

## Presencia del enfoque de género en la gestión escolar chilena: significados y experiencias

Carolina Bustos Carrasco\*

Silvana Oros Astudillo\*\*

Daniela Álvarez Antonelli\*\*\*

Bernardo Rebolledo Lippians\*\*\*\*

Recibido: 30/05/2015

Aceptado: 22/09/2015



### Resumen

El presente estudio busca describir, en base a fuentes discursivas, los significados en torno al rol directivo desde el enfoque de género que construyen directoras de establecimientos educacionales públicos. Para ello, se aplicaron entrevistas en profundidad a tres directoras de escuelas de enseñanza básica y media municipal, como una etapa exploratoria de un trabajo mayor de tesis doctoral. Tomando como base los postulados de Pierre Bourdieu y Carol Gilligan, se evidencia una valoración diferencial del rol directivo ejercido por las mujeres, manifestando una impronta femenina caracterizada por la ética del cuidado hacia los otros, y de estrategias de resistencia frente a la lógica masculina del modelo de gestión escolar. Las diferencias también se expresan en las dificultades para validarse profesionalmente en el cargo, así como en compatibilizar el rol familiar con el laboral y directivo. A la luz de los resultados, se abre la reflexión sobre la necesidad de implementar cambios estructurales en la política educativa que apunten a disminuir la inequidad de género que se revela en la estructura masculina del sistema de gestión escolar, incorporando atributos propios de la experiencia femenina, como los descritos en el liderazgo relacional.

### Palabras clave

Enfoque de género, gestión escolar, política educativa.

### Presence of the gender approach in the management of the Chilean education: meanings and experiences

### Abstract

The present study pretends to describe, based on discursive sources, the meanings around the directive role from the gender approach point of view that is constructed by the headmistresses of public schools. For this purpose, interviews in depth were applied to three headmistresses of elementary and high municipal schools, as an exploratory stage of a mayor work for doctoral thesis. Taking as a basis the postulates of Pierre Bordieu and

\* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail*: cbustos@userena.cl

\*\* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail*: seoros@userena.cl

\*\*\* Universidad Católica del Norte–Sede Coquimbo, Chile. *E-mail*: dalvarezantonelli@gmail.com

\*\*\*\* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail*: bernardo.rebolledo90@gmail.com

Carol Gilligan it is clear a differential appraisal of the directive role exercised by women, showing a feminine trace characterized by the ethics of the care for the others, and the strategies of resistance in front of the masculine model of school management. The difficulties are also expressed in the difficulties to validate themselves professionally in their position, as well as to make compatible the family role, the job, and directive one. In the light of the results, the reflection opens to the need to implement structural changes in the educational policy which points to diminish the gender inequity, which shows in the masculine structure of the school management incorporating characteristics belonging to the feminine experience, as the ones described in the relational leadership.

***Key words***

Gender approach, school management, educational policy.

## 1. Introducción

Uno de los focos en que más se ha centrado la investigación sobre educación, en las últimas décadas, ha sido la gestión escolar, tanto a nivel nacional e internacional. El interés ha estado puesto fundamentalmente en identificar los procesos y los factores organizacionales que impactan en los aprendizajes de los alumnos (Anderson, 2010; Bellei, Contreras & Valenzuela, 2008; Bolívar, López & Murillo, 2013; Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE], 2009; Contreras, 2009, Day, *et al.*, 2009, Fernández, 2010; Horn, 2010; Lorenzo, 2012; Murillo, 2015). Esta línea de investigaciones ha originado tanto una tendencia de estudio como un modelo de desarrollo de las organizaciones escolares que se ha denominado *escuelas eficaces*, término que designa a los establecimientos que enfatizan la importancia de la escuela y de la pedagogía en los resultados académicos, dado que éstos se encuentran bajo el control y el ámbito de decisión de la escuela y de los profesores (Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2003).

Los resultados de esta línea de estudios se han plasmado en los modelos de gestión escolar, que a partir de la década del 2000 se instalaron en los establecimientos escolares chilenos. La gestión escolar es el conjunto de procedimientos pedagógicos, administrativos y financieros, a través de los cuales se establece una forma particular de organizar la cotidianidad, otorgar sentido y entregar una perspectiva de futuro al centro escolar (Bolívar, López & Murillo, 2013). El modelo de gestión que implementa el Ministerio de Educación de Chile, en las escuelas públicas, es el *Marco para la buena dirección* (2005). Con un enfoque centrado en el mejoramiento continuo, este modelo detalla una serie de procesos escolares que deben ser implementados por los equipos directivos, y evaluados de acuerdo a indicadores que den cuenta de su cumplimiento.

Tanto los modelos de gestión como la línea teórica que sustenta las escuelas eficaces, coinciden en la importancia otorgada a la figura del director dentro de la organización escolar (Anderson, 2010; Bolívar, López & Murillo, 2013; Maureira, 2006; Murillo, 2006; Uribe, 2012). La figura del director se describe como el segundo factor intraescuela que más contribuye, después del trabajo docente en el aula, en el aprendizaje de los alumnos, jugando un rol especialmente relevante en aquellas escuelas en donde el impacto del líder educativo es más necesario, como lo son las escuelas vulnerables (Anderson, 2010), que en el caso chileno corresponden mayoritariamente a aquellas de dependencia municipal (Garay & Uribe, 2006).

Sin embargo, un área menos explorada, en términos de la organización de la escuela, la constituye la presencia del enfoque de género en la gestión escolar, en que hombres y mujeres difieren en términos del acceso a puestos de jerarquía. En Chile, la población de docentes es de 207.761, de los cuales el 72% son mujeres; sin embargo, la cifra se reduce al 55% cuando se hace referencia a las mujeres que ocupan el cargo de Directora de un establecimiento educacional (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2014). Aunque se evidencia un leve predominio de las mujeres por sobre los hombres en cargos directivos, esto se contrapone a la tendencia observada en América Latina, ya que Chile es uno de los países con una menor proporción de mujeres que ejercen el rol de directoras, sobre todo en el caso de las escuelas privadas (Murillo, 2012). Asimismo, de acuerdo a Lupano & Castro (2011) esta realidad es concordante con lo que se observa en distintos ámbitos y organizaciones, en los que tradicionalmente se asocian los cargos directivos con las características de competitividad, control, autoridad u orientación a la tarea, características socialmente consideradas masculinas.

