender, aprendí que el arte y la cultura cambian la vida de las personas sin importar la edad.

Paralelamente a sus funciones de directora, Alondra, producto de sus perfeccionamientos y diplomados, asumió un nuevo desafío: ser mentora de directores noveles, desafío que la colmó de nuevas experiencias que contribuyeron a su desarrollo profesional.

Cuando, luego de cinco años, terminó su periodo de directora en la Escuela República de Haití, decidió postular a otro cargo directivo en escuela municipal, por lo que participó en un concurso público que la llevó a asumir la dirección de la Escuela Julio Montt Salamanca de la comuna de Macul, también ubicada en la Región Metropolitana de Santiago. Se encontró allí con un equipo de trabajo que le facilitó su gestión. Eran personas comprometidas con la educación y el bienestar de los niños y las niñas.

Llegar a esta nueva escuela fue maravilloso, principalmente por el equipo de trabajo que estaba formado. Yo llegué solo con la jefa técnica, sin embargo, nos conectamos inmediatamente con cada miembro del equipo de gestión. Era muy agradable llegar a trabajar cada día, sentía que teníamos miradas comunes y nuestro foco estaba alineado en el aprendizaje de los estudiantes. Además, eran personas cariñosas, amables y confiables.

Conciliación del trabajo y la vida personal

La historia de Alondra se caracteriza por la búsqueda de equilibrar su éxito como profesional con su éxito como madre, lo que ha implicado costos altos en su vida personal.

Para mí no había fines de semana ni horarios personales, todo giraba en torno a mi trabajo, perfeccionamiento y maternidad. Si quería aspirar a nuevos desafíos tenía que hacer bien mi trabajo y seguir estudiando, sin dejar de ser madre presente.

Tanto en su formación inicial docente como en su formación continua y en su desarrollo laboral se ha caracterizado por ser rigurosa y metódica, lo cual le ha permitido una planificación que la ha llevado a destacarse por ser eficiente en su trabajo y, en general, en todo su quehacer: "Mi trabajo siempre estuvo 'más que al día', de hecho, me anticipaba a cualquier requerimiento tanto de las sostenedoras como del Mineduc. Incluso me hacían bromas diciendo que tenía listo hasta los informes y documentación del año siguiente".

Estando en el colegio particular de Pucón y con cargo de dirección, Alondra se casó y tuvo a su segunda hija. En esta época contaba con ayuda en las labores del hogar. Sin embargo, rechazó su descanso prenatal y posnatal, y decidió volver a su trabajo con su pequeña de tan solo cinco días de vida. Contando con el apoyo de las sostenedoras, la niña creció en la sala de profesores, cuidada por una niñera y la sostenedora, pero cerca de su madre y amamantada por ella. Esto solo hasta los dos meses de vida de la pequeña. Luego dejó a su hija en casa al cuidado de una trabajadora de casa particular: "Fue muy difícil dejar a mi pequeña en casa con tan solo dos

meses, pero sentía que no podía atender las necesidades del colegio y estar atenta a la niña, y opté por mi trabajo”.

Evidentemente, hay un mensaje oculto en este actuar: el miedo a perder la oportunidad de seguir avanzando en su carrera directiva que recién comenzaba. La amenaza de que alguien tomara su lugar era una realidad, por lo que decidió sacrificar tiempo de su posnatal por su trabajo. Además, estaba comenzando un proceso de crisis matrimonial: “En ese periodo comencé a sentir que mi matrimonio limitaba mi desarrollo profesional por lo que me refugié en el trabajo”.

Posteriormente, cuándo se ganó la beca que le permitió ir a España, otra vez se vio tensionada por las dificultades de conciliar el trabajo y la familia. Esta beca era una gran oportunidad profesional que no podía rechazar, por lo que decidió dejar a sus hijas con la persona que las cuidaba y con la familia, alejándose de ellas por unos meses.

Reconozco que esta experiencia de tres meses es una de las más importantes y enriquecedoras para mi formación profesional y trayectoria laboral, debido a que, por mi historia laboral, todos los estudios que había realizado previamente se desarrollaron de modo paralelo a mi trabajo y esta vez me pude dedicar exclusivamente a la experiencia de ‘ser estudiante’.

Esta reflexión surge a partir de las experiencias previas de Alondra. El hecho de ser madre muy joven la obligó a trabajar y buscar sustento para ella y sus hijas, por lo que señala: “Nunca fui solo estudiante, siempre fui trabajadora, madre y estudiante, siempre. Obviamente, la juventud me permitía cumplir con todas mis responsabilidades, no sé de dónde sacaba tanta energía, yo no me permitía parar”.

Recordemos que luego de sus experiencias en el sur de Chile, Alondra decidió postular a una dirección municipal en Santiago y se trasladó a vivir a esa región: “Mi hija mayor ingresa a la educación superior y se traslada a Santiago, este fue el motivo principal por el cual decidí postular como directora a una escuela pública en Santiago”. En esta segunda experiencia de dirección, Alondra nuevamente compatibilizó su rol de madre y profesional. Mientras su hija mayor iba a la universidad, la pequeña asistía a clases en la misma Escuela que ella dirigía. Al mismo tiempo, continuaba su perfeccionamiento postulando a nuevas becas de formación de directores.

Mi hija menor era la primera estudiante que llegaba a la escuela y la última que se iba: tenía que esperar que yo terminara de trabajar. Los primeros años en Santiago fueron muy difíciles, me faltaba la lluvia, la naturaleza, el espacio... sin embargo, estaba cumpliendo mi meta de ser directora en una escuela pública, sin dejar de ser madre. Durante este periodo conté con personas maravillosas que me ayudaban con la niña y las labores de hogar, y así yo podía seguir trabajando y ejerciendo de directora.

En todo caso, no le resultaba fácil compatibilizar el trabajo, las actividades de perfeccionamiento y el cuidado del hogar, y por ello tuvo que recurrir a ayuda externas.

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 lo que estudiaba los fines de semana o después del trabajo.

Desde el año 2020, en el escenario pandémico, Alondra debe realizar la mayor cantidad de trabajo en línea desde su hogar. Esta vez desde casa, es directora, estudiante (en un programa de perfeccionamiento), profesora de matemáticas, madre de tres hijas (una de tan solo dos años) y dueña de casa. Producto de la misma pandemia tuvo que prescindir de ayuda en el hogar, lo cual le significó un desgaste extraordinario que solo una mujer puede experimentar.

Cuando comenzó la pandemia estaba en proceso de que mi hija dejara de mamar, iba todo muy bien, faltaba poco, sin embargo, permanecer todo el día en casa con la niña, revirtió el proceso, y fue inevitable amamantarla en cualquier momento. De hecho, era la única manera de mantenerla tranquila y que me dejara realizar las reuniones virtuales... acomodaba la cámara de tal manera que no se notara. Mis días comenzaban muy temprano para dejar todo listo antes de comenzar a trabajar y terminaban tarde dejando todo listo para el día siguiente.

Alondra reflexiona sobre cómo sus experiencias personales (con pandemia incluida), laborales y de formación son claves en su identidad y su rol como madre y directora. Todas son partes de la construcción de su trayectoria y se constituyen como un respaldo a su labor directiva.

Dentro de los aprendizajes que ella señala como centrales, además de las experiencias personales, considera que la experiencia docente le entregó elementos fundamentales para entender el trabajo directivo 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 Alondra, se observa que la dimensión familiar y personal se sitúa de modo complementario en el proceso de construcción de su trayectoria. Hay un permanente ejercicio de conciliación del trabajo y la familia, aunque esto implique esfuerzos mayores por parte de ella. Eso sí, sin naturalizar esos esfuerzos.