A diferencia de la dirección escolar, la docencia ha sido tradicionalmente una profesión femenina. De acuerdo a una perspectiva sociológica esto se debe a la facilidad de la incorporación al mercado laboral de las mujeres desde las «profesiones del cuidado». Dichas profesiones han sido ejecutadas históricamente por ellas, tales como el cuidado del hogar, de las personas enfermas y educación de la infancia (Calvo & Rodríguez-Hoyos, 2012). Otras explicaciones señalan que, por los horarios más flexibles, estas ocupaciones permitirían compatibilizar de mejor manera las labores profesionales con la vida familiar (Jiménez, 2007).

Otras posturas teóricas destacan diferentes aspectos al momento de la elección de la carrera docente por parte de las mujeres. Hasta la década de los 80, los planteamientos realizados por Kohlberg (1992) y Piaget (1991) en torno al desarrollo moral y la consecuente toma de decisiones, se basaban en la justicia como eje rector de las acciones humanas y; por tanto, fueron considerados con una validez universal. Sin embargo, según Gilligan (1985), estas ideas se contraponen con los principios que orientan la ética femenina, en cuanto a que la toma de decisiones se direcciona en forma diferente a la de los hombres. Así, ésta se caracteriza por estar orientada al cuidado de los otros, y centrada en la responsabilidad, por lo que se la reconoce como «ética del cuidado» (Gilligan, 1985).

Las mujeres que comienzan una trayectoria en la gestión de la escuela, hacen un tránsito desde la enseñanza, asociada en nuestra sociedad a un rol femenino, hacia la administración, tarea que en nuestra sociedad es atribuida a un rol fundamentalmente masculino. Los estereotipos de género implícitos en su trayectoria profesional, crean dilemas únicos para las mujeres en su rol como administradoras, los cuales deben resolver mientras enfrentan el proceso de promoción dentro de la estructura jerárquica de la administración de una escuela pública (Kropiewnicki & Shapiro, 2001).

La experiencia a nivel internacional indica que la presencia de mujeres que participan en programas de formación directiva (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2014) así como aquellas que acceden a cargos directivos en las escuelas, ha ido en aumento (Padilla, 2008). Por esta razón es necesario incluir su perspectiva y sus experiencias en los estudios sobre gestión escolar, la cual no ha sido lo suficientemente visibilizada aún.

Desde otra perspectiva, la relación entre género y gestión escolar cobra relevancia dado que la gestión organiza los procesos escolares, y con ello el orden y las categorías en las que se organiza la realidad al interior de la escuela. Esto se logra instalando diversos dispositivos de planificación estratégica presentes en las políticas educativas relativas a esta materia. Este entramado normativo, de acuerdo a Popkewitz (1994), responde a un diseño que el Estado desarrolla, a través de tácticas con las que planifica y organiza las instituciones que le permiten ejercer control sobre lo social, lo político y lo económico.

Según el mismo autor, *“los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes; las apropiaciones y exclusiones se inscriben en las prácticas cotidianas de la escuela”* (Popkewitz, 1994: 3). Por su parte, Bourdieu (2000), plantea la necesidad de preguntarse sobre los mecanismos históricos que eternizan las estructuras de división laboral desigual basadas en criterios de género, que para él se concretan en una acción concertada entre instituciones interconectadas, dentro de las que se encuentran la Escuela y el Estado.

Es en este escenario que se hace necesario visibilizar la construcción e interpretaciones que, sobre estos temas, elaboran las mujeres. De ahí que para Gilligan, en la investigación de la vida de los adultos, resulta imprescindible conocer la experiencia directa de las mujeres (en Kropiewnicki & Shapiro, 2001).

Es por esto que, considerando la gestión como un conjunto de dispositivos organizadores de la realidad, y el rol de dirección como una posición clave en dicha organización, surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cuáles son los significados que construyen las directoras de escuelas municipales en torno al rol del género en la gestión de los centros educativos?

## **2. Mujeres en puestos directivos: dominación y resistencia**

Al analizar la temática de enfoque de género y educación, se hace necesario integrar una perspectiva sociológica que permita comprender las estructuras a la base de estos planteamientos, es decir, qué fenómeno explica las inequidades en la presencia de las mujeres en puestos directivos en educación.

Según Bourdieu (2000), existe una violencia simbólica que ha naturalizado, desde siempre, la dominación masculina por sobre las mujeres. Esta violencia simbólica se vería reflejada en el traspaso de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres hacia estructuras sociales y cognitivas, donde la dominación masculina se expresa sin necesidad siquiera de ser legitimada.

Así, la identidad femenina, está limitada por lo que los hombres imponen y se evidencia como opuesta a la identidad masculina. Ambas identidades se reconocen y asocian a determinados conceptos, ámbitos de acción, tareas, comportamientos e incluso a aspectos corporales que eternizan la naturalización de la dominación de los hombres por sobre las mujeres. Es importante señalar que esta naturalización no viene sólo dada en el escenario de las tareas domésticas —en las que generalmente se evidencia la diferenciación de tareas entre hombres y mujeres— sino que también, y con mayor profundidad, en instituciones como la escuela, la iglesia o el Estado, *“lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación que se practican en el interior del más privado de los universos”* (Bourdieu, 2000: 15).

Todo trabajo, aunque haya sido antes realizado por una mujer y visto como algo sencillo, se comienza a considerar complejo cuando es realizado por los hombres. Como lo señala Bourdieu (2000), esto tendría relación con la asimetría radical en la evaluación de las actividades masculinas y femeninas. Así, las mujeres mantienen también la dominación aceptando y limitándose a la realización de determinadas tareas, lo que se transforma en un efecto Pigmalión negativo que las mujeres experimentan desde pequeñas y durante toda su vida, lo que hace que se vuelva prácticamente invisible y sistematizado.

En educación, la idea de una mujer ejerciendo el rol directivo de una institución supondría la lucha de ganar ese puesto con todo lo que ello implica. Como lo señala Bourdieu (2000), los puestos de trabajo, sobre todo los que conllevan autoridad, se definen en relación a capacidades y actitudes con connotación sexual. Esto explicaría la existencia de tantos puestos que son difíciles de ocupar por las mujeres, ya que éstos están planteados a la medida de los hombres, con características opuestas a las femeninas.

Asimismo, es necesario considerar que si se habla de la dominación existe también un espacio de resistencia. Este autor plantea que los pensamientos y percepciones de los dominados —en este caso, las mujeres— se enmarcan bajo la naturalización de la dominación masculina, lo que se da puesto que, por parte de los dominados, existe un reconocimiento, una sumisión. Sin embargo, se evidencia una posibilidad de romper con esto a través de una lucha cognitiva que implique una transformación radical de las estructuras de base. Esta posibilidad de resistencia a la dominación masculina que se define anteriormente, tendría cabida a través de la facultad de las mujeres de transformar las estructuras que determinan y que producen estas inequidades utilizando herramientas que, a ojos de los dominadores, parecerán débiles.

### 3. Ética del cuidado

Gilligan (2013) cuestiona los paradigmas éticos tradicionales y expone que el desarrollo moral en las mujeres surge de una forma diferente al desarrollo de la moral en los hombres, delimitando al «yo» como una entidad por sí misma y al desarrollo moral como una evolución desde la dependencia hacia la independencia. En las mujeres, en cambio, se observa una explicación diferente, una narrativa propia que evidencia la capacidad de unir la razón, la emoción y el yo con las relaciones, lo que genera interdependencia entre las diferentes personas, por lo que las dimensiones planteadas por la moral femenina van desde la dependencia al aislamiento.

Esta diferenciación respecto del desarrollo moral masculino se debería a que la conformación de la personalidad en los niños se produciría en base a un distanciamiento de la imagen materna, a diferencia del desarrollo moral de las niñas que se resolvería gracias a un proceso de identificación con la madre (Gilligan, 1985). Este mecanismo de desarrollo moral da como resultado una mayor sensibilidad y disposición para leer las señales emocionales en los otros. Estas características propias de la socialización femenina, podrían estar asociadas a la elección de las carreras de pedagogía (Kropiewnicki & Shapiro, 2001).

El concepto de interdependencia mencionado por Gilligan (1985) genera un nuevo marco en el estudio de los conflictos morales y las respuestas ante ellos por parte de las mujeres. Así, la elección entre una postura u otra en un dilema ético no es lo importante, sino que la capacidad de actuar frente al conflicto de modo responsable y cuidadoso. Desde esta idea surge el planteamiento de la ética del cuidado de los otros. En este caso, desde una mirada democrática, el cuidado emerge como parte de la ética, en que cuidar a otro y a sí mismo es parte de la conducta y capacidad humana, a diferencia de la concepción del cuidado explicada desde el patriarcado que implica que las mujeres deben estar dedicadas a satisfacer las necesidades de los otros de manera generosa y preocupada (Gilligan, 2013).

En base a estos supuestos, Regan & Brooks (1995) exploraron estos aspectos en directoras de establecimientos escolares, a través de cuyas experiencias y relatos emergió un modelo que las autoras identificaron como «liderazgo relacional». Dicho modelo está compuesto por cinco atributos: colaboración, cuidado, coraje, intuición y visión. De éstos, sólo la colaboración y la visión están presentes en el modelo de gestión de calidad escolar chileno.

### 4. Metodología

Esta investigación se realiza desde un enfoque comprensivo–interpretativo, a través de un estudio instrumental de caso (Stake, 1995). La muestra fue intencionada y para su conformación, se utilizó como criterio estar ejerciendo como directora en un establecimiento educacional del ámbito municipal urbano, dada la importancia del rol directivo en este

contexto. Asimismo, se estableció como requisito el haber accedido al puesto a través del sistema de Alta Dirección Pública. Se consideró además una antigüedad en el cargo de a lo menos 5 años, de manera de poder incluir personas que tuvieran experiencia en la temática indagada. Se envió un correo de invitación a las directoras de las comunas de Coquimbo y La Serena que cumplieran con estas condiciones, el que fue respondido por seis directoras, de las cuales tres se mostraron disponibles para poder realizar entrevistas en el plazo establecido para el estudio. La muestra quedó así conformada por tres directoras de establecimientos escolares de las comunas mencionadas, cuyas edades oscilaban entre los 48 y 59 años, todas ellas desempeñándose en contextos de alta vulnerabilidad. La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad, dado que interesaba tener una visión comprensiva de la perspectiva que tienen las informantes sobre sus vidas y experiencias (Taylor & Bogdan, 1994). Se utiliza la triangulación de informantes y la saturación discursiva como mecanismos de credibilidad. Para el análisis de la información se empleó la técnica de análisis de contenido a través de la codificación abierta y posterior categorización de los datos, los que fueron recolectados durante el primer semestre del año 2015.

## 5. Resultados

De acuerdo al análisis realizado, emergen cinco grandes categorías que engloban los significados y experiencias de las directoras en cuanto al rol del género en la gestión de sus centros educativos. Éstas son: Percepción sobre el ejercicio del rol directivo ejercido por mujeres, Percepción sobre el ejercicio del rol directivo ejercido por hombres, Espacio de dominación y violencia simbólica, Conflictos en la percepción de género, Espacios de resistencia, Percepción del enfoque de género en la gestión directiva.

### 5.1. *Percepción sobre el ejercicio del rol directivo ejercido por mujeres*

En cuanto al interés de tomar un puesto de dirección, existe una valoración del rol directivo como cargo estratégico para la toma de decisiones, las cuales tienen un impacto sobre otros. Es decir, concordantemente con lo que plantea Gilligan (1985, 2013), este rol entrega una posibilidad de cuidar de otros a través de las elecciones centradas en las consecuencias y el bienestar propio y de los demás. Como lo expresa una de las entrevistadas:

[...] poder brindar oportunidades a niños que estaban en situación de alta vulnerabilidad [...] nuestros niños tienen alta vulnerabilidad, entonces frente a eso yo veía que en mi cargo de jefe técnico no eran tantas mis posibilidades de brindar oportunidades con las decisiones que yo iba a tomar, mientras que en una dirección de un establecimiento eso me permitía tomar decisiones [...]