Un día mientras hacía clases de matemáticas, y mi hija se quedó nuevamente dormida en mis brazos, fui consciente de que estaba naturalizando que, solo por el hecho de ser 'mujer trabajadora', era mi responsabilidad el cuidado de mis hijas y las labores de hogar, sin importar qué tan cansada me sintiera.

En la historia de Alondra, la maternidad se desarrolla en paralelo a su dedicación laboral a la escuela y, en este proceso, su trabajo docente y directivo constituyó para ella un campo de refugio y desarrollo en el que obtuvo la valoración y el respeto que le permitió sobrellevar los conflictos de su historia personal y emocional.

III. LA HISTORIA DE IRENE RAMÍREZ HERRERA: DE ASESORA PEDAGÓGICA A LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Con 41 años de edad, Irene Ramírez Herrera es la quinta hija de su madre, segunda de su padre y primera del matrimonio de ambos. La diferencia de edad con sus hermanos y hermana va desde los 9 hasta los 17 años, pero, independientemente de esta diferencia etárea (y de padre o madre), considera que ellos han sido un soporte fundamental en su vida y, en parte, los hace responsables de quién es ella hoy en día.

Su madre, aguerrida y ultra lectora, no terminó el colegio, llegó a segundo año de Humanidades, hizo cursos de cosmetología y de masajes corporales, y se dedicó a ello hasta hace poco tiempo (actualmente tiene 80 años). Su padre no completó sus estudios técnicos y murió de un infarto cuando ella tenía 5 años, por lo que los recuerdos que tienen de él son escasos y solo ha podido configurar su imagen a través del relato amoroso de sus hermanos, que, aunque no eran sus hijos biológicos y tampoco compartieron tanto tiempo con él, lo señalan como un hombre inteligente, cariñoso y entretenido.

Su hermano mayor ha cumplido el rol de padre. Constructor civil, muy exitoso laboralmente y un modelo de padre de familia, siempre ha estado disponible para sus hermanos y hermanas menores. Irene se ha sentido apoyada por él, pero al mismo tiempo muy exigida, pensando que nunca "da el ancho" respecto de las expectativas de esta figura de "súper hermano".

Cuando Irene era niña, a menudo sentía que debía ponerse a la par de su hermana y hermanos mayores y, por ello, era vista como una niña "agrandada". No siempre le fue fácil socializar con sus pares. Si bien tenía amigos y amigas en el colegio, reconoce que la instancia más importante en ese aspecto de su vida fue su paso por un grupo scout en el que permaneció por más de 10 años y en el que pudo desarrollar su identidad de líder y forjar lazos de amistad.

Motivaciones para estudiar pedagogía

Irene fue una muy buena estudiante en Enseñanza Básica. Amaba las matemáticas, hasta que en 5° básico una profesora le dijo que ella "no era matemática". Aunque le siguió yendo bien en esa asignatura, comenzó a desarrollar más el lado humanista. Ella sabía que debía ir a la universidad porque su hermana y sus hermanos lo habían hecho y porque su madre se lo había repetido hasta el cansancio, pero no tenía idea qué estudiar, dónde, ni cómo.

Rindió tres veces la Prueba de Aptitud Académica (PAA, prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas). La primera vez pensó que quería estudiar Psicología, pero no le alcanzó el puntaje. Decidió tomarse un año para trabajar y estudiar para mejorar su puntaje en la PAA. Trabajó en el cine de un mall cerca de su casa e hizo un preuniversitario intensivo. La segunda vez, le fue mucho mejor. Quería entrar a estudiar Geografía en la Universidad Católica, pero de nuevo no tuvo el puntaje necesario. Siguió trabajando y esta vez se costó un preuniversitario más "conocido" y durante todo el año. La tercera vez postuló a Educación de Párvulos, pensando en cambiarse "por dentro" a Geografía.

Las tres veces que dio la PAA quedó en Pedagogía Básica en la Universidad Católica y las tres veces rechazó entrar. Siempre sintió que su familia encontraría "poca cosa" que estudiara eso.

Yo sabía que tenía que ir a la universidad, pero cuando salí de cuarto medio no sabía mucho qué hacer, di la prueba y me fue mal, quedaba en pedagogía en la Católica, pero nunca fue una opción. Yo quería, en ese minuto, estudiar Psicología. Pensé estudiar Psicología en una universidad privada, pero no tenía plata para pagar. Por otro lado, en mi casa me presionaban: yo tenía que estudiar.

Estando dentro de la carrera se enamoró de la educación. Había averiguado todo sobre cómo cambiarse "por dentro" a Geografía. Debía tener promedio 4,0, tuvo promedio 6,0 y decidió quedarse en la Facultad de Educación, pero cambiarse a la carrera de Pedagogía Básica porque pensó que debido a que la Educación Parvularia no tenía carácter de obligatoria en esa época, podría tener un campo más amplio para el ejercicio de la docencia.

Durante todos sus años de carrera hizo muchas ayudantías, con lo que pagaba lo que el crédito universitario no cubría y los materiales. Vivió una vida universitaria plena, participando en todas las actividades que se le presentaban, desde políticas hasta en un coro.

Irene relata: "Durante el último año trabajé como ayudante de la Subdirección de Asuntos Estudiantiles, por lo que no me fue difícil encontrar un trabajo, ya que llegaban muchas peticiones de docentes a esa área de la facultad". Luego de titularse, en julio de 2004, hizo tres reemplazos y en noviembre ya tenía listo un contrato para el año 2005.

Primeras experiencias pedagógicas

Un semestre después de titularse comenzó a estudiar un postítulo en Currículum y Evaluación y al mismo tiempo empezó a trabajar como profesora jefe y docente de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en un colegio privado de una zona muy pudiente de Santiago.

Irene, como una recién egresada "exitosa", fue crítica y, dicho en sus propias palabras, un poco soberbia por lo que no se retiró en buenos términos de ese colegio. Además, la encontraban "muy política". Todo ello implicó, señala, un tremendo aprendizaje y un "baño de humildad" muy útil para su futuro desarrollo profesional. Durante ese periodo recién había conocido al que hoy en día es su marido y padre de su hija e hijo.

Posteriormente trabajó en un colegio básico particular subvencionado como profesora generalista de un tercero básico.

Ahí me volví a encantar con mi profesión y con el 'poder' de lograr aprendizajes en mis estudiantes. Me comenzó a ir bien y, como había terminado el postítulo, propuse un proyecto de UTP que fue aceptado por Dirección. La jefatura de UTP o coordinación académica del colegio fue muy compleja, principalmente por dos motivos: en primer lugar, Dirección, luego de aceptar el proyecto presentado, comenzó a poner algunas limitaciones respecto de la revisión y acompañamiento en planificaciones y observaciones de clases; en segundo lugar, los colegas hombres estaban en desacuerdo con que yo, que había llegado después que ellos, tomara ese rol.

Cabe destacar que sus colegas mujeres nunca se opusieron a sus propuestas y, por el contrario, colaboraron activamente con la labor de Irene como coordinadora. Debido a las trabas que Irene detectó, comenzó a buscar nuevos horizontes laborales.

Experiencias en la gestión y consolidación como directora

Irene postuló a diversas opciones y, luego de un proceso de selección largo y arduo, empezó a trabajar en la Fundación Educacional de Responsabilidad Social de una empresa, Fundación que tiene establecimientos educativos y que se dedica a las asesorías pedagógicas.

Me gustó ser jefa de UTP, pero después comencé a hacer una carrera totalmente distinta en la empresa en que trabajé. Fui asesora pedagógica que en el fondo es como ser jefa de UTP, pero externa. Yo acompañaba a profesores, los asesoraba y ahí fue cuando aprendí mucho en técnicas y estrategias.