(E2: 10)<sup>1</sup>

Según lo planteado por las entrevistadas, se evidencia que existen funciones explícitas, centradas en lo pedagógico, y funciones implícitas, centradas en lo cotidiano. Son estas últimas las que demandarían la mayor parte del tiempo de su gestión, las que se focalizan en responder a las problemáticas sociales de los estudiantes y a eventos emergentes. Observemos esta respuesta:

Uno debiera estar centrado en lo pedagógico, uno debiera preocuparse mucho del aula, mucho del tema de los profesores [...] pero en lo real hay una serie de problemáticas

1 Estos datos indican, respectivamente, el número de la directora entrevistada y el párrafo en el que se encuentra la cita.

que demandan atención y que son más urgentes porque tienen que ver con supervivencia, no sé, se cortó el agua [...] En el caso mío por ejemplo, han venido a cortar la luz, porque en la municipalidad no la habían pagado, te llaman del Ministerio que una actividad que no sé qué, que necesitan un curso, «por favor mándeme un curso» [...] (E1: 13)

Lo que también se refleja en estas palabras: “[...] *tú necesariamente te dedicas a lo importante, si es que no más bien a lo urgente, casi una política bomberil [...]*” (E1: 17).

Existe, en el caso de todas las entrevistadas, una figura femenina mentora que las motivó a formarse y a desempeñarse en diversos cargos intermedios (Jefe de UTP, coordinadora de área, curricularista) como una forma de preparación para el cargo de directora. Lo anterior aparentemente desafía lo propuesto por Bourdieu, dado que se esperaría que estas mujeres hubiesen sido formadas para continuar con las tareas asociadas al rol femenino, que en el caso de la educación, no son los cargos directivos; sin embargo, esto podría dar cuenta, a su vez, de estrategias de resistencia en épocas anteriores de estas figuras mentoras, al desafiar los cánones imperantes, como se aprecia en el siguiente caso:

Pasamos a ser amigas y siempre tratándose de tú teniendo siempre claro que ella tenía un cargo y que en determinado momento de definir situaciones por el cargo, ella las iba a definir, pero el tema de relacionarse era muy horizontal y muy abierta, o sea entre muchas cosas ella era muy generosa. Si tú le preguntabas algo ella te lo enseñaba y te daba oportunidades. Entonces en eso sentí que ese espacio de trabajo pa’ mi fue muy importante, de formación profesional [...] (E1: 10)

Ahora bien, dentro de estos criterios que fueron parte de su socialización por esta figura mentora, se encuentran habilidades típicamente asociadas al rol femenino, como la empatía, así como algunas ligadas al rol masculino, como la objetividad. Asimismo, surge la importancia de contar con habilidades sociales como competencias necesarias para el rol de directora, reconociendo que la ausencia de estas capacidades influye en los conflictos que se presentan en lo cotidiano. Al respecto nos dice esta directora:

Yo le debo mucho a la persona que estuvo en la dirección [...] ella fue una persona que, de alguna manera, me formó como directora, o me preparó para ser directora, ella ya se jubiló y ella tenía un... dijéramos una norma, decía «hay que tener tino, tacto y criterio». Y de verdad que esas palabras son claves para poder trabajar en educación y para poder dirigir un establecimiento educacional [...] a eso yo le agrego la empatía, el ser objetivo en las decisiones y tener una toma de decisiones eficiente y eficaz. (E2: 26)

Los discursos evidencian que las directoras piensan que las mujeres, al momento de ejercer un cargo directivo, cuentan con un criterio más flexible en la búsqueda de soluciones:

En el sentido personal quizás es más bien beneficioso, pero yo lo estaba viendo a través del producto desde la resolución del conflicto, porque ese va quedando, dándote vueltas, significa que vas buscando otras alternativas, en cambio en los hombres que veo yo frente a un conflicto, el hombre o lo logra manejar o lo suelta totalmente, no sé [...] estamos con los problemas del control de los uniformes, entonces me pasa en el colegio con el subdirector [...] si no se puede devolver a los niños no se puede no sé poh, llamar

al apoderado [...] hay como varias restricciones, entonces ya, pa' qué les vamos a exigir uniforme si en realidad no se puede hacer nada [...] «ah, dejémoslos que vengan como quieran», no poh, la idea es qué intentamos para llegar al objetivo, y nos vamos por otro camino pero el hombre no poh, el hombre es «soltamos».

(E1: 25)

Lo anterior se relaciona con la capacidad que tendrían las mujeres de poder abocarse a varias tareas a la vez:

Nosotras las mujeres, como dicen los réclames, nosotras podemos caminar y mascar chicle a la vez..., entonces eso nos da la ventaja para que nosotras como mujeres [...] de ponernos en el lugar del otro, de poder hacer varias cosas a la vez, de ver una visión holística [...]

(E2: 45)

Existe un compromiso emocional con la labor directiva, ya que las mujeres serían capaces de tomar decisiones utilizando también cualidades emocionales, en esta forma integradora asociada a la ética del cuidado de los otros, según lo propuesto por Carol Gilligan. Veámoslo en el siguiente discurso:

[...] en cambio hay muchas mujeres que trabajan en el ámbito de la educación y más allá de las competencias técnicas le ponen eso, el corazón, y eso hace como la diferencia. Que se comprometan desde lo afectivo con la tarea que están haciendo.

(E1: 57)

Lo que también se aprecia aquí:

[...] entonces para mí tomar una decisión también me significa reflexionar bastante puesto que esta decisión que yo pueda tomar si los afecta los va a afectar y me va a afectar emocionalmente también a mí, entonces si yo tengo que tirar la oreja a alguien le voy a tirar la oreja desde la razón y desde el corazón.

(E2: 57)

A pesar de que relevan la importancia de actuar desde lo afectivo, más allá de las competencias técnicas, consideran que éstas son el eje central del rol de directora para ejercerlo y ser validadas, tal como lo notamos aquí:

Como eje importante está todo el conocimiento técnico, todo lo demás se aprende, pero una no puede venir desnuda a hacerse cargo de un colegio, o aprender del UTP todo, o aprender del evaluador todo, no poh. O sea, tú también tienes que ser un referente, eso no quiere decir que tú tengas que aprenderte cien por ciento una enciclopedia [...] los profesores son muy exigentes en eso, si uno no tiene las competencias te invalidan de inmediato.