Al principio fue complejo, porque con 28 años, Irene debía realizar observaciones de clases y capacitaciones para profesores, profesoras y educadoras de párvulos, en lenguaje y matemática de prekínder a 4° básico, en todas las escuelas municipales de dos comunas periféricas de la Región Metropolitana. Con el tiempo comenzaron a presentarse nuevas necesidades en la Fundación en que trabajaba, como la creación de cursos para ser presentados al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, y la asesoría de los directivos de una de las comunas.

Al mismo tiempo que empezó a asesorar a los equipos directivos, decidió cursar un magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, ya que consideraba que su experiencia como jefa de Unidad Técnico-Pedagógica era insuficiente para esta misión y necesitaba nuevas herramientas.

Acompañé a los equipos directivos en la toma de decisiones sobre algunos procesos críticos de sus escuelas y construcción de sus primeros Planes de Mejoramiento Educativo asociados a la Ley de Subvención Escolar Preferencial que recién se había promulgado en ese tiempo.

El trabajo en esa Fundación era interesante, pero Irene sentía que tenía un techo muy cercano, puesto que en poco tiempo ya había realizado casi todas las funciones y, como era un espacio laboral pequeño, no podría seguir creciendo. Volvió a buscar nuevas opciones y, por medio de una persona que conoció en las capacitaciones de Educación Parvularia, envió sus antecedentes a otra Fundación Educacional, cuyo giro era exclusivamente educación y que poseía ocho colegios propios. Al poco tiempo la entrevistaron y quedó seleccionada para hacer una labor similar a la que realizaba, de asesoría a docentes, pero de manera más específica en Lenguaje, y con una frecuencia mayor de acompañamiento en el aula, para instalar un programa de dicha asignatura.

Nuevamente se vio enfrentada a "suspicias" por su edad y debió validarse a través de su trabajo. Esto último no fue tan bien recibido por sus colegas, quienes le hicieron saber que no les gustaba "la gente que se quedaba después de su horario, trabajando". En poco tiempo, eso sí, se ganó la validación y el reconocimiento de los profesores y las profesoras que acompañaba y capacitaba, y de los equipos directivos de los colegios, por lo que luego de un año como asesora, la ascendieron a coordinadora académica de la casa central de la Fundación, teniendo que acompañar el trabajo de sus otros colegas y de las coordinadoras de ciclo de los colegios. Si bien no a todos sus compañeros les cayó bien el ascenso, lo aceptaron y comenzaron a trabajar en conjunto.

Yo tenía que trabajar con los encargados de la casa central, que era la pega que yo partí haciendo en la Fundación: acompañar a los profesores de un área específica y hacer retroalimentaciones, etc. Después lideraba a los encargados de área, que era una pega un poco rara porque yo era como jefa, pero a su vez no lo era.

Luego de su segundo prenatal, Irene volvió a trabajar a la Fundación. A un año de su vuelta, su jefa directa, la directora académica de la Fundación, luego de una enfermedad, anunció su salida del cargo y eso, sumado a los cambios que venía observado, hizo que Irene sintiera que no podría continuar realizando su trabajo como antes. Dejó su cargo de coordinadora y se ofreció para acompañar un colegio de la Fundación: "Comencé a asesorar al colegio, a su directora, equipo y docentes. Veía cómo los alumnos no entraban a clases, los profesores no hacían clases y era como un recreo permanente".

Luego de esta experiencia, Irene sintió que la misión de la Fundación por la que llevaba trabajando tantos años, en ese colegio, no se cumplía. El rol de la directora estaba en evaluación

porque en tres años no había mejoras. En un momento, durante una asesoría, la directora del colegio le dijo a Irene: "Yo creo que tú deberías ser la próxima directora de este colegio". Irene se rio, indicando que jamás se le había ocurrido, que no tenía interés en ser directora, menos con dos hijos pequeños. Pero la idea comenzó a dar vueltas por su cabeza.

Cuando se decidió que la directora del colegio saldría de su cargo, la directora de Formación de la Fundación le ofreció a Irene postular, en una terna. Ella accedió, pero se enfrentó a la negativa de quién era su jefa directa, quien la encontraba muy joven e inmadura, por lo que Irene participó pensando que no sería seleccionada para el cargo. Durante el proceso de selección, se fueron incorporando candidatos y lo que originalmente era una terna, se transformó en una quina, en una octava y en una décima. Por su parte, Irene, que ya no sentía que tuviera un futuro en la Fundación, comenzó a postular a otras opciones, hasta que recibió el llamado del director ejecutivo, en el año 2016, informándole que había sido la mejor evaluada para el cargo y que por ello había sido seleccionada para ser la nueva directora del colegio que estaba asesorando: "Quedé muy sorprendida, no lo esperaba en lo absoluto, pero rápidamente me puse manos a la obra". A los 36 años, asumía la dirección de un colegio "en ruinas", solo con las ganas y la convicción de que esos niños merecían mejores oportunidades.

El primer año de dirección fue muy difícil porque además de todo el desgaste físico y emocional por el contexto laboral propiamente tal, Irene sentía que no veía nunca a su hijo y a su hija. Si bien el colegio era un Liceo que comenzaba en 7° Básico, el segundo año de Dirección Irene abrió prekínder y kínder, para realizar la transformación a colegio, lo que implicó otros procesos complejos y demandó mucho trabajo.

En ese momento, y considerando que el colegio había comenzado a avanzar, que cada vez tenía mejor porcentaje de asistencia, de matrícula y de resultados académicos, Irene se pudo dedicar más a lo pedagógico y al clima laboral. En el cuarto año de dirección, y cuando el colegio ya comenzaba a posicionarse en los primeros lugares de rendimiento académico en algunas asignaturas y cursos, el fundador y director ejecutivo de la Fundación anunció su retiro y otra persona asumió ese cargo.

El nuevo director ejecutivo hizo diversos cambios y, entre ellos, designó nuevos asesores de directores de colegios. El primer encuentro entre Irene y su nueva asesora mostró que había importantes diferencias en sus enfoques de trabajo por lo que solicitó cambio de asesora. El nuevo jefe se negó y tomó la decisión de desvincular a Irene en la mitad del año escolar sin considerar su trayectoria y los logros del colegio. Irene se fue con las muestras de cariño de sus profesores y profesoras, asistentes, estudiantes, apoderados y apoderadas, pero con el dolor de la injusticia, sintiendo que el trabajo realizado no tenía ningún valor para algunas personas.

El año 2020 Irene asumió como directora de un liceo técnico-profesional de la comuna de Santiago. Le explicaron que la misión era mejorar los resultados académicos. Sin embargo, al iniciar su gestión se encontró con que, en realidad, había que mejorar muchos otros aspectos también: asistencia, puntualidad, presentación personal, resultados académicos y clima laboral. Todo esto sumado a dificultades con su familia, la llevó a tomar la decisión de renunciar a ese cargo.

Luego de varios procesos de postulación a un nuevo cargo de dirección, el año 2020, Irene asume como directora de un establecimiento subvencionado particular en la Región Metropolitana.

Conciliación del trabajo y la vida personal

A los 28 años, mientras estaba iniciando su actividad laboral en la primera Fundación en la que se desempeñó como asesora pedagógica, Irene se casó y comenzó su propia familia junto a su marido, con el que llevaba casi cinco años de relación.

Al segundo año como coordinadora de la segunda Fundación en la que trabajó, con 33 años, tuvo a su hija mayor. A pesar de ser un embarazo deseado, planificado, y en una etapa de la vida de Irene en que sentía que su desarrollo profesional, en cierta forma, estaba resuelto, el proceso de maternidad, sobre todo en los primeros meses, fue muy difícil, pues, por diversas razones, no contaba con el apoyo de su familia. Durante los primeros tres meses de vida de su hija, Irene no quería que nadie más que su marido estuviese a su lado. Dejaba que la visitaran, pero detestaba que se entrometieran en su labor maternal, por lo que, sin planificarlo, evitó que tanto su madre, como su suegra la ayudaran.

Su hija no se alimentaba directamente del pecho y eso la hizo sentirse miserable e inútil, no quería que nadie, además de los doctores y especialistas, le diera "consejos" de cómo lidiar con las dificultades que se le presentaban. Se apoyaba en su marido, quien la acompañó y estuvo por todo ese tiempo. Como no tenía redes sólidas a las que recurrir, contrató a una persona que la ayudara para poder volver a trabajar. Sin embargo, esa persona tampoco resultó ser la más idónea, por lo que decidió tomar el posnatal de tres meses, con extensión de media jornada hasta los siete meses y medio.

Con su marido, quien había empezado a estudiar su segunda carrera (actor-ingeniero informático), se dividían las labores del hogar y, al pasar de los meses, cada vez fue menos complejo compatibilizar su vida laboral con su vida familiar, sobre todo viendo como crecía su hija. Continuó su trabajo como coordinadora y cuando la niña cumplió un año decidieron tener a su segundo hijo.

El proceso inicial con su segundo hijo fue muchísimo más fácil. No existían ni los mismos miedos, ni las mismas dificultades. Su marido estaba terminando de estudiar y ya tenía un trabajo más estable. Juntos decidieron prescindir de la persona que cuidaba a los niños en casa, para que fueran a jardín y sala cuna.

La vuelta al trabajo luego del posnatal de su segundo hijo no fue fácil para Irene: "había bastantes cambios, personas nuevas y se estaba empezando a utilizar un enfoque con el que no estaba del todo de acuerdo, pero no era tan fácil opinar si yo venía recién llegando". Al poco tiempo de volver se enteró de que uno de sus colegas, el coordinador "hombre" y que venía llegando al cargo, tenía una renta que era un tercio superior a la de ella. Eso le generó una sensación de injusticia enorme. Incluso en algún momento, se sintió castigada por su maternidad: "No podía dejar de pensar que las diferencias se relacionaban con el hecho de haber 'estado fuera' por mi posnatal". Lo anterior tuvo una fuerte repercusión en el miedo a que su hija o su hijo se enfermaran. Jamás pidió una licencia cuando sus hijos se enfermaban.

En su primera experiencia como directora, la hija mayor de Irene había entrado a prekínder en otro colegio y su hijo seguía en el jardín. Ella sentía que llegaba a la casa solo a ordenar, a retar a sus hijos y a dejar todo listo para el colegio y el jardín del día siguiente. Su marido estaba trabajando cada vez jornadas más extensas y si bien se dividían las labores, Irene sentía el peso de "dirigir" un colegio y una casa: "La comida que alcanzaba a preparar se basaba en comidas que fueran del envase al horno y del horno, al pocillo y a las loncheras".

Debido a dificultades con la persona que cuidaba a sus hijos cuando estos llegaban del colegio y el jardín, junto a su marido tomaron la decisión de llevar a su hija mayor al colegio que ella

dirigía y al menor a un jardín que estaba muy cerca. De esa forma podría estar más tiempo con su hija e hijo, ya que, una vez que terminaba la jornada de clases, del jardín le traían a su hijo menor y el niño y la niña pasaban la tarde jugando en el colegio, junto a otros/as hijos/as de funcionarios, mientras sus padres o sus madres trabajaban.

Más adelante, decidió que quería poner a su familia en primer lugar y, para ello, buscar un trabajo interesante y desafiante, pero que no le implicara estar 24/7 ocupada de él.

En 2020, cuando asume como directora de un liceo técnico-profesional en Santiago, sintió que estaba comenzando de nuevo, pero, a poco andar, se dio cuenta que no era lo que ella se había prometido. A esto se sumó que, como efecto del estallido social¹¹, el mes de marzo consistió en contener turbas que iban a buscar a los estudiantes para ir a las protestas en horario escolar, ver cómo vaciaban extintores encima de funcionarios y como casi prenden fuego a la puerta de entrada (y único acceso y salida) del colegio.

Irene se vio envuelta otra vez en la vorágine de responder día y noche a los requerimientos de su trabajo, dejando de lado a su hija y a su hijo, quienes estaban muy bien atendidos por su padre, pero que demandaban la atención de su madre, por lo que decide renunciar. Aunque ella y su marido compartan de manera paritaria sus responsabilidades parentales, Irene piensa que existe una necesidad de los hijos respecto de su madre que trasciende lo cultural.

Luego de varios intentos fallidos en búsqueda de nuevos trabajos, participó en procesos en los que llegó a las últimas instancias, pero no fue seleccionada. Cuando en las entrevistas le preguntaban por qué se quería cambiar de colegio, ella explicaba que llevaba gran parte de su vida trabajando en contextos de alta vulnerabilidad y que, aun cuando en una gran etapa de su vida eso era lo que buscaba, ese tipo de trabajo no solo implicaba una entrega profesional, sino que personal. Lo que ella quería era trabajar en un lugar en que se pudiera desarrollar profesionalmente, sin dejar de lado a su familia ni descuidar su rol de madre.

Irene se sintió cuestionada en esta búsqueda. Se repetían las preguntas acerca de la familia: ¿quién te cuida a los niños?, ¿cómo lo haces (o lo has hecho)? Preguntas que a los hombres no se las hacen en un proceso de selección.

Finalmente, hoy, con 41 años, encontró un lugar y una institución, donde sus inquietudes de conciliar trabajo-familia fueron consideradas válidas.

Ingresé este año como directora a un colegio, también particular subvencionado, pero esta vez sí he podido focalizar mi acción en lo pedagógico, acompañando a mi equipo y a los docentes en pequeños ajustes que producen mejoras progresivas y sostenidas. En este lugar existe un clima amigable, profesionales competentes y con una alta apertura al aprendizaje, donde si bien no estoy exenta de los 'incendios' propios de cualquier colegio, puedo, en contextos de pandemia, durante la jornada, dedicarme un tiempo a mis hijos para ver sus tareas, conversar con ellos, y cocinar uno que otro plato más elaborado. Un lugar donde se me valora por mi trabajo y no se me exige estar por estar, se respeta mi maternidad y se comprende mi interés por dedicar tiempo a mi familia, y no se me cataloga de 'poco profesional' por ello.

11 Movimiento social y político sucedido en octubre 2019, donde la ciudadanía en Chile se subleva y manifiesta su rechazo a las políticas públicas del país que durante 40 años han promovido inequidad, injusticia, desigualdad y segregación social. Este movimiento se tradujo en manifestaciones en espacios públicos y paralizaciones de toda la ciudadanía.

IV. LA HISTORIA DE MARÍA ELIANA DÍAZ ROJAS: LA BÚSQUEDA DE UN LIDERAZGO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

María Eliana Díaz Rojas, madre de dos hijos y una hija, es la tercera de cuatro hermanos. Su padre es un trabajador textil y su madre siempre estuvo al cuidado de ellos. Es profesora de Educación General Básica, profesora de Estado en Francés y magister en Dirección y Gestión de Calidad Educativa. Nació el año 1962 en la ciudad de Santiago de Chile.