(E1: 51 & 53)

Señalan, a su vez, contar con una visión integral de los docentes como personas y como profesionales:

Sí, en estas condiciones sí, la carga emocional es muy fuerte y de hecho yo creo que ahí el profesor tiene que ser entendido, respetado y valorado por lo que él es como persona

y lo que él es como profesional, entonces eso hace que uno valore su aspecto familiar, personal y uno vea también sus competencias profesionales, en la medida que uno valora a esa persona.

(E2: 31)

Manifiestan como un elemento central, y diferenciador respecto del rol ejercido desde los hombres, la presencia de la ética en su actuar, mostrando consecuencia y efectividad en el ejercicio del cargo, *“hacer lo éticamente correcto, no hacer un aprovechamiento del cargo, y hacer las cosas bien, o sea, a mí que me registren, jamás me he aprovechado del cargo todo lo contrario, soy un peón del cargo, un trabajador”* (E1: 89).

Los discursos, por último, señalan como característica femenina diferencial la mayor exigencia y desgaste en el rol directivo ejercido por mujeres. Según una de las entrevistadas:

Y ahí es cuando se da el tema de género, porque las mujeres tenemos la posibilidad como de actuar en distintos escenarios, a la vez mis compañeritos hombres, en general, o son administrativos o son casi maestros chasquillas dentro de los liceos, pero no, sea, para ellos con tantas cosas que nosotras contamos con respecto a las interferencias del sistema. Ellos se quedan en la atención de la interferencia, y es una excusa para no hacer lo otro. En cambio, en el tema nuestro, es un tema del impulso que da el género, tú no te quedas contenta con, y ese es un desgaste horrible.

(E1: 22)

Otra de ellas se expresa siguiendo la misma reflexión:

Yo creo que ahí el hombre la carga es distinta, o sea, porque nosotros somos un país machista, nosotros creamos una situación en la que se le sirve primero al hombre, el hombre no puede tender la cama, bueno hay generaciones distintas, pero en mi generación de 55 años los hombres todavía no tenían algunas tareas domésticas que asumir, entonces yo creo que esa situación los hombres tienen más tiempo para el trabajo que nosotras las mujeres.

(E2: 47)

### **5.2. Percepción sobre el ejercicio del rol directivo ejercido por hombres**

De acuerdo a las entrevistadas, dentro de las características masculinas diferenciales se encontraría el hecho de que los hombres actúan por raciocinio y con un criterio más práctico o más concreto, *“El hombre es más concreto. O sea dos más dos es cuatro en muchos de ellos, y no se quedan pegados. Yo hablo por mí, y yo a veces me quedo pegada”* (E1: 24). Se evidencia así un discurso tradicional en cuanto a las características asociadas al género.

Otra de ellas, manifiesta al respecto:

Yo comparto totalmente eso, quizás agregaría algo impositivo, yo creo que al hombre le falta el corazón de mujer para el tema de la educación, compenetrarse en esto, pero con *tutti*. El hombre compromete más su cerebro su raciocinio, pero no el corazón, por eso él ve todas las cosas blanco o negro, sí o no.

(E1: 57)

Además, a diferencia de lo que perciben respecto de las mujeres en el cargo directivo, los hombres mostrarían una incapacidad para resolver más de una dificultad a la vez: *“...los*

*hombres tienen una sola mirada, es mi planteamiento, creo que los hombres toman una decisión como en línea de tren” (E2: 45).*

Por último, existiría una inconsecuencia por parte de los directores en su comportamiento al enfrentar situaciones complejas:

[...] los hombres son más cobardes, de alguna manera, en enfrentar situaciones y quizás más políticos, entonces se van por las ramas, le buscan el ajuste al resquicio y quedamos bien con todos [...] no va por ahí, porque el tema de ser consecuente con lo que yo digo, con lo que yo hago, es muy importante y creo que es importante también para la construcción de relaciones sanas, o sea yo creo que en la medida en que la gente está contigo o eres consecuente con lo que tú dices puede al rato que a lo mejor se enoje, se moleste, puede que no esté de acuerdo, pero llegado el momento en que vas construyendo una relación sana entonces yo en eso trato de ser consecuente, o sea con lo que yo digo, lo mejor es hacerlo y hacerlo aquí y en la *quebrá* del ahí, y siento que los hombres no tienen esas prácticas, en el irse en lo políticamente correcto, se pierde.

(E1: 74)

### **5.3. Espacio de dominación y violencia simbólica: conflictos en la percepción de género**

Las entrevistadas advierten que las características femeninas expresadas en el rol, son neutralizadas, y sus pensamientos silenciados a partir de la violencia simbólica ejercida en este espacio de dominación, lo que se pone de manifiesto en acciones como la presencia de críticas de parte los directivos hombres sobre el actuar de las directoras, *“Yo veo que ahí de repente por el hecho de ser mujer, los varones cuestionan tu actuar, que uno es como medio «blanque»», porque uno es mujer, porque una ha sido mamá, porque una ha sido hija” (E2: 53).*

También se hace evidente la presencia de costos personales asociados a la ocupación del cargo, teniendo que asumir los costos, o buscar el equilibrio de la vida familiar en la delegación de la crianza de los hijos en otras mujeres eficientes, y en darse tiempo para organizar el funcionamiento doméstico, de manera que no interrumpen estas tareas su trabajo como directora. De esta manera lo hace ver una de las entrevistadas:

[...] dedicamos demasiado tiempo fuera del horario de contrato a cosas de la institución, entonces si algo yo me niego ahora aunque no me negué en el momento, son las horas perdidas con mis hijos chicos, de no llegar a la casa a tomar once con ellos, decirles vamos a dar una vuelta a la playa teniendo la playa ahí mismo, nunca hice eso [...] así que yo creo que el costo es el tiempo que no dediqué a mi familia.

(E1: 57)

Otra reflexión en este sentido fue esta:

Una organización, plantearse qué es lo que voy a hacer en la minuta de mi casa, cómo me voy a organizar con mi casa para que esté funcionando eso en mi ausencia, y también esté funcionando y también pueda estar centrada en mis actividades de la escuela [...]

(E2: 43)

Y también la que señalamos en adelante:

Yo tuve la ayuda de mi madre mi tía que me ayudaron a criar a mis hijos, entonces yo descansaba en ellas el tema de la crianza y yo creo que estuvo bien porque los 2 son profesionales y son personas de bien en la sociedad, entonces yo me siento muy satisfecha de la vida que llevamos, del equilibrio que he llegado a alcanzar.

(E2: 40)

Además, estas mujeres, deben ser el sustento del rol profesional masculino desde el apoyo en el hogar. Esto se contrapone a la situación masculina, que sólo debe ocuparse de las funciones asociadas a su rol como profesional:

El desgaste es mayor pa' nosotras, indiscutiblemente. La sociedad nos exige mucho más a nosotras que a los varones, es más complaciente con los varones, porque detrás de un varón hay una dama, y depende de cómo sea la dama es como va a ser el varón.

(E2: 49)

Es posible observar que las entrevistadas perciben ciertas características que asocian diferencialmente al género femenino, las cuales tienen una connotación negativa. En este sentido, describen a las mujeres como rencorosas, considerando que éste es un rasgo que impacta de forma desfavorable en el clima escolar. Lo podemos notar en estas palabras:

Entonces cómo se puede estar acordando de lo que la señora dijo hace seis años atrás, o sea, no ha dado vuelta la página, hace seis años que está con el cuento de la señora, entonces no sé, por grupo de colegio, hay al menos, unas cinco mujeres que tengan esa lógica y eso te vicia el ambiente, porque van de alguna manera envolviendo a las demás y en eso las mujeres somos más complejas y no damos vuelta la página tan fácilmente. También se hace más difícil resolver conflictos, porque a lo mejor hablando con dos personas por un tema que pasó ayer, pero ellas tienen guardadas cosas del año no sé po'h.

(E1: 38)

#### **5.4. Espacios de resistencia**

Se observa que en el ejercicio del rol directivo aparecen características femeninas que generan diferencias en la manera de ejecutar sus actividades con respecto a los hombres en igual función. De la misma manera, las entrevistadas evidencian decisiones que les han permitido con méritos comprobables ocupar el rol directivo, como lo es la preparación académica y el desempeño profesional logrado durante su carrera.

Las principales motivaciones para optar a un cargo directivo tienen relación con necesidades personales, así como otras que son propias de las condiciones y situaciones de los establecimientos escolares. Dentro de las necesidades personales se presentan la disposición personal positiva hacia el aprendizaje y la búsqueda de oportunidades, así como la posibilidad de optar a mejores expectativas laborales y económicas, y la convicción de poseer las competencias para el cargo de directora. Asimismo aparece disconformidad con la administración de los establecimientos y el interés de poder tomar decisiones en éstos. Afirma la primera entrevistada:

Empecé a ver las diferentes alternativas de los cargos directivos que habían que eran donde yo veía que podía haber una actividad distinta a lo que yo estaba desempeñando

en ese momento en la sala de clase, y paralelo a eso empecé a perfeccionarme. Tomé un postgrado que es un Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Serena, el cual estoy egresada del doctorado y luego investigando el tema de cuáles eran las necesidades para seguir los cargos directivos llegué a la conclusión de que también estaban los diplomados, estaban los postítulos. Fue como una búsqueda y aparecieron dos diplomados. Hice un diplomado con la Universidad Católica del Norte y con el Centro de Investigación Pedagógica que está en alianza con el Ministerio de Educación de aquí de La Serena y con eso ya fui formándome mientras estaba todavía trabajando en el liceo técnico profesional.

(E1: 3)

Con respecto a las características femeninas que hacen la diferencia entre la dirección de las mujeres y la de los hombres, éstas se inician en el desarrollo de la carrera profesional de las directoras. Las situaciones que son causantes de satisfacción asociadas a la profesión escogida se vinculan al impacto que ha producido sobre los estudiantes al ser docentes en el aula, y posteriormente en cargos como jefaturas técnicas u orientación.

Viendo lo positivo yo agradezco la profesión porque a mí me ha hecho feliz, tanto como profe de aula como luego en el colegio y ahora como directora, si bien es un lugar donde se sufre, se pasa rabia, sobretodo en este último tiempo está muy desgastante la cosa, pero independiente de eso, yo soy feliz, agradezco ser profe, soy profe de Historia y Geografía y haber tenido la posibilidad de haber incidido en la vida de las personas, yo soy feliz. En alguna de esas almas algo sembré, eso me hace tremendamente feliz, haber incidido en personas, eso a mí me hace tremendamente feliz.

(E1: 61)

### ***5.5. Percepción del enfoque de género en la gestión directiva***

Por último, se evidencia la categoría que se relaciona con la percepción del enfoque de género en la gestión directiva. En este punto es importante señalar la creación e implementación de estrategias locales de gestión con enfoque de género, referidas fundamentalmente al apoyo a la maternidad. Producto de ello, las directoras refieren que existe un compromiso como respuesta a dicho apoyo, tanto en docentes como en estudiantes embarazadas:

Yo creo que esa es una de las cosas que las profesoras se sienten más comprometidas a trabajar en esta propuesta, por el hecho que sienten el respaldo de su directora al momento en que ellas necesitan por una enfermedad de un hijo, ausentarse del establecimiento. Nosotros tenemos un plan de emergencia y ese plan de emergencia cubre la ausencia de una docente... yo creo eso ellas lo valoran mucho, y es más, hay colegas que se han ido al ámbito particular subvencionado y al año han vuelto y me han pedido «directora a mí me gusta trabajar con usted porque es muy humana».

(E2: 29)

En cuanto a la presencia de la dimensión de género en las políticas públicas, ésta es vista como una complicación y además, se evidencia desconocimiento de los dispositivos de gestión más recientes sobre equidad de género:

El tema de género, no sé, se me viene a la cabeza lo de las embarazadas, de hecho tenemos una normativa especial para ellas donde en los colegios debemos cautelar la continuidad de estudios de ellas y también cautelar sus obligaciones como madres, que

tiene que ver como con los derechos de los alumnos, no hay alguna forma donde se incluyan los derechos de género, lo que hay es lo que ha habido siempre.