Desde pequeña apoyó a su madre en las labores de la casa y en el cuidado de sus hermanos. Se destacaba, además, por su capacidad de cultivar amistades, dada su actitud alegre y proactiva. Su infancia la desarrolló en una población de la comuna de San Miguel. A principios de la década de los 70, con el fin de mejorar su calidad de vida accediendo a una vivienda digna, su familia participa en una toma de departamentos en la comuna de Ñuñoa. Las viviendas sociales que iban a ser entregadas a trabajadores públicos son reasignadas, dando, así, una solución habitacional a los pobladores "sin casas" que participaron de la toma. Todo esto ocurre en el contexto de las políticas estatales del Gobierno de Salvador Allende.

Motivaciones para estudiar pedagogía

María Eliana se motivó por estudiar pedagogía ya que su madre manifestó siempre su deseo de tener una hija profesora. Asimismo, en su época de estudiante, se sintió inspirada por una profesora de Francés, quien la acogió con cuidado y atención en sus clases.

Al egresar de la enseñanza media, desconocía el proceso de postulación a las universidades porque nadie, ni en su familia ni en su población, había estudiado en la universidad. Fue una amiga de su misma edad quien le dijo que el puntaje que tenía en la Prueba de Aptitud Académica (PAA, prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas) le serviría para postular a alguna carrera universitaria y, con ella, se puso a investigar el proceso y postuló, sin saber que quedaría aceptada. Entró a la Universidad de Chile a estudiar Pedagogía en Francés, el año 1980. En 1981, la dictadura militar, el gobierno de la época, inició el proceso de descentralización de la educación y las carreras de pedagogía dejaron de tener rango universitario. Se formó, entonces, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (ASCP), la que, posteriormente, de acuerdo con la nueva Ley General de Universidades, que mercantilizaba la educación, privatizándola, se convirtió en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Estos cambios políticos durante su formación profesional marcaron fuertemente sus convicciones acerca de la necesidad de una educación gratuita para todas y todos como una forma de avanzar en justicia social en un país que, desde esos hechos históricos, generó profundas brechas de desigualdad en educación, y provocó un lento y sistemático deterioro de la educación pública: "Cuando yo entré a la universidad, por todo lo que hablaban los estudiantes, me di cuenta de que estábamos en dictadura. Me daba mucha vergüenza no saber nada".

Al titularse de la carrera de Pedagogía en Francés de Enseñanza Media, María Eliana no se sentía lo suficientemente capacitada para afrontar el mundo laboral ya que, si bien tenía manejo de la disciplina de Francés, pensaba que no poseía herramientas para generar un proceso de aprendizaje efectivo en sus estudiantes. Por ello, quiso complementar sus estudios con la carrera de Pedagogía General Básica en la Universidad Católica. Volvió a dar la PAA y en 1986 ingresó a dicha carrera.

Primeras experiencias pedagógicas

La primera experiencia pedagógica de María Eliana estuvo vinculada a la religión evangélica que profesaba en esa época. Junto con el que entonces era su marido, un arquitecto, se trasladó a Talcahuano en el año 1990, ella para ejercer la docencia y él para ser administrador y pastor de una escuela.

En ese momento se puede apreciar su primera aproximación no formal a la labor administrativa de una escuela ya que, en conjunto con su marido, iniciaron el proceso de construcción de un proyecto educativo al que llamaron "Una Escuela Nueva para Hualpencillo". Para llevar adelante este proyecto realizaron un trabajo de estudio reflexivo y colaborativo en conjunto con un equipo de docentes interesados en innovar: "Fue una gran época, hacíamos trabajos con la comunidad, la escuela se abría para los grupos comunitarios que estaban más politizados. Nosotros abrimos la escuela para los pobladores y se hacían grupos de lecturas, de danza, entre otros".

También en esta experiencia, María Eliana vivenció su primer acercamiento a la gestión escolar, ya que, si bien su cargo era docente, la relación con su esposo le permitía poder presenciar algunas decisiones que se tomaban más allá del aula. Desde este momento, comenzó un distanciamiento del modelo de gestión que desarrolla su marido, modelo que cuestiona y rechaza, principalmente por su carácter autoritario, poco dialogante, sin tener formación en educación, y centrado en la sanción y la eficiencia en resultados.

Más adelante, su marido dejó la administración de la escuela por diferencias importantes entre él y el directorio del establecimiento, el cual promovía el cuidado de la comunidad y, por ende, no compartía su enfoque y estilo de liderazgo. En ese momento, ella renunció a seguir trabajando en el establecimiento a raíz de los conflictos ocasionados por esta ruptura.

Estuvo un año en la ciudad de Talcahuano sin trabajar y en el año 1994 volvió a Santiago junto a su familia. Comenzó a trabajar en el colegio Saint Josep como profesora de Francés y luego, en el año 1997, como profesora básica en el colegio Santo Tomás. En ambos establecimientos adquirió experiencia docente y estrategias de aprendizajes en aula, empero en el último de ellos enfrentó algunos conflictos en el ámbito de las relaciones humanas debido a que los principios y formas de liderar de la dirección eran muy disímiles a lo que María Eliana deseaba para su desarrollo profesional y personal.

Luego de esta experiencia, María Eliana se trasladó a trabajar en el colegio particular El Encuentro. Llegó a este establecimiento recomendada por una colega que vio en ella las ganas de innovar y de participar en un proyecto educativo alejado de lo tradicional. El colegio El Encuentro tenía un proyecto educativo centrado en metodologías constructivistas, con un enfoque ontológico. En este lugar se impregnó de nuevas estrategias de enseñanza, centradas en el hacer del estudiante y nuevas formas de relacionarse con las familias basadas en la confianza, el respeto y el cuidado mutuo. De manera natural se transformó en una líder pedagógica reconocida por sus pares. Apoyó a sus colegas en formación y lineamientos pedagógicos, sin ocupar un cargo directivo, y estos valoraron sus aptitudes. En la cotidianidad de su labor era vista como referente técnico y de liderazgo.

Me transformé en una líder espontánea. Por ejemplo, muchas veces cuando los docentes tenían dudas en vez de preguntarle a la jefa de UTP o a la directora de aquel entonces, me preguntaban a mí. Me preguntaban hartos de las planificaciones. Entonces al final era como un líder natural.

Experiencias en la gestión y consolidación como directora

La primera experiencia directiva de María Eliana corresponde al proyecto educativo que diseñó y postuló, junto a su marido, al 5° Concurso de Aporte de Capital Estatal para la Construcción de Establecimientos Educacionales en Jornada Escolar Completa en zona con déficit de cobertura. El Estado de Chile aportó con un 45% del capital para la construcción e implementación del nuevo establecimiento particular subvencionado y gratuito en la Región Metropolitana.

La idea inicial fue postular a los fondos con el objetivo de ofrecer una oportunidad de educación gratuita y de calidad en sectores de población más abandonados por las políticas educativas. El proyecto se ubicó en una comuna cuya población en edad escolar debía trasladarse a otras comunas a estudiar por la falta de establecimientos educacionales gratuitos. Adjudicados los fondos, su socio y marido se dedicó al diseño y posterior construcción del establecimiento educacional y María Eliana, junto a un equipo de jefa técnica e inspector general, al diseño del proyecto educativo y a su "venta en verde".

El año 2003, la sociedad educacional arrendó el comedor de una vivienda del sector y promovió las matrículas para el año 2004 en un establecimiento en construcción. María Eliana explicó el proyecto educativo y matrícula a quienes serían los y las estudiantes fundadores/as del establecimiento que impartiría educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media. Las plazas de matrículas se completaron, llegando a los 620 alumnos con una planta de 45 profesores, y ella asumió como directora y su marido como administrador del establecimiento.