(E1: 106)

Situación que también se señala en las siguientes palabras:

Pero yo creo que cuando yo vi el concepto de género en la agencia de calidad, dije, «otro lío que no van a saber cómo resolverlo» [...] porque no hay un planteamiento claro. ¿Cómo vas a evaluar el género, cuando tenemos una variedad tan heterogénea a nivel de país?, ¿no cierto? Suponte, hay colegios que son de solamente mujeres o que son solamente de hombres, hay colegios que son coeducacionales, cuál es la política, cuál es el sustento, desde qué teoría se enfrenta.

(E1: 114)

Se evidencia, además, que la inexistencia de políticas de género que apoyen la gestión de las mujeres en los cargos directivos en las escuelas es vista como igualdad de condiciones entre hombres y mujeres frente al cargo:

[...] ¿Por ser mujer? Nada. Estamos en igualdad de condiciones que los varones, no hay nada, alguna facilidad adicional o algún elemento que tenga que ver por ser mujer. Desde la política pública, no nada, no hay nada, ni sueldo ni nada, ni un reconocimiento, para el día de la mujer, algún gesto especial, desde lo más básico. Pasa más que nada por ser algo político, casi administrativo, pero no hay gesto concreto en relevar el rol de la mujer... no existe.

(E1: 100)

## 6. Análisis y discusión

A la luz de los discursos emanados, es posible identificar que las directoras perciben que existen diferencias en el ejercicio del rol de acuerdo al género. Las diferencias comienzan a expresarse desde el interés para acceder al cargo, que en vez de orientarse por una motivación al logro, o hacia lograr una posición que les permita ejercer dominación como una característica propia masculina (Bourdieu, 2000), se encuentra motivada por la posibilidad de tomar decisiones que permitan cambiar las condiciones de vida de los alumnos que tienen a su cargo. Esta manifestación de la ética del cuidado se muestra como una extensión de la preocupación con que las mujeres se orientan en su fuero más íntimo y familiar, transfiriendo así desde el plano personal al profesional, actitudes y acciones de cuidado hacia quienes están a su cargo (Gilligan, 2013).

Como un elemento central para llegar a ocupar el cargo directivo, todas las entrevistadas relatan una variada experiencia profesional y sólida formación académica. Es a través de estas estrategias que se abren espacio en lo que Bourdieu (2000) denomina una «lucha cognitiva», la que se da en ciertos espacios de indeterminación parcial a propósito del sentido y de la división de los elementos del mundo natural y social, especialmente a las realidades sexuales. Es aquí donde cobra relevancia la idea de resistencia. El carácter polisémico de la palabra nos lleva, a lo menos, a dos posibles interpretaciones, una de las cuales se evidencia en este punto: las directoras deben dirigir sus esfuerzos hacia el logro de una trayectoria y una certificación de estudios que las valide, como una forma de resistencia ante la lógica de dominación que favorece a los hombres en la ocupación del puesto.

La segunda acepción va ligada a la resistencia que refieren dada su condición de mujeres. La aceptación de la doble carga laboral (doméstica y profesional) es interpretada por las directoras como una demostración natural y biológica de la energía femenina que, de acuerdo a Bourdieu (2000), sería la expresión a través de la cual *“los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales”* (Bourdieu, 2000: 50). Este acento que ponen las entrevistadas en la capacidad superior de las mujeres para resistir, que se fundamenta, para ellas, en su capacidad reproductiva, es precisamente el argumento a través del cual se legitima como natural la división sexual androcéntrica del trabajo. De esta manera naturalizan la inequidad desde la cual ambos géneros se ven enfrentados a demandas profesionales similares (Bourdieu, 2000).

Otro elemento central es la lógica que orienta la toma de decisiones en el plano profesional. Las entrevistadas muestran que la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, y de tratar de apoyar la maternidad de sus docentes, así como de ayudar en las situaciones psicosociales de sus estudiantes, más allá de lo prescrito en los modelos de gestión, marca un estilo de administración que se orienta por la preocupación hacia diversos miembros de la comunidad. Lo anterior es concordante con lo planteado por Kropiewnicki & Shapiro (2001), respecto de que las directoras desarrollan estrategias para enfrentar los dilemas éticos que se derivan de estereotipos de género. Ellas encuentran la manera de implementar dispositivos de gestión, que no se encuentran en la normativa, para poder apoyar a las profesoras cuando deben cumplir con sus roles parentales frente a la enfermedad de los hijos pequeños, por ejemplo.

También es posible apreciar que las entrevistadas ya no tienen a cargo la responsabilidad de la crianza de niños pequeños, lo que les permite ejercer el rol directivo con mayor independencia de las labores asociadas a la maternidad. Sin embargo, expresan que aun así deben cumplir con la organización del espacio doméstico familiar para luego dedicarse al rol profesional, carga con la que no lidian los hombres enfrentados a las mismas labores profesionales. Lo anterior se condice con el concepto de «laberinto» propuesto por Lupano & Castro (2011), el cual alude a que actualmente, para las mujeres, no está bloqueado el acceso a los puestos más altos, sin embargo deben sortear dificultades para alcanzarlos.

Como características centrales en el ejercicio del rol directivo, emergen los conocimientos técnicos, que son los que les permiten ocupar un espacio de validación frente a sus pares. Igualmente como importantes aparecen la visión integral de los docentes como personas y como profesionales, la responsabilidad, la postura ética frente al cargo que ocupan, y la posibilidad de responder a varias demandas al mismo tiempo, habilidad que sería fundamental en el puesto en el que se desempeñan, dado que, según refieren, la labor directiva se da en dos planos: aquel declarado, referente al quehacer oficial y prescrito en el marco del modelo de gestión, y aquel implícito que debe resolver la contingencia de la cotidianidad. Frente a esta duplicidad de labores, como en casi todos los demás aspectos, las directoras tienen una valoración más favorable de su propio desempeño frente al de sus colegas varones. Concordantemente con las dimensiones propuestas por Regan & Brooks (1995), las entrevistadas valoran las dimensiones de cuidado, coraje, intuición, colaboración y visión en la percepción de su propio desempeño en el rol. Emergen así características propias del género, que hasta el momento, no han sido incorporadas en los modelos de gestión.