De su experiencia como directora del Centro Educacional, Eliana rescata la "revolución pingüina¹²" del año 2006 como un elemento principal en el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. Como directora del establecimiento, brindó constantemente su apoyo a las actividades de los y las estudiantes, incluso a la toma del establecimiento educacional. Ello contribuyó a fortalecer al equipo docente y a mejorar el clima laboral. Sin embargo, debido a las diferencias de perspectivas pedagógicas y de gestión con su marido, quién había asumido como sostenedor del establecimiento educativo, María Eliana decide alejarse del proyecto y dar fin a la sociedad educacional.

Terminada la sociedad educacional y el matrimonio, María Eliana comenzó una etapa de formación continua que partió con la realización de un magíster en Gestión Escolar de Calidad, y diversos diplomados y cursos.

El año 2010, buscando ganar experiencia en el ámbito de la ruralidad, asumió, por medio de concurso, como directora en la escuela municipal rural Santa Sofía, escuela que se encontraba categorizada, por medio de los resultados en las pruebas estandarizadas, entre las diez peores de Chile.

En la escuela rural su trabajo se centró en dar autoconfianza a los y las docentes y asistentes, a levantar su autoestima y valorar su trabajo fortaleciendo el trabajo colaborativo por medio de espacios de reflexión permanente y planificación de la enseñanza.

Una de las primeras barreras que encontró al asumir el cargo se relaciona con factores sociales vinculados a la cultura machista en que nos movemos y que han construido una imagen de que el buen director o líder debe ser hombre. Esto se hizo evidente al asumir como directora en esta comuna rural ya que la mayoría de los directores de escuelas son hombres y ellos son escuchados con mayor atención en los distintos espacios, desde las posibilidades de capacita-

¹² 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.

ción hasta las de representación. Se repiten comentarios como “Llegó director, qué bueno que es hombre”. Los hombres más empáticos tienen la actitud de dar consejos o recomendaciones acerca de lo que es mejor visto en un director.

Hacia el año 2011 aparecen las primeras becas de formación de directores de excelencia. María Eliana realizó una formación en liderazgo al adjudicarse una beca lo que implicó la obligación de participar en concursos públicos, por lo que, el año 2013, postuló a tres concursos de Alta Dirección Pública y quedó contratada en una escuela básica de la comuna de Providencia.

En esta comuna su trabajo se inscribió en la elaboración de un proyecto educativo comunal participativo y democrático, asociado al fortalecimiento de la educación pública y la no selección del estudiantado. Sin embargo, el desafío mayor que enfrentó tenía que ver con el personal docente y asistente, quienes venían de una administración maltratadora y sancionadora, se veían tristes y asustados, no se atrevían a plantear sus consultas o dudas por miedo a represalias o a despidos. La desconfianza y maltrato eran parte de la cultura del establecimiento.

Estuve dos meses en ese colegio solo hablando con la gente, conversando, conociéndola y tratando de entregar confianza. Necesitaba que confiaran en mí y yo en ellos. Fue un proceso muy largo enfocado en sanar a la gente, a los profes, a los asistentes, de hacer pequeños cambios. Que ellos notaran que eran validados, para desde ahí comenzar a generar el proyecto educativo, con la participación de todos.

Durante este período María Eliana consolidó sus capacidades de atención y cuidado de las personas. La comunidad de esta escuela se volvió participativa y constructiva de los procesos, ganaron confianza y motivación por las mejoras en los aprendizajes y por relaciones interpersonales sanas y respetuosas. No hubo selección de estudiantes y los niveles de aprendizaje se mantuvieron.

El año 2017 ocurre un cambio de administración en la comuna, lo que pone en riesgo el proyecto educativo comunal impulsado hasta ese momento. Vuelven a aparecer las orientaciones educativas centradas en la selección, la competencia y el resultado. Ese mismo año surgió la posibilidad de asumir la subdirección pedagógica en la Corporación Municipal de Valparaíso donde se iniciaba un nuevo Proyecto Educativo Comunal. María Eliana asumió esta tarea en conjunto con otras tres mujeres encargadas de áreas distintas en la educación comunal (dirección, planificación, personal y pedagógica).

El primer año, el desafío principal fue asegurar representatividad de la comunidad en las instancias de participación propias de una comunidad educativa, dar transparencia a los procesos y construir un Proyecto Educativo Comunal a partir del mandato de la ciudadanía explicitado en los objetivos educativos de la alcaldía ciudadana 2017. Este liderazgo implicó la comunicación con los 54 establecimientos administrados por la Corporación.

El año 2018 aparecieron nuevos desafíos en este mismo contexto y María Eliana fue nombrada directora subrogante de un Liceo de Valparaíso que se encontraba pasando por una situación crítica. El desafío era lograr ordenamiento normativo desde lo curricular a la dotación y mejorar las relaciones entre apoderados/as, directivos y docentes. Al finalizar el primer semestre María Eliana entregó la dirección del establecimiento a la directora que asume por Alta Dirección Pública, el liceo se encontraba normalizado, los conflictos con los/as apoderados/as se habían terminado, el Centro de Estudiantes era protagonista de sus procesos educativos, y los y las docentes se sentían tranquilos/as y confiados/as para continuar en mejoras continuas con la nueva directora.

El segundo semestre de 2018 se le presentó otro desafío: asumir la dirección subrogante en un establecimiento educacional donde no se estaba cumpliendo correctamente con los planes de estudio, los estudiantes eran vistos como peligrosos por la comunidad docente y asistente, y había baja sostenida en matrícula. El primer logro fue que todas las horas de clases planificadas se realizaran, sin excepción; el segundo, mejorar las condiciones sanitarias para los estudiantes; y el tercero, reemplazar un modelo de sanciones y desconfianza hacia los jóvenes por un modelo de confianza, cariñoso y formativo.

Una de las dificultades más fuertes que enfrentó durante este período fue que existía un equipo directivo conformado por 10 personas, 3 de los cuales eran hombres machistas, antiguos en el establecimiento, que habían instalado una cultura desde el poder y la manipulación, y el maltrato y desprecio hacia las mujeres. Las mujeres que formaban parte del equipo se mantenían silenciosas y asintiendo ante las explicaciones o justificaciones que estos hombres daban para mantener las formas de hacer instaladas en la comunidad.

Acercándose el fin de ese año escolar, María Eliana recibió el diagnóstico de una grave enfermedad y debió abandonar repentinamente su función para someterse a un largo tratamiento médico.

Se reintegró a sus labores a mediados del año 2019 asumiendo el rol de coordinadora pedagógica, con la tarea principal de ordenar el funcionamiento del Programa de Integración Escolar Comunal. En este período el trabajo tuvo un foco en lo administrativo y culminó con un informe con sugerencias para el funcionamiento del programa a nivel comunal que apuntara a la disminución del déficit financiero.

Actualmente, María Eliana ha seguido superando el "techo de cristal" y se desempeña en un cargo directivo asumido por concurso de Alta Dirección Pública en un establecimiento educacional en la ciudad de Valdivia. El mayor desafío que enfrenta es promover mejoras en los niveles de aprendizaje de los y las estudiantes por medio de desarrollo profesional docente y desarrollo de capacidades en asistentes, junto con conformar una comunidad educativa que confíe en sí misma, se respete, se valore y trabaje unida en generar mejores oportunidades educativas en un contexto de alta vulnerabilidad escolar; una comunidad que trabaje por la justicia social y la equidad, por atención a la diversidad y el cuidado de todos los seres que cohabitan en el territorio.