Respecto de la inclusión de la perspectiva de género en la política educativa, desconocen tanto los dispositivos existentes como los alcances que este enfoque puede tener para su quehacer profesional. Más allá de los avances en relación a los derechos de las alumnas embarazadas, no visibilizan otras líneas de desarrollo en cuanto a la equidad de género; interpretan la inexistencia de políticas que contribuyan a subsanar la inequidad de género a la que se ven enfrentadas las mujeres, como encontrarse en igualdad de condiciones desde el marco regulatorio legal.

## 7. Conclusiones

Para finalizar, se plantea una reflexión centrada principalmente en tres aspectos. En primer lugar, se observa que las directoras valoran positivamente ciertas características consideradas femeninas en el ejercicio del rol directivo, como la capacidad de tomar varios puntos de vista para la toma de decisiones, o la disposición al cuidado. Sin embargo, también muestran creencias que apoyan un discurso de legitimación de la lógica masculina para la distribución desigual del trabajo, ratificando lo que plantea Bourdieu (2000) respecto a que los dominados perpetúan la naturalización de esta dominación, ya que continúan manteniendo las mismas estructuras sociales y cognitivas establecidas.

Este discurso internalizado es especialmente importante por cuanto son ellas las encargadas de liderar el diseño de los procesos escolares, y con ello, el andamiaje en el cual se erige la actividad cotidiana de la escuela. Es necesario generar espacios de reflexión docente en donde estas creencias ligadas al género y la consecuente división y asignación de roles en el trabajo se desnaturalicen, y se deje su carácter de construcción social, arbitraria y desigual. Es desde estos espacios que puede ser resignificada, por la comunidad docente en primer término, y también por parte del alumnado.

En segundo lugar, se evidencia que todas las entrevistadas despliegan estrategias de resistencia frente a la hegemonía descrita, tales como la validación obtenida a través de su carrera docente y su preparación académica. En este mismo sentido, se observa que si bien están sujetas al marco de acción que establece el modelo de gestión escolar, ejercen sus funciones relevando aspectos que en su fuero más personal consideran ligadas al género. La ética del cuidado, los dispositivos locales en apoyo a rol materno de las docentes, y la capacidad de atender tareas múltiples, dan cuenta de una gestión ejercida desde otras coordenadas, que, al menos hasta el momento, la política pública educativa no ha sido capaz de escuchar ni de incorporar como parte de su diseño.

Por lo tanto, y en tercer lugar, es necesario repensar el espacio que ha ocupado el enfoque de género en el diseño de la política relativa a la gestión escolar. En una población de directoras que sigue ganando presencia respecto de los hombres, es necesario recoger en la normativa aspectos propios de la «administración femenina», sin perjuicio de que estos elementos puedan ser ejercidos igualmente tanto por hombres como por mujeres. En consecuencia, y considerando que son el Estado y la escuela los lugares en que se elaboran y se imponen los principios de dominación a los que seguimos anclados (Bourdieu, 2000), se requiere que la política pública aborde aspectos más estructurales en cuanto a cómo disminuir la inequidad de género que se revela en la estructura masculina del sistema de gestión escolar.

### Referencias bibliográficas

- ANDERSON, S. (2010). "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela". *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52.
- BELLEI, C., CONTRERAS, D. & VALENZUELA, J. P. (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. & MURILLO, J. (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". *Fuentes*, 14, 15–60.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CALVO, A. & RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2012). "Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España". *Educación XXI*, 15(1), 43–60.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS [CPEIP]. (2014). *Informe Enfoque de Género Programa de Formación de Directores, proceso 2014. Análisis de cohortes 2011, 2012, 2013 y 2014 para Enfoque de Género*. Santiago de Chile: Área de Gestión y Liderazgo Educativo.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN [CEPPE]. (2009). "Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19–33.
- CONTRERAS, B. (2009). "Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela". *Educación*, 18(34), 55–72.
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D. HARRIS, A., LEITHWOOD, K., QUING, G., BROWN, E., AHTARIDOU, E. & KINGTON, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Research Report, DCSF-RR108. London: Department for Children, Schools and Families.
- FERNÁNDEZ, J. (2010). "Persona 2.0. El directivo del siglo XXI". *Capital Humano. Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, 23(243), 74–80.
- GARAY & URIBE.(2006). "Dirección como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile." *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 39–64.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- GILLIGAN, C. (2013). "La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado". En: Gilligan, C. *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grifols i Lucas, 40–67.
- HORN, A. (2010). "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile". *Psicoperspectivas*, 9(2), 102–104.

- JIMÉNEZ, M. (2007). “El género en el análisis sociológico del profesorado. El caso de las profesoras universitarias”. En: Arenas, G., Gómez, M. J. & Jurado, E. (coords.). *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga/Atenea, 111–127.
- KROPIEWNICKI, M. & SHAPIRO, J. (2001, abril). *Female Leadership and the ethic of Care: Three Case Studies*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington, United States.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LORENZO, M. (2012). “Las comunidades de liderazgo de centros educativos”. *Educar*, 48(1), 9–21.
- LUPANO, M. & CASTRO, A. (2011). “Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño”. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 139–150.
- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1–10.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2005). *Marco para la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- MURILLO, J. (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
- MURILLO, J. (2012). “La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina”. En: Weinstein, J. & Muñoz, G. (comps.). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile/Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 19–40.
- MURILLO, J. (2015). “Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- PADILLA, M. T. (2008). “Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres de Andalucía”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1–27.

- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- POPKEWITZ, T. (1994). “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. *Revista de Educación*, 305, 103–137.
- REGAN, H. & BROOKS, G. (1995). *Out of women’s experience: school leadership for women and men*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- STAKE, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Novagrafik.
- URIBE, M. & CELIS, M. (2012). “Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas”. En: Weinstein, J. & Muñoz, G. (comps.). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile/Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 111–134.