Conciliación del trabajo y la vida personal

Mientras María Eliana estudiaba su primera y segunda carrera (pedagogía en Francés y en Educación Básica), conoce al que sería su esposo, luego se casa y su primer hijo nace en el año 1986. Junto a su marido se traslada a Talcahuano y, en 1990, nace su segundo hijo. Su deseo siempre fue volver a Santiago. Su marido estuvo de acuerdo, pero puso como condición que ella encontrara un trabajo cuyos ingresos permitieran mantener a la familia.

María Eliana contactó a una serie de colegios en Santiago y envió su currículum. De esa manera, en 1994, fue contratada en un colegio particular subvencionado que cumplía con las condiciones que su marido le puso. Esto le significó trabajar más de once horas diarias ya que esta escuela ofrecía a las familias de clase media de la comuna de Macul un lugar donde dejar estudiando todo el día a sus hijos. Las clases eran entre las 8:00 y las 19:00 hrs., sin talleres. Esto implicó estar con sus hijos por las noches, revisar tareas, preparar colaciones y materiales, bañar a los niños y hacerlos dormir antes que llegara su marido, quien no tenía horarios establecidos ni rutinas o acuerdos de responsabilidades. En ese momento, él solo "ayudaba", el hacerse cargo de la casa y los niños recaía en ella.

En 1995, María Eliana queda embarazada por tercera vez, lo que alteró fuertemente su relación con el director del establecimiento en el que trabajaba. Este ponía permanentemente trabas en sus labores, ya sea no autorizando controles médicos o cuestionando sus capacidades por el hecho de estar embarazada. El menoscabo y maltrato sufrido durante ese periodo llevó a María Eliana a renunciar a su fuero maternal y a su trabajo al finalizar su posnatal.

Para mí era terrible, tenía que sacar a los niños formados después de estar diez u once horas en el colegio. Tenían que lustrarse los zapatos, peinarse y salir en fila. Entonces yo renuncié, porque ya no podía más. Yo renuncié a mi fuero maternal incluso porque yo no podía trabajar con esa estructura y menoscabo. Dije: 'Tengo que buscar otra cosa.'

María Eliana volvió a buscar trabajo. Para lograr ingresos que permitieran mantener a la familia, se desempeñó como profesora básica en dos establecimientos educacionales, treinta horas en cada uno. Almorzaba en el taxi que la trasladaba de una escuela a la otra.

A partir de estas experiencias desarrolló una gran capacidad de organización administrativa de su trabajo, y logró una estructura ordenada para la planificación y preparación de la enseñanza; sin embargo, se mantenía latente la necesidad de innovar en educación y de abordar el desarrollo de los y las estudiantes con una perspectiva más integral, no solo centrada en logros academicistas y de resultado. Considerar a las niñas y los niños desde sus emociones y relaciones, con sus tiempos y necesidades, la llevan a seguir buscando otros modelos de enseñanza.

Su vida transcurre, en este periodo, con muchas horas fuera de casa, en el trabajo y apoyando a sus hijos y a su hija durante la noche y los fines de semana e intentando que ellos y ella no sintieran abandono. En ese mismo intento María Eliana asumió estar muy presente en la educación y en la escuela donde estudiaron sus hijos e hija, por lo que en la organización de los apoderados siempre tuvo un rol en la directiva de curso, lo que asumió con responsabilidad y contenta porque la acercaba a los profesores y a las profesoras de sus hijos e hija, y a la escuela.

Durante el ejercicio docente en el establecimiento El Encuentro, se sintió más tranquila con sus hijos e hija ya que pudo matricularlos en el mismo colegio donde trabajaba con un costo más económico. Los dos hijos menores estaban todo el día en el colegio y debían esperar a que la mamá terminara la jornada laboral para volver a su hogar. Fue un periodo cansador, pero gratificante al poder estar con ellos en todo momento, participar en ceremonias y reuniones de apoderados, conversar más fácilmente con las docentes y ser excusada más cariñosamente ante alguna falta como apoderada.

El año 2004 se inicia el periodo en que junto a su esposo instalan un nuevo establecimiento educativo. Es ahí cuando se genera un gran quiebre familiar que termina con la sociedad educacional y con su matrimonio. María Eliana no poseía un rol administrativo, ya que este era realizado exclusivamente por su marido. Su labor se remitía a la dirección de liderazgo desde la dimensión pedagógica. Las decisiones relativas a salarios, contrataciones, mantención y mejoramientos eran tomadas por su marido quien no realizó rendiciones de cuentas de ingresos y egresos. En ese periodo, y debido a las deudas que mantenía la familia por los altos costos del proyecto, María Eliana no recibía sueldo, solo firmaba una liquidación por un ingreso base mínimo, pero los dineros eran gestionados en su totalidad por su marido, tanto los de la subvención del establecimiento como los dineros familiares.

Es así como en este contexto, surgieron diferencias ideológicas entre ambos, las cuales, en conjunto con otros problemas generaron el divorcio de la pareja. El segundo año de funcionamiento del establecimiento su marido quiso obtener más ingresos y reemplazó la gratuidad por subvención compartida: las familias que pagaban podían continuar en el establecimiento, las

demás debieron partir. Este hecho profundizó las diferencias entre María Eliana y su esposo ya que fue el inicio del abandono de las ideas que motivaron la fundación del centro educativo y de su proyecto educativo.

Otro de los aspectos que deterioró con mayor fuerza la relación entre ambos fue el estilo relacional: mientras su marido mantenía una relación lejana con el personal docente y asistente, con una gestión autoritaria, con varias demandas por maltrato, María Eliana se relacionaba desde la confianza, la participación y las decisiones compartidas. Su marido y socio pedía que, cuando él llegara a la escuela, ella abandonara cualquier tarea que estuviera haciendo para reunirse con él.

Todo este período implicó trabajar los siete días de la semana y precariedad económica en la familia por los compromisos adquiridos para el proyecto. Los hijos e hija se las arreglaban solos y comprendían la complejidad del trabajo. A pesar de ello, María Eliana siguió participando activamente de la educación de sus hijos e hija teniendo presencia activa como apoderada de los tres adolescentes.

Una vez que María Eliana se aleja de este proyecto, en el año 2010, busca nuevos trabajos, asumiendo la dirección en un establecimiento público rural. Allí inicia una vida con su hija y sus dos hijos bastante independientes, en un ambiente familiar tranquilo y con muchos proyectos de vida que la llevan a mirar con gran entusiasmo sus desafíos como líder educativa. Luego, de este periodo, es cuando asume como directora del establecimiento educativo de Providencia, donde mantiene su estilo de vida tranquilo, aunque sus hijos y su hija, ya más grandes, han emigrado de su hogar.

En el año 2017, María Eliana se va a Valparaíso donde asume diversos cargos de dirección. Sus hijos y su hija ya son adultos e independientes. Ella comienza un camino para fortalecer sus capacidades profesionales y personales en pos de aportar a su entorno y al desarrollo de la educación pública. Actualmente vive en Valdivia y lidera un establecimiento público, destacando su valoración y preocupación por el bienestar humano de la comunidad educativa.

María Eliana considera 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 de manera participativa y vinculante con la comunidad, y que parte de su rol es poder encauzar las expectativas de esta en el planteamiento institucional de la escuela.

Finalmente, María Eliana destaca que, desde su rol de mujer, madre y líder de instituciones educativas la motiva el saber que desde el liderazgo sí se puede llegar a influir en la mejora de los procesos educativos, a la vez que movilizar comunidades en pos de un cambio educativo para la justicia social y para que la educación sea realmente un derecho para todos y todas.



Reflexiones finales

REFLEXIONES FINALES

DIRECTORAS QUE SUPERARON LOS OBSTÁCULOS DE GÉNERO EN SUS HISTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES

Andrea Carrasco Sáez

Las cuatro historias de vida presentadas dan cuenta de cómo las trayectorias de mujeres profesionales chilenas han estado marcadas por contextos altamente masculinizados (Blackmore, 2017). Excluidas de los espacios de poder (Barberá *et al.*, 2011), han lidiado con diversos obstáculos durante toda su vida. Los obstáculos se han presentado en distintos momentos de sus carreras profesionales y personales, y dan cuenta de los prejuicios existentes en torno al género y de un "techo de cristal" (Segerman-Peck, 1991) que no opera solo como un "techo", sino como barreras invisibles presentes en distintos ámbitos de la vida de las mujeres protagonistas de estas historias.

Alondra, Vilma, María Eliana e Irene, en épocas diferentes, vivieron el sesgo de género que caracteriza a nuestra sociedad: prejuicios laborales por ser mujer, la maternidad como un obstáculo, la dificultad de conciliar las tareas del trabajo con las tareas del hogar y horas de trabajo no remunerado (segundas y terceras jornadas).

Aquí están instalados los estereotipos que establecen que las mujeres tienen como responsabilidades primarias el cuidado del hogar y las tareas domésticas (Morgade, 2001; Cabrera, 2005; Coleman, 2007). Lo estereotipado como "femenino" ha obligado a que las mujeres demuestren características afines a dichos perfiles (Arar y Oplatka, 2014). En particular, el ser madre arrastra consigo una serie de responsabilidades que tradicionalmente han sido asociada a este estereotipo lo que genera un alto nivel de exigencia. En este marco, no resulta extraño que las mujeres protagonistas de estas historias desarrollen su trabajo profesional y laboral complementándolo con tareas del hogar o con esta demanda de complementar vida laboral con vida personal.

Las diversas presiones que viven las mujeres a la hora de acceder a un cargo con grandes responsabilidades van configurando una imagen a la cual deben adecuarse. En esta línea, se observa en las narraciones de las protagonistas la tendencia a construir su trayectoria personal y profesional asociada a la imagen de una "gerente ideal" (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 como una mujer que vive su desarrollo profesional sin descuidar sus labores del hogar y el 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 le han atribuido en el cuidado del hogar (Rivas Rivas y Rodríguez Moreno, 2008). Su desarrollo profesional, por tanto, se sobrecarga y condiciona por las tareas y responsabilidades de la vida personal.

En lo que respecta a la maternidad (cuidado de hijos/as), las directoras protagonistas cuentan que existe una fuerte carga asociada a la posibilidad de compatibilizar esta con su rol profesional. Así, resulta reiterada en sus discursos la idea de abandono que pesa sobre ellas al tener que destinar menos tiempo al cuidado de sus hijos/as por deber cubrir responsabilidades laborales. La culpa aparece como una emoción reiterada al momento de hablar de los hijos/as. Para cumplir con las exigencias socialmente impuestas se debe recurrir al apoyo de otras integrantes de la familia, como madres y hermanas, así como al servicio doméstico (Moorosi, 2010).

Empero, en ausencia de apoyo familiar, la institución escolar pasa a ser un soporte importante para asumir las responsabilidades del cargo, aunque cabe señalar que este apoyo está condicionado a que las directoras puedan desempeñarse como tales en los tiempos en que legalmente les corresponde descanso. Se implementa, así, una maternidad machista (Smithson y Stockoe, 2005).

Las historias presentadas evidencian cómo los derechos de las mujeres trabajadoras, logrados históricamente, el pre y posnatal (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. Estas estrategias para afrontar la conciliación trabajo-familia establecen un claro predominio de la esfera profesional, lo que implica un continuo proceso de vulneración de su espacio personal/familiar, pero además se posicionan como estrategias individuales para enfrentar un proceso que excede con creces su responsabilidad y que podrían ser promovidas como estrategias colectivas institucionalizadas.

Las directoras se refieren 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 este incluye. 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).

La "división sexuada" del trabajo como una construcción social (Bourdieu, 2000) sigue siendo una temática de discusión actual. El orden de género, basados en relaciones de jerarquía y subordinación entre hombre y mujeres (Buquet, 2021), es imperante. El estereotipo de que las mujeres asuman como primera responsabilidad el cuidado de los hijos y las tareas domésticas (Cabrera, 2005; Coleman, 2007), a pesar de que se ha revisado y discutido social y políticamente, no ha cambiado del todo, menos en el ámbitos educacional.

Lograr la conciliación de la vida personal con la profesional es el desafío permanente de las directoras que participaron en este estudio, desafío que no está 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. Ser capaces de cumplir exitosamente todas las tareas asignadas a sus 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. Alcanzar este equilibrio en la conciliación es un gran desafío (Jones, 2017) y no resulta extraño que las mujeres entiendan esta relación como una lucha constante entre dos esferas de una misma vida. En este sentido, es necesario avanzar en la implementación de políticas de igualdad de género en la sociedad que garanticen el principio de no discriminación y hagan posible el pleno desarrollo de hombres y mujeres, políticas que apunten al reconocimiento (valoración cultural) y la distribución (valoración económica) de las mujeres en el espacio social y universitario, y que transformen estos espacios (Fraser, 2000).

Finalmente, cada una de las historias contadas es única, cada una es portadora de una idiosincrasia que la hace irrepetible, pero, a su vez, hay algunos elementos que las hacen comunes y que se relacionan con lo que implica ser mujer en espacios culturales permeados por un patriarcado preponderante. Cada historia nos hace reflexionar sobre cómo avanzar en este contexto sociohistórico de transformación para el país. ¿Cómo superar esos sesgos de género?

¿Cómo avanzar en las políticas de equidad de género no solo desde un punto de vista del acceso a un cargo, sino desde una perspectiva de lo que implica el ejercicio profesional y laboral? ¿Cómo lograr un reparto equitativo del trabajo no remunerado que pueda beneficiar a toda la familia? ¿Cuál será el rol del Estado en estas búsquedas de equidad de género? Múltiples preguntas cuyas respuestas esperamos puedan ayudar a superar la inequidad existente y, por cierto, avanzar a una reconfiguración del rol de la mujer en su esfera personal y laboral.

Referencias

- Arar, K., & Oplatka, I. (2014). "Muslim and Jewish Teachers' Conceptions of the Male School Principal's Masculinity: Insights into Cultural and Social Distinctions in Principal-Teacher Relations. *Men and Masculinities* 17 (1): 22-42. <https://doi.org/10.1177/1097184X13516961>
- Blackmore, J. (2017). 'In the shadow of men': the historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. En J. Blackmore y J. Kenway (eds.), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp.27-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175089>
- Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Buquet, A. (27 de octubre 2021). Organización de género en educación superior. [Conferencia principal]. Diplomado de género en la Academia. Desafíos para el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Cabrera, L. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Fundación F. Largo Caballero.
- 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>.
- Fraser, N (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Watkins, S. (Edit). ¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo?*. (pp. 7-23). Madrid: Editorial Traficantes de Sueño.
- Jones, D. (2017). Constructing Identities: Female Head Teachers' Perceptions and Experiences in the Primary Sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 907-928.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- 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. (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>
- Rivas Rivas, A. M. y Rodríguez Moreno, M. J. (2008). *Mujeres y hombres en conflicto*. Ediciones Hoac.
- Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and Mentoring. A Woman's Guide*. Judy Piatkus Ltd.
- Smithson, J. y Stokoe E. (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating 'Genderblind' Terms in Organizations. *Gender, Work and Organization*, 12(2), 147-168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x>



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE