



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Programa Magíster en Educación

LA GESTIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMENINO EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Tesis para optar el grado de
Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular

Tesista: *María Loreto Mora Olate*
Profesora Guía: *Fancy Castro Rubilar*

Chillán, abril de 2007



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Programa Magíster en Educación

LA GESTIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMENINO EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Tesis para optar el grado de
Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular

Tesista: *María Loreto Mora Olate*
Profesora Guía: *Fancy Castro Rubilar*

Chillán, abril de 2007

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	6
Planteamiento problemático: Justificación y formulación del problema de investigación	9
Premisas que orientan la investigación	11
Objetivos Generales y Específicos	12
CAPÍTULO I: MARCO DE ANTECEDENTES	
La transformación del rol de la mujer	13
Carreras profesionales de la mujer	15
El género como perspectiva de análisis	18
Mujer y liderazgo en organizaciones	20
Incorporación del concepto de gestión en la escuela	24
Tensión de paradigmas en la gestión escolar	26
Marcos conceptuales (modelos) de gestión	27
Gestión escolar y centralidad de la escuela en Chile en el contexto de la descentralización	29
Gestión escolar participativa y sus herramientas: proyecto educativo y trabajo en equipo	31
Gestión escolar y calidad	34
Medición de la calidad de los aprendizajes	39
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
Identidad personal	41
Identidad profesional	50
Gestión escolar	59
Estilo de dirección	83
Género	98

	Pág.
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de investigación	139
Unidad de estudio y sujetas de investigación	142
Establecimiento de las categorías y subcategorías de análisis	143
Procedimientos e instrumentos	144
Desarrollo del trabajo de campo	145
Procedimientos centrales de procesamiento de la información	146
Procedimientos centrales de análisis de la información	148
Elaboración de conclusiones generales	149
CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: ESTUDIO DE CASOS	
Caso 1: presentación	150
Reconstrucción de discurso N°1	151
Conclusiones caso 1	172
Caso 2: presentación	181
Reconstrucción de discurso N°2	181
Conclusiones caso 2	202
Caso 3: presentación	209
Reconstrucción de discurso N°3	209
Conclusiones caso 3	225
Caso 4: presentación	233
Reconstrucción de discurso N°4	234
Conclusiones caso 4	258
Relato de cuestionario a docentes	
Relato de cuestionario a docentes caso 1	262
Relato de cuestionario a docentes caso 2	264
Relato de cuestionario a docentes caso 3	266
Relato de cuestionario a docentes caso 4	268

	Pág.
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN: TRIANGULACIÓN DE LOS DISCURSOS	
Primera triangulación: descripción	
Historia de vida 1	269
Historia de vida 2	278
Historia de vida 3	286
Historia de vida 4	291
Segunda triangulación: descripción	
Identidad personal	297
Identidad profesional	299
Estilos de dirección	301
Concepción de la gestión escolar	302
Evaluación de la gestión escolar	305
Rol del género en la vida personal	308
Rol del género en la vida profesional	310
Tercera triangulación: descripción	
Identidad personal	313
Identidad profesional	314
Estilos de dirección	318
Concepción de la gestión escolar	321
Evaluación de la gestión escolar	322
Rol del género en la vida personal	326
Rol del género en la vida profesional	328
CONCLUSIONES GENERALES	331
PROYECCIÓN Y FUTURAS INVESTIGACIONES	336
BIBLIOGRAFÍA	338
ANEXOS	
<i>1. Pauta de entrevistas a directoras</i>	346
<i>2. Cuestionario a docentes de los establecimientos</i>	348
<i>3. Plantilla desgrabación de entrevistas realizadas a las directoras</i>	349
<i>4. Plantilla transcripción de cuestionario respondido por los/as docentes</i>	350

INTRODUCCIÓN

La presente tesis desarrolla una investigación desde la perspectiva de género en que se aborda la gestión escolar ejercida por directoras en establecimientos educacionales de la comuna de Chillán. Este estudio de corte cualitativo se basa principalmente en la construcción de las historias de vida de cuatro directoras, que tienen a su cargo establecimientos educacionales de dependencia Municipal, Particular Subvencionado, Corporada y Particular; las cuales accedieron con interés a participar en la investigación concediendo sin dificultades la información requerida.

Mediante las técnicas de investigación cualitativas, como el análisis documental, entrevista semiestructurada e historia de vida, se desea saber si la condición de género determina la forma como las directoras ejercen la gestión de los establecimientos educacionales, teniendo en cuenta que el porcentaje de profesoras que acceden a cargos directivos es inferior al de los profesores, quienes alcanzan el 54%¹; no obstante, que en la profesión docente, la presencia femenina es mayor a la masculina.

La tesis se ha organizado con la siguiente estructura:

-En el primer capítulo, se hace referencia tanto al contexto de transformación del rol de la mujer, como a los antecedentes de los dos núcleos temáticos que enmarcan la investigación: gestión escolar y género.

¹ Profesores por sexo, según región, 1999 en Sernam, INE. **Mujeres chilenas. Estadísticas para el nuevo siglo.** Chile, julio 2001. p. 135.

-En el segundo capítulo, que constituye el marco teórico, se organiza de acuerdo a las categorías y subcategorías de análisis que orientan esta tesis.

-En el tercer capítulo, denominado marco metodológico, se describen las categorías y subcategorías analíticas, los procedimientos e instrumentos de investigación y se detalla el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de triangulación de la información.

-En el cuarto capítulo, se reconstruyen los discursos de las cuatro directoras en forma de historia de vida y el de los docentes consultados.

-En el quinto capítulo, se da cuenta del proceso de análisis y discusión de los discursos de ambos estamentos, dando lugar a la triangulación.

Por último, a la luz de los hallazgos obtenidos, se presentan las conclusiones y proyección hacia futuras investigaciones conforme al problema que motivó el desarrollo de esta tesis.

En la sección “Anexos” se incluyen las pautas que orientaron las dos entrevistas sostenidas con las directoras y su respectiva plantilla de desgrabación, así como el cuestionario respondido por los/as docentes y la matriz de transcripción de sus respuestas. Debido al gran volumen de información no se incluyen en este informe las desgrabaciones de las entrevistas realizadas a las directoras.

Cabe señalar que se presentaron estados de avances de esta investigación en las *VI Jornadas Interuniversitarias de Investigación* organizadas por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago durante el 18 al 21 de octubre del 2005 y en el *Congreso de Estudiantes de Postgrados en Ciencias de la Educación* realizado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Concepción durante los días 2 y 3 de diciembre del 2005. Dichas participaciones constituyeron una instancia para poner a juicio de expertos el diseño metodológico y los primeros hallazgos, quienes realizaron valiosas observaciones que retroalimentaron el proceso de análisis.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación pudo desarrollarse gracias al apoyo institucional y personal de:

- la Biblioteca Campus La Castilla de la Universidad del Bío-Bío, especialmente a su directora, Laura Reyes y a todo su equipo por su comprensión y tan eficiente labor.
- las cuatro directoras de establecimientos educacionales que brindaron su tiempo y confianza en esta investigación.

Un agradecimiento muy especial para mi profesora guía, Fancy Castro Rubilar, quien con su generosidad, sabiduría y paciencia me enseñó la “artesanía” que entraña este tipo de investigación.

Y, ya en el terreno de los afectos más íntimos, agradezco infinitamente a mi madre, por su cariñoso apoyo incondicional

PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO

Justificación y formulación del problema de investigación

La escuela es un importante espacio de socialización donde niños/as y jóvenes aprenden a ser hombres y mujeres en la relación cotidiana que establecen, ya sea con sus pares como con los/as y las docentes. Por eso, muchas investigaciones han tratado de demostrar su influencia en la reproducción de la estructura de género y en la conformación de identidades de género estereotipadas (Rodríguez, 2003).

Según lo indican las cifras del Censo del 2002, referidas a los profesionales por sexo, según especialidad, en enseñanza se desempeñan 68% de mujeres, frente a un 32 % de hombres (Ine/Sernam, 2004: 108). Esta fuerte presencia de las mujeres en los distintos niveles de la enseñanza escolar llega al 73% del total de docentes que se desempeñan en el país (Mineduc, 2005: 57).

No obstante, su presencia en el nivel de la dirección escolar, disminuye a un 45% a nivel nacional (Ine /Sernam, 2000: 124). En el caso de la comuna de Chillán, las cifras confirman lo planteado a nivel de país: de un total de 96 establecimientos educacionales, 30 de ellos son dirigidos por directoras².

Este panorama no es consecuente con las políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres que los gobiernos vienen impulsando y que algunos autores afirman que “contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres: y esto es importante porque las lo que las futuras generaciones de hombre y mujeres aprenden en la escuela, no es solo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos catorce años de su vida” (Diez et al: 2003).

² **Directorio Estadístico años: 2003-2004.**Oficina 600. Depto. Provincial de Educación-Ñuble.

Por su parte, la mayoría de las investigaciones sobre liderazgo han sido realizadas bajo la perspectiva masculina, quedando aislada la perspectiva de género como categoría de análisis, lo cual “contribuye a la comprensión de la complejidad cultural, social y política que existe en las relaciones entre hombres y mujeres, y reivindica la diferencia y diversidad como elementos de las relaciones sociales” (Coronel, 2002, p. 165).

Tradicionalmente el concepto de *gestión* ha estado ligado al ámbito empresarial, apuntando al logro de eficiencia y eficacia productiva. Las transformaciones políticas, sociales y económicas han llevado el tema a las instituciones, entre ellas a los Centros Educativos donde se estima que la gestión era un asunto meramente administrativo, del cual se ocupaban sólo los directivos. Sin embargo, en esta nueva etapa de la Reforma, la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

En este escenario se hace necesario seguir investigando desde la perspectiva de género, los procesos organizativos al interior de las escuelas, para reinterpretar el liderazgo y el poder. Esto supone considerar a las mujeres como un grupo específico y analizar su conquista de espacios y de poder, en términos de su capacidad de influencia en la dirección del cambio, de su impacto en la cultura organizacional y en la transformación y mejora educativa.

En consecuencia, y de acuerdo con los antecedentes señalados, la situación problemática que motiva esta investigación y que se buscó develar es ¿cómo representan las directoras de cuatro establecimientos educacionales, en sus historias de vida, el modo o los modos de gestionar desde su condición de género?

PREMISAS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

El presente anteproyecto se fundamenta en las siguientes premisas³

1. La educación constituye un ámbito profesional donde a pesar de existir un claro predominio de profesoras, su presencia descende en las funciones directivas de los establecimientos educacionales, tal como lo demuestran las estadísticas (Ine/Sernam, 2004).
2. La gestión escolar ejercida por mujeres asume características de más colaboración, diálogo y participación, según lo revelado por estudios de experiencias de mujeres en la gestión y liderazgos educativos, donde las mujeres líderes desarrollan un estilo de liderazgo diferente, que se aleja de los modelos tradicionales masculinos (Coronel et al, 2002, pp. 163-164).

³ Se entiende por premisa a las “afirmaciones sostenidas sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación.” (Cisterna, 2005).

OBJETIVOS

Generales

1. Comprender los procesos de construcción personal y profesional que han elaborado las directoras en relación con su quehacer en la gestión escolar.
2. Desvelar, desde la perspectiva de género y de su historia de vida, la forma como las directoras de establecimientos educacionales ejercen la gestión.

Específicos

1. Hacer visible los procesos de construcción personal y profesional que han elaborado las directoras en relación con su profesión.
2. Identificar los principales hitos en la vida profesional de las directoras que señalan como significativos para su acceso al cargo de dirección.
3. Explorar el modo en que significan las directoras el ejercicio de la gestión de su organización escolar.
4. Interpretar las representaciones que construyen las directoras acerca del ejercicio de la gestión escolar.

CAPÍTULO I

MARCO DE ANTECEDENTES

La transformación del rol de la mujer

Según el *Informe de Desarrollo Humano en Chile* (PNUD, 2002) la mayor parte de las personas estima que las modificaciones del rol de la mujer es uno de los síntomas de los cambios culturales del país, siendo el rasgo central de esta nueva situación el tránsito de las mujeres desde un rol centrado en la maternidad y en la administración del espacio domésticos hacia el mundo público y del trabajo, el cual perciben como algo más que la obtención de ingresos, viendo en él una “posibilidad de afirmar su individualidad y promover su desarrollo personal”(p.215).

Estos cambios, provocan tensiones en las mujeres como la que dice relación entre familia y trabajo, dado a lo que se ha denominado “la doble jornada” de la mujer. A esta, se suma las tensiones experimentadas en el lugar de trabajo, tales como la remuneración menor que reciben en comparación con los hombres por igual trabajo y las menores posibilidades de ascenso. Además la mujeres sienten que en el trabajo se les está sometiendo siempre a prueba “como si se dudara que ellas pueden hacer las cosas tan bien como los hombres”; lo cual conduce a autoexigencias adicionales, como la capacidad de autocontrol emocional.

A partir de los resultados del *Informe de Desarrollo Humano en Chile* (PNUD, 2004) se establece la relación de poder entre los géneros, como el ámbito donde se reconocen mayores cambios, lo cual implica que, por su parte, las mujeres tienen conciencia de que han adquirido una nueva posición de poder en la sociedad, describiendo los atributos y ventajas del poder propiamente femenino.

En este sentido, el *Informe* (2004) explica que “las mujeres reconocen que tienen un tipo de poder específico y un estilo propio para ejercerlo. Ellas tendrían

un instinto natural para el poder y las decisiones (...)” (p. 111). La lógica que subyacería en su estilo se debería a una suerte de “capacidad perceptiva de las mujeres para entender las necesidades de los demás y así conducirlos suavemente, sabiduría que tendría origen en la experiencia materna”(p.111). No obstante, según el Informe, las mujeres reconocen no sentirse cómodas en el mundo del poder.

Dicho malestar, podría relacionarse con la reflexión que realiza Raquel Olea (2004) en relación a la positiva valoración de las mujeres en el campo de la política, que podría traducirse como un logro de la igualdad de los sexos en el campo del ejercicio público es “paradojalmente sólo un efecto de la transformación de la mercancía política y del despolitizado aislamiento del ciudadano común” (p.39). Dicho en otras palabras, Olea (2004) explica que “las formas de ejercicio del poder parecen no haber sido intervenidas por la presencia de las mujeres en ese mundo, más bien las mujeres han sido intervenidas en su propia subjetividad para actuar en el mundo público; es decir, las mujeres han debido ponderar-o desarrollar-ciertas cualidades masculinas de su subjetividad, sin perder otras propias de la feminidad más tradicional, para así comparecer y rendir exitosamente en ese medio cuyos códigos permanecen inalterados”. (p. 39).

Por su parte, el “habla” masculina de los hombres expresa complicación y perplejidad, ya que “a medida que el ejercicio del mando se ha venido democratizando, pierden validez las anteriores formas de dominación, lo cual deja al hombre sin marcos de referencia frente a las relaciones de mando y de obediencia” (PNUD, 2004 p. 111). Dicha situación no sólo la experimentan en el espacio público, sino que también en el privado de la relación de pareja y en la familia.

Junto con la preocupación de la posibilidad que su poder se reduzca aún más, se desarrollan dinámicas cooperativas y reflexivas al interior de la pareja y del hogar. No obstante, de aceptar las nuevas distribuciones en el poder real, “los hombres no renuncian a mantener la dimensión simbólica de su superioridad”. (PNUD, 2004 p. 114).

Carreras profesionales de las profesoras

Existen diferencias en la forma como profesores y profesoras conducen sus carreras profesionales, las cuales en cierto sentido son construcciones individuales, debido a que “los individuos tienen historias laborales, perspectivas sobre el pasado y sobre el futuro deseado, capacidad de elegir. Pero, al mismo tiempo, hay una inevitable dimensión estructural. Las estructuras son órdenes sociales que en gran medida escapan a nuestro control, tales como los pasos en la jerarquía salarial, el número de vacantes en un establecimiento, la posibilidad de que las mujeres sean designadas para puestos superiores, incluso la configuración de los sistemas políticos y económicos nacionales” (Acker,1994:137).

El análisis de Sandra Acker (1994) en relación con el tema, desarrollado en dos escuelas primarias inglesas⁴, nos sugiere “ampliar (o destruir) nuestras nociones convencionales de carreras docentes, especialmente para las mujeres” (p 137), ya que “los planes de desarrollo profesional de la carrera son provisionales y modificables, especialmente, pero no exclusivamente para las mujeres” (p.137).

Ella nos dice que la mayoría del profesorado de su estudio creía que los hombres de la escuela primaria tenían ventajas para hacer carrera, pero se tomaba más como un hecho de la vida que como una llamada a la protesta feminista. (Cf. Acker, 1994: 142) Las complicaciones para la mujer vienen dadas por los contratos de tiempo parcial, de reemplazos o contratos temporales, la mayoría de los cuales son para mujeres, por cual sus carreras se ven influidas por la maternidad, los reingresos, los cambios de trabajo o por lo que la autora llama “ lo impredecible”(enfermedades, muertes de familiares)

⁴ Las observaciones comenzaron en abril de 1987 en la escuela “Hillview” caracterizada por una mezcla de clases sociales y grupos étnicos. Tiene aproximadamente 200 alumnos y alumnas, entre 4 y 11 años, en siete clases. Entre 1987-89, la plantilla de profesorado estaba constituida por una directora, un vicedirector, cinco profesores de jornada completa y tres de media jornada (...). Un año más tarde, en abril de 1988, empecé mis observaciones en una segunda escuela (contrastadora), “Rosemont” es más grande, situada en una área de clases media, con cerca de 360 alumnos y alumnas, divididos en doce clases. Reúne exclusivamente a alumnos *junior* (entre 7 y 11 años). En 1988-89, el profesorado estaba integrado por 13 personas, 4 de las cuales eran hombres. El director era varón y la vicedirectora, mujer (Acker, 1994: 143)

Al decir de Acker (1994), entra en juego la tensión entre las razones individuales y estructurales, estas últimas para la mujer están referidas al “turno triple” que viven las profesoras con hijos pequeños, que deben conjugar su trabajo en la escuela, las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Varias de las propias profesoras entrevistadas dijeron que las mujeres tenían menos posibilidades que los hombres en las promociones debido a su doble rol.

Sin embargo, en las entrevistas y conversaciones más informales en cuanto a esta ventaja de los hombres para acceder a los ascensos en la escuela, aparecieron muy escasamente la discriminación y el sexismo como factores para explicar dicha situación y nunca el patriarcado o la opresión formaron parte del contexto explicativo.

Acker (1994), entre las principales conclusiones de su estudio, establece que “la ironía satura la vida de las profesoras. Tienen que creer que tienen algún poder sobre sus propios destinos; porque si no, las escuelas se reducirían a un apeadero bajo el peso de las profesoras desmoralizadas. No se pueden permitir hacer un análisis feminista completo, con el riesgo de inducir descontento y enfado, en el contexto de una sociedad en el que el feminismo se emplaza en la franja fanática. Tiene que vivir con patentes desigualdades en la preferencia por los hombres para las promociones y, en muchos casos, con tareas domésticas que duplican o triplican sus turnos. Al mismo tiempo, sus ideas les inducen a trabajar de forma constante, comprometida y dedicada” (p. 154). Y “podría decirse que las profesoras de primaria contribuyen a la desigualdad de género con su aceptación (aún sin desejarla) de esta desigualdad en sus propias vidas: revisaban las características de las carreras, con sus exigencias, para acomodarse a ellas según sus preferencias y sus posibilidades, buscando seguridad y la máxima flexibilidad dentro del particular “pacto patriarcal” ofrecido por las circunstancias” (p.154).

A nivel, latinoamericano la situación no es distinta; así lo demuestra un estudio realizado en Costa Rica (Sánchez, 1994) con el propósito de conocer algunas de las causas por las cuales las mujeres ocupan, con menor frecuencia, puestos de dirección escolar, en comparación con los hombres. También el estudio pretende

conocer cuál es la percepción que tiene la mujer acerca de sí misma, qué elementos propios del sistema educativo podrían estar influyendo en la escasa participación; qué valoración se hace de su intervención en estos puestos, cuáles razones políticas podrían estar contribuyendo a incrementar este problema, entre otros. El artículo presenta algunas explicaciones en relación con la desigualdad en educación. Fundamenta su análisis con investigaciones de diversos autores/as que conducen a afirmar que el condicionamiento biológico e histórico en que se autoperciben las mujeres, las hacen incompetentes para cargos directivos. En otro aparte se enfoca la situación de Costa Rica con respecto a la participación de la mujer en el sector educativo y específicamente en puestos administrativos-docentes. De acuerdo con algunos autores que se citan en el artículo y al criterio de algunos docentes, existen al menos cuatro posibles explicaciones.

Se planteó una hipótesis para esta investigación la cual incluye tres factores: Autopercepción conservadora de las maestras; influencia del medio laboral e influencia y presión del medio social y cultural. La muestra que se utilizó para el estudio fue muy pequeña, estuvo conformada por maestras de un grupo de escuelas con nivel académico diferente a otro grupo de maestras de otras escuelas.

Las conclusiones de dicho estudio son que, de acuerdo con el Servicio Civil, para seleccionar a los directores el único requisito es poseer el título docente de I y II ciclos y experiencia. Sin embargo otros afirman que se requiere el título en Administración Educativa. Otros expresan que lo que más se valora es la experiencia de ahí que el docente acepte puestos de director en zonas rurales alejadas y posteriormente se postulan a un puesto de dirección en la zona central. Las opiniones de algunos entrevistados coinciden en que el puesto de dirección tiene muchos problemas, al parecer los maestros si estarían dispuestos a enfrentar estos problemas, no así las maestras. La

investigación realizada permite comprobar la existencia de un cuarto factor, referido a que las maestras opten por aquello que les satisfaga personalmente y no por lo que la sociedad les indique.

El género como perspectiva de análisis

Coronel (2002) informa que a partir de la década de los ochenta se manifiesta un incremento del interés académico por los temas relativos a las experiencias de las mujeres en la gestión, y lo que es más importante, por conocer las barreras que encuentran a la hora de desempeñar su labor y potencial para transformar las propias prácticas de gestión.

Coronel (2002) cita a Grace (1995) quien afirma que los procesos de gestión y liderazgo deberían estudiarse desde un punto de vista cultural, psicológico e histórico y no sólo con un asunto meramente técnico, entonces “la perspectiva de género este marco de estudio sociohistórico y, con ello, planteamientos más propicios para dar entrada a nuevos discursos, enfoques y visiones que permitan reconocer su dinamismo y complejidad” (p.162). Esto unido a la entrada de la fenomenología y con ella, a estudios interpretativos, han permitido “comprender como sentían, pensaban y realizaban su liderazgo las mujeres” y llevar a la superficie los relatos y las experiencias de las mujeres en este terreno (Coronel, 2002, p.162).

Las principales contribuciones de los trabajos revisados por Coronel (2002) en relación con la experiencia de las mujeres en la gestión y liderazgo educativo, se resumen en los siguientes puntos:

- poner de relieve temas sensibles para las mujeres como: su ausencia en la administración y el liderazgo; las experiencias de

las mujeres líderes en las organizaciones educativas y las barreras y estrategias que las afectan.

- La puesta en funcionamiento de estilos de dirección diferentes del ejercicio por hombres, a pesar de encontrar dificultades (...) Un tipo de liderazgo que concede más importancia a la colaboración y a la pedagogía, orientado hacia las personas y procesos, más creativo, comunicativo, y que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de las organizaciones y conlleva una mejora de la escuela.
- Un acercamiento distinto al uso del poder: más multidireccional y multidimensional, que propicia el desarrollo de comunidades basadas en valores y acciones colectivas. La mujer tiende a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, y alentando a otros a compartir los recursos. Su idea de poder sería el “poder con”.
- Una apuesta metodológica para los enfoques cualitativos de investigación. Las biografías personales y estudio de casos, la irrupción de voces de mujeres, tradicionalmente silenciadas, han ayudado a comprender mucho mejor y de manera más amplia las temáticas relacionadas con el liderazgo, la gestión y la dirección de los centros. Igualmente, una mayor sensibilidad hacia el contexto local, el uso de biografías y narrativas y una implicación muy directa del propio investigador han provocado que cada vez se preste más atención al modo en que las propias investigaciones se desarrollan, se analiza, se escriben y presentan, con idea de construir un tipo de investigación más democrática. El trabajar desde la perspectiva de género nos lleva a reconocer una dimensión más personal, subjetiva y local en la investigación. Esto significa que la investigación narrativa, las historias personales y biográficas, la textualidad y el lenguaje deben servir de vehículos para la expresión de las experiencias de los miembros de la organización.

- La perspectiva de género contribuye a la comprensión de la complejidad cultural, social y política que existe en la relación entre hombres y mujeres, y reivindica la diferencia y diversidad como elementos constitutivos de las relaciones sociales (..) En este sentido, Hall (1996) intenta ir más allá, ya que los valores y estilos de trabajo que las mujeres ponen en juego a la hora de desarrollar procesos de gestión proporcionan, además, estrategias más adaptativas y flexibles, que son cruciales a la hora de responder con eficacia a las demandas que actualmente plantea la gestión educativa. (pp.162-165)

Dichos aportes de las investigaciones que han considerado al género como perspectiva de análisis, también nos plantean ciertos desafíos, ya que “no sólo es necesario estudiar los procesos de liderazgo desde una perspectiva de género, sino que también debemos conocer qué hacen las mujeres en el desempeño de posiciones formales de autoridad” (....).

El autor hace explícita la necesidad de “más estudios que muestren cómo las mujeres despliegan estrategias y desarrollan políticas específicas de gestión y liderazgo (...) nos interesa especialmente retomar el componente simbólico y social sobre el que éstas se desarrollan; y la enorme carga ética y el compromiso moral que llevan implícitas, y que son parte constitutiva de las mismas. Junto con ello, resulta necesario conocer cómo emplean el poder como recurso” (Coronel, 2002 p. 166).

Mujer y liderazgo en organizaciones

A pesar de la creciente incorporación de la mujer al mercado del trabajo, ella se encuentra bastante indefensa especialmente cuando accede a puestos de gestión, ya que tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y autoridad, dado que el apoyo

organizativo que reciben es insignificante. Para Benschop y Doorewrad (1998 en Coronel et al, 2002) al interior de las organizaciones se vive la simultaneidad de los discursos de la igualdad y desigualdad; el primero, presente en el discurso dominante, está en la superficie y en el ámbito formal, mientras que el segundo, “permanece oculta bajo el subsuelo de la organización, tremendamente activo a través de dimensiones como la estructura, la cultura organizativa, la interacción social o la identidad”.

En palabras de Nicolson (1997) “el contexto tóxico de la organización patriarcal permite la normativa de igualdad de oportunidades, pero se opone a los cambios que podrían capacitar a las mujeres y otros grupos minoritarios y permitirle tener las mismas oportunidades que los hombres. En ese sentido, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino” (p.158).

En el caso de España, las mujeres en funciones directivas no llegan al 15%, a pesar de tener un índice de matriculación universitaria de un 52% y prácticamente la misma población activa. En el terreno educativo, las mujeres conforman el grupo mayoritario de docentes, pero dicha presencia no es la misma en puestos de responsabilidad, donde los hombres llevan la delantera, existiendo más directores que directoras de centros, más decanos y vicerrectores que decanas y vicerrectoras, teniendo una sola rectora de Universidad-y más inspectores que inspectoras.

Existe consenso en que la perspectiva de los estudios relacionados con el liderazgo posee una visión androcéntrica. Las consecuencias de este hecho son graves para la mujer, ya que se ve obligada a adoptar las cualidades masculinas para así poder responder al estereotipo de “varón directivo”, con actitudes más agresivas y al mismo tiempo, se enfrenta al “dilema del doble papel” en las mujeres, “el cual le exige mostrarse suave, emotiva y cálida para sentirse más

mujer ante la sociedad, pero para sentirse simplemente líder debe mostrar oposición, sabiduría, dureza y frialdad (...)” (Gorrochotegui, 1997 p. 126).

En este contexto, el género como perspectiva de análisis, no ha logrado penetrar en el estudio de las organizaciones y ha sido considerado como “un asunto periférico de aportaciones más bien limitadas y escasas” (Coronel, 2002, p. 158). Se indica como causa, la prevalencia de una visión concreta del liderazgo, sustentada en teorías liberales del individualismo abstracto y la racionalidad burocrática, poyada por teorías positivistas del conocimiento que privilegian las leyes universales de administración y conducta humana.

Por eso, la perspectiva de los estudios relacionados con el liderazgo y las teorías de gestión poseen una visión androcéntrica, emanada de las observaciones de gestores masculinos, provocando que “los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. La dominación, la agresión, la racionalidad y la frialdad *son cosas de hombre*; y además, son las características que definen a un buen gestor” (Coronel, 2002, p. 159).

En la organización escolar, el liderazgo femenino ha sido objeto de estudio para autores como Bolman y Deal (1992, en Gorrochotegi, 1997) quienes diferenciaron las nociones de “*management*” y “liderazgo” en dos grandes grupos de encuestadas de países distintos y culturas divergentes, también compararon a los directivos educativos de ambos sexos. Tanto en Estados Unidos como en Singapur, en general, “los hombres y mujeres en la comparación de sus trabajos no son muy diferentes, aunque las mujeres tienden a ser valoradas un poco más alto que los hombres en la mayoría de las variables. La investigación resultó consistente con otras investigaciones en el que las conductas de la mujer como directora de escuela es tan buena o mejor que la de los hombres en posiciones comparativas” (Gorrochotegi, 1997, p.134) . En cuanto a la baja representación de la mujer en la dirección de las escuelas, se ve como relacionada con una capacidad para ese trabajo.

Blase (1993, en Gorrochotegui, 1997) en un grupo de 1200 profesores pidió la descripción de las estrategias de acción directiva usadas en 497 directores y 339 directoras. Entre las estrategias descritas estaban: premiación, comunicación de expectativas, apoyo, autoridad formal, modelaje, visibilidad, sugerencia, petición de opinión pero de un modo no auténtico, coerción y autoritarismo. En los resultados del estudio se pudo constatar la inexistencia de diferencias en el uso de dichas estrategias por ambos grupos y sólo una mayor proporción de directivos hombres fueron descritos con estrategias de autoritarismo y de coerción.

En el nivel de colaboración en el currículo, Young (1993, en Gorrochotegui, 1997) encontró que “el cuerpo de profesores está más a gusto con directoras que con hombres en el mismo puesto” (p. 134) y señala las características distintivas de la mujer como directora de escuela:

- mayor motivación hacia la profesión de la enseñanza
- mayor compromiso hacia la enseñanza
- mayor tendencia hacia el liderazgo instructivo
- mayor interés en las realizaciones académicas de los estudiantes
- más conciencia acerca del currículo
- mayor disposición a dedicar tiempo en las aulas y comprometiendo a los educadores en discusiones acerca del contenido académico de la escuela
- mayor disposición a comentar sobre el contenido y calidad de los programas educativos.

La autora complementa lo anterior diciendo que “la mujer percibe el trabajo directivo como el de maestro de profesores o líderes educativos, y el hombre tiene una más frecuente visión del trabajo como de una perspectiva directivo-industrial. Las mujeres son menos comprometidas con las jerarquías y más serviciales al sumergirse en el mundo del poder personal en un esfuerzo que lleve a los demás a participar en el proceso de toma de decisiones. La mujer es más apta a desarrollar relaciones laterales y diagonales y los hombres ven más a sus superiores” (p.135).

Al analizar las actuaciones de tres directoras de escuelas muy diferentes, Fennel (1994, en Gorrochotegui, 1997) constató la existencia de aspectos comunes tales como:

- la visión que se tiene sobre las relaciones de poder, vistas como relaciones no centradas sólo en las “jerarquías” del puesto, sino más bien centradas en múltiples dimensiones y direcciones
- el uso de sus palabras y expresiones para desarrollar y mantener poderosas y positivas relaciones con quienes les rodean.

Gorrochotegui (1997: 135), al recopilar dichos estudios, concluye que “la mujer puede y debe ser directivo de organizaciones educativas, y aún más, puede y debe desarrollar la dimensión de liderazgo en tales organizaciones ofreciendo orientaciones típicamente femeninas que complementan y enriquecen el liderazgo”.

Incorporación del concepto de gestión en la escuela

El término gestión proviene del ámbito empresarial y se incorporó, en relación a las instituciones educativas en una primera instancia en asuntos referidos con la administración y dirección de las escuelas. Actualmente el término *gestión educativa*, posee una significación más amplia, ya que “gestionar no sólo quiere decir administrar recursos” (2002: 23) y dónde los directivos no son los únicos responsables de la gestión de una escuela o liceo. De hecho, afirma Sonia Lavín (2002) “se convoca a todos los miembros de la comunidad escolar a diseñar instrumentos de gestión” (p.23), colocando como ejemplo el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que direcciona e identifica al centro educativo.

Desde una perspectiva diacrónica, Juan Casassus (2000) indica que “la gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta

en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente. Por ello, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica” (p. 2). En otro lugar el autor precisa que hace veinticinco años no se hablaba de gestión. Esta actividad estaba separada en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación (planeación) y la administración.

El autor considera a la gestión educativa como una disciplina aplicada, un campo de acción, ya que la gestión educativa se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de la gestión y de la educación.

Por su carácter de disciplina en gestación, la palabra gestión carece de neutralidad, cuya comprensión para Sonia Lavín (2002) “está ligada al contexto teórico o tendencia educativa desde donde se mira” (p. 23), lo que Cassasus (2000) interpreta como la fuerte influencia tanto del discurso de la política educativa como los esfuerzos desplegados en su ejecución. Esto lo lleva a afirmar que el contenido del concepto gestión “tiende a avanzar en medio de los cambios que se producen en las políticas educativas, las presiones para implementar la política en vigor y por su práctica en sí, es decir, la que resulta de los ajustes de la práctica con las presiones “desde arriba”. Por este hecho, es de notar que la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica” Cassasus (2000 p. 2).

En el terreno de las definiciones, Cassasus (1999 p.17) presenta una serie de conceptualizaciones referidas a gestión. Pero antes integra los procesos de planificación y de administración de las instituciones educativas en la noción de gestión.

La primera definición que nos presenta, que él estima como clásica, se refiere a la gestión como “una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada” (Cassasus, p.17).

La segunda, evoca el tema de la identidad en una organización mostrando a la gestión como “la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra” (Cassasus, p.17).

Desde una perspectiva de la representación, define a la gestión como “la capacidad de articular representaciones mentales”; o desde la lingüística, la gestión es “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Cassasus, p.17).

Tomando los aportes de Peter Senge (1992), en la *Quinta Disciplina*, Casasus (2000) define la gestión de una organización como “un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno” (p.5).

Tensión de paradigmas en la gestión escolar

Según Casasus (2000) se puede distinguir "una tensión entre paradigmas concurrentes". Por una parte se encuentra el paradigma que resulta de la construcción del mundo con una visión técnicolineal -racionalista de tipo A y por otra parte, el que resulta de la construcción del mundo con una visión emotivo-no lineal-holístico de tipo B.

La transferencia de los modelos de gestión del sector productivo hacia la gestión de organizaciones sin fines de lucro como lo es - en principio - la educación, transfiere no sólo las prácticas sino que trae consigo también los paradigmas que los sustentan.

En la actualidad predomina el paradigma tipo A. Esto es producto de la confianza que algunas personas tienen en la autorregulación de la técnica, en la linealidad de los procesos y en la racionalidad de la conducta humana. Desde el punto de vista de la gestión, este paradigma se articula en torno a la gestión por resultados. Sus conceptos de base son los indicadores de rendimiento, estándares,

contabilidad social (*accountability*), los cuales son criterios a partir de los cuales se hacen los procesos de (re) asignación de recursos (Cf. Cassasus, 2000).

Marcos conceptuales (modelos) de gestión

Cassasus (2000), en un ejercicio retrospectivo, identifica una secuencia de siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. El autor aclara que estos marcos no han sido desarrollados necesariamente en forma secuencial, pero “pueden ser presentados secuencialmente, en la medida que cada uno constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida al anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental” (Cassasus, 1999: 18).

Los siete modelos en cuestión son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno, según las caracteriza Cassasus (1999):

1. *La visión normativa*: predominó en las décadas 50 y 60 hasta inicios de los 70 y constituyó un esfuerzo mayor de introducción de la racionalidad en el ejercicio de gobierno en sus intentos de alcanzar el futuro desde las acciones del presente. En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. En esta visión el futuro el futuro es único y cierto.
2. *La visión prospectiva*: la crisis cristalizada por el aumento del precio del petróleo en 1973 marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica expresada en la visión normativa. En la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado, ya que el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios. Por lo tanto, el futuro es múltiple e incierto.

3. *La visión estratégica:* si se concibe un escenario o futuro deseado, para llegar a él es necesario dotarse de normas que puedan llevar a ese lugar. La crisis de los años 80 acentúa esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y a la gestión, consideraciones que estaban ausentes en la década de los 60.
4. *La visión estratégico-situacional:* el planteamiento situacional reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. A la planificación estratégica se le introduce el tema situacional o, dicho de otra manera, el de la viabilidad de las políticas.
5. *La visión de la calidad total:* con el inicio de los años 90 aparece la preocupación por la calidad. Esta perspectiva en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia, los costos, otorgar mayor flexibilidad administrativa y operacional.
6. *La visión de la reingeniería:* predominante en la primera década de los 90, se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. A diferencia del anterior modelo, la reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de los procesos.
7. *La visión comunicacional:* se prefigura su aplicación en la segunda mitad de los años 90 y es una perspectiva lingüística de mirar la organización, percibiéndola como redes comunicacionales que se encuentran orientadas por el manejo de los actos de habla. El rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido que son procesos de comunicación los que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. Desde esta perspectiva la gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, por lo tanto el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de conversaciones para la acción. (p. 18-25)

A partir de los modelos descritos, Cassasus (1999) asevera que la organización puede ser percibida por varios enfoques, según sea el momento. Explica que los momentos de tipo comunicacional requieren utilizar instrumentos lingüísticos; de esta manera “el arte o la potencia de la gestión consiste en el arte de poder determinar cuál es el momento oportuno que permita generar una sinergia entre el momento, con las herramientas, con los modelos y con destreza entre ellos” (p. 26).

En esta etapa de la Reforma Educacional, orientada hacia la calidad, la gestión escolar como función y como concepto se presenta en la actualidad como un aspecto que ha cobrado fuerza. El interés por este campo ha surgido en parte como consecuencia de las nuevas orientaciones que se expresan en la política educativa nacional, donde la escuela se focaliza como el lugar donde se concretan los propósitos educativos y a la función directiva como el recurso para reorganizar el funcionamiento y la organización de un colectivo escolar en torno a dichos propósitos.

Gestión escolar y centralidad de la escuela en el contexto de la descentralización

Se entiende como gestión escolar “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con- para la comunidad educativa” (Pozner, 1995 p. 70-71). En otras palabras, la gestión escolar “realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa” (Pozner, 1995: 70). Y ya en un plano ligado con los aprendizajes, Fancy Castro (2005) señala la idea de gestión escolar como “la consecución de la intencionalidad en y con la participación activa de toda la comunidad educativa” (p.14). Su objetivo estaría en “centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes” (p.14).

En este contexto, la escuela es considerada como lugar donde se generan procesos de gestión que se esperan, sean de calidad, ya que según expresan Alvariño et al (2001) “la reciente literatura sobre escuelas efectivas declara que una buena gestión incide en el clima organizacional, en las forma de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de las tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales”(p.1) . Esta relevancia de la calidad del desempeño en las escuelas resulta determinante “sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales” (p. 1).

Por lo tanto, según Cassasus (2000) “la tradición de la gestión de la educación, se inicia con los procesos de descentralización, “en la cual la actividad de gestión transita de la gestión del sistema en su conjunto, a la gestión de un sistema que está compuesto por distintas entidades con distintos niveles de competencia de gestión (p.17). Esto quiere decir hacia un sistema compuesto por distintos subsistemas de gestión, lo cual por cierto termina en la escuela. Por ello la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide del sistema (el ministerio central) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema, y afincándose en la base del mismo, que son las escuelas (gestión escolar)⁵. Ahora bien, si la gestión tiende a definirse con relación a entidades administrativas, en la práctica es una actividad de relaciones entre sujetos, dicho desde la perspectiva de los sujetos, se ha producido redistribuciones de competencias que tocan a los ministros a favor de otras instancias como los secretarios regionales, alcaldes y directores de escuelas.

⁵ Dicha redistribución resulta pertinente con la distinción conceptual que hace Miguel Navarro (2000) al relacionar la gestión educativa con la gestión a nivel macro de los sistemas educativos, y como gestión escolar en el nivel de las instituciones escolares, que también denomina gestión pedagógica cuya esencia es la generación de aprendizajes.

Sin embargo, el propio autor, apunta que “existe una gran tensión no resuelta, es decir una importante contradicción: “la implicación de esto es que en la estrategia de descentralización hacia la escuela para mejorar la calidad de la educación, los elementos centrales del diseño del currículo, su contenido y su método, están centralizados” (Cassasus, 1999 en Navarro, 2000 p. 3).

No obstante, la gestión escolar, según Pozner (1995), se puede entender también como “el gobierno o la dirección participativa de la escuelas, ya que “por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas” (p. 74).

La misma autora, estima que la forma para gestionar participativamente una escuela, implica dos acciones básicas:

- la elaboración de un proyecto de la institución, “que determine la orientación del proceso y que será herramienta intelectual fundamental que orientará al conjunto de la institución.
- el desarrollo de equipos de trabajo, ya que “la gestión escolar es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela.

Por lo tanto emergen como herramientas de gestión, el Proyecto Educativo Institucional y el trabajo en equipo componentes de una gestión escolar participativa, a los cuales nos referiremos en el siguiente apartado.

Gestión escolar participativa y sus herramientas: proyecto educativo institucional y trabajo en equipo

Esta forma de gestionar la escuela busca “favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los *partenaires* del proyecto educativo: docentes, directivos, padres, madres, alumnos, etc” (Pozner, 1995 p. 85). Conforme a lo anterior, los

sujetos son considerados “con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes y son incorporados en la base de esa estructura tripular de la gestión escolar que reúne: proyecto, actores, y la acción de conducción y orientación misma” (Pozner, 1995: 85). Herramientas que orientan una gestión participativa son el Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo de un Trabajo en equipo.

El *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*⁶ indica un norte, expresa las aspiraciones que congregan a una comunidad educativa, de su visión común; es la base de la identidad pública del establecimiento, por lo tanto debe ser un proyecto construido o, al menos, trabajado y aceptado por todos los actores. (Cf. García-Huidobro, en Cox, 2003: 260)

Posee un carácter instrumental en el proceso de gestión, ya que “permite que se trabaje en torno a él, se lo evalúe y reformule periódicamente, por ejemplo, anualmente, para avanzar hacia una forma de funcionamiento cada vez más acorde con la visión que él propone. (García-Huidobro, 2003: 260).

El *trabajo en equipo* implica una nueva manera de pensar la gestión escolar y surge como una necesidad para abordar las diferentes dimensiones involucradas en la gestión de una institución educativa. Por lo tanto se hace indispensable constituir “un equipo de trabajo de liderazgo compartido” lo que implica “distribuir responsabilidades, compartiendo proyectos, potenciándose mutuamente, aceptando las opiniones y sugerencias de los otros integrantes, aceptando críticas, pidiendo apoyos y teniendo confianza en que los otros harán lo que se comprometan a hacer” (Mineduc, 2002 p. 4).

Un equipo efectivo de trabajo se caracteriza por:

- La atmósfera tiende a ser informal, cómoda, relajada, donde las personas participan y muestran interés.
- Hay bastante discusión, en la que participan virtualmente todos, pero siempre en forma pertinente con la tarea del grupo.

⁶ Pozner (1995) lo denomina Proyecto Pedagógico Institucional (PPI).

- La tarea u objetivo del grupo es bien comprendida y aceptada por los miembros.
- Los miembros se escuchan. Las personas no temen verse censuradas por expresar sus puntos de vista.
- Hay desacuerdo. No se reprimen los desacuerdos ni se pasan por alto por una acción prematura del grupo. Las razones se examinan cuidadosamente y el grupo busca resolver los desacuerdos más que dominar el disidente.
- La mayoría de las decisiones se toman por consenso, que implica un acuerdo general y disposición de todos a avanzar.
- La crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda. La crítica tiene un sabor constructivo, pues se orienta a remover obstáculos que el grupo enfrenta y que le impiden hacer su trabajo.
- El jefe del grupo no lo domina ni, por otro lado, el grupo le muestra sumisión. El liderazgo se turna de tiempo en tiempo, dependiendo de las circunstancias, experiencias y conocimientos.
- El grupo tiene conciencia de sus propias acciones. Frecuentemente se detiene a examinar cuán bien lo está haciendo o qué puede estar interfiriendo con su accionar.

Por lo tanto, podemos afirmar, siguiendo a García-Huidobro (2003) que ambas herramientas de gestión escolar están relacionadas, ya que el PEI “incorpora a las instituciones educativas una “racionalidad” en su actuar que les permite tener éxito y equivocarse, vale decir “aprender”. Lo anterior es trabajo en equipo” (p. 263), propio de la naturaleza del aprendizaje pedagógico que es un aprendizaje colectivo.

No hay que olvidar que la profesión docente es una profesión colectiva, así como el proceso de profesionalización que es interactivo, que se explica por la naturaleza del trabajo pedagógico, ya sea por la complejidad de la tarea (se trabaja con personas y paradójicamente ‘lo humano’ es lo más cercano y lo más desconocido) y por la acción propia que depende de la de los otros y viceversa: todos los docentes de una escuela son copartícipes de la misma tarea (García-Huidobro, 2003).

Gestión escolar y calidad

Hoy el concepto gestión aparece ligado a la idea de calidad en los aprendizajes, imperativo que caracteriza al momento actual de la Reforma Educacional la definición que entrega Sonia Lavín (2002) resulta sintetizadora: “gestión es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito, gestionar un centro educativo es articular los que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” (p. 25); agregando que gestionar atañe a todas las personas que concurren a la institución educativa y que posibilitan su existencia.

Al igual que el concepto de gestión, la palabra calidad adquiere diferentes sentidos, según la perspectiva desde la cual se mira. Al entender calidad como “un juicio de valor que se asigna a un proceso o producto, en términos comparativos” (Lavín, 2002, p.26), requiere que se expliciten los criterios a partir de los cuales juzgamos una realidad. Es así como las políticas educativas a partir de la década del noventa evidencian criterios de calidad en estrecha relación con la equidad y con la aspiración de una sociedad eminentemente democrática, por lo tanto una educación de calidad “deberá estar encaminada a ofrecer a todo niño, joven o adulto, la oportunidad de desarrollarse al máximo de sus posibilidades. La educación no sólo goza de las ventajas de una sociedad democrática, sino que puede potenciarla; de esta forma el rol de los centros es finalmente político”, concluye Lavín (2003, p. 28).

En palabras de Delannoy (1999) el concepto de calidad educativa se refiere más a “la adquisición de destrezas de orden superior-la capacidad de analizar, y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información,

comunicarse y negociar, etc.- y de comportamientos requeridos en el mundo moderno: tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc” (p.31).

Actualmente se maneja la tesis que la gestión se ha constituido en el eje de las reformas educativas de la década del noventa (UNESCO, 1999), yendo de la mano con el imperativo de calidad, que marca una nueva etapa de la Reforma educacional, de la cual se espera durante la primera década del Tercer Milenio, en palabras de Mariana Aylwin (2002) pasar de los procesos a los resultados: “aunque todos los procesos no han concluido, tenemos que poner nuestra mirada en los resultados y tensionar mucho más al sistema escolar para que atienda a sus resultados educativos” (p. 320), ya que en opinión de José Weinstein (2002) “se puede afirmar que hoy el país cuenta en sus escuelas y liceos con los recursos educativo (pedagógicos y de infraestructura) y condiciones básicas para avanzar en una gestión de calidad en el sistema educacional” (p.53). Para apoyar su tesis, el autor alude a la cobertura, ampliación de oportunidades educativas, inversión en educación, marco curricular y jornada escolar completa.

La exigencia creciente de una gestión escolar de calidad significa que dicha gestión se responsabiliza de los resultados de aprendizaje de sus alumnos/as, para lo cual “todos los actores del proceso educativo se organizan con este fin, estableciéndose roles diferenciados para el Ministerio, para los Sostenedores, para los equipos directivos, para los profesores, para los padres”(Aylwin, 2002, p. 321).

En este contexto, Weinstein (2002, p.57) enuncia cuatro factores clave para alcanzar una efectiva gestión escolar de calidad en el Chile de hoy, ellos son:

-profesionalización y liderazgo de los directores: alude a resultados de investigación que han demostrado una correlación clara entre el liderazgo del director y los resultados de aprendizaje de los alumnos. De aquellos estudios se desprende que este liderazgo supone aptitudes tales como: capacidad de crear ambientes donde profesores y estudiantes se sientan seguros y donde exista orden y estructura, capacidad de fijar una visión y metas claras que se focalicen altos

niveles de rendimiento escolar, entre otras. Por lo tanto, Weinstein declara que “ser un buen director no depende solamente de algunas características y estilo personal de conducción sino también de contar con las atribuciones necesarias y con equipos de trabajo que puedan sustentar los desafíos institucionales”. En este sentido, el autor afirma que “debe avanzarse hacia dotar a las escuelas de un director técnicamente bien preparado, con capacidad y las atribuciones para liderar una escuela con proyecto educativo, que muestre resultados de aprendizaje y que dé cuenta pública de sus resultados y que debe ser seleccionado mediante un procedimiento concursable”.

-cultura de la evaluación: el autor señala la necesidad que todos los estamentos de la comunidad escolar se responsabilicen por los resultados de la escuela y por “la calidad de los procesos que inciden en esos resultados”. Ubica al SIMCE como uno de los instrumentos de evaluación más poderosos con el que se cuenta hoy para evaluar el sistema escolar, ya que sus resultados, en el caso de los sostenedores y la dirección del sistema educativo escolar ayudan al diseño, implementación y evaluación de planes que permitan mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y readecuar las condiciones de gestión de los establecimientos hacia este objetivo.

-carrera docente orientada a la excelencia: los docentes son los actores estratégicos e insustituibles para implementar con éxito una gestión educativa. En este sentido, las políticas ministeriales se han centrado, por una parte, en la profesionalización de los docentes, “en aspectos relacionados con la mejora de las condiciones de trabajo, las remuneraciones y el establecimiento de mecanismos de incentivo profesional; y por otra, referida a la formación, en todas las etapas desde la inicial hasta la permanente”⁷.

-sostenedores comprometidos con la calidad educativa: Weinstein enfatiza la necesidad de “erradicar una visión administrativa y pasar a un real foco en los resultados educativos”, para lo cual se requieren sostenedores capaces de “lograr

⁷ En este punto el autor señala El Estatuto de los Profesionales de la Educación (1991), el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), el Programa de Formación Inicial Docente, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental, las Pasantías al Extranjero. Weinstein, 2002: 64-65.

una adecuada coordinación entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica y curricular, capaces de generar climas de convivencia y participación de los distintos actores de la comunidad educativa y capaces de orientar su gestión hacia el mejoramiento de los aprendizajes estableciendo compromisos por la calidad”.

Es así como, en las últimas dos décadas se ha transitado desde un enfoque que “priorizaba el análisis de microsistema, centrándose en los temas de desconcentración y descentralización educativa, acercándose, gradualmente, hacia una mirada al microsistema: la escuela como el lugar donde, finalmente, se concretan las políticas educativas” (Edmons, 1982, en Alvariño et al: 2000). Por lo tanto, en este contexto específico, y en el marco mayor de la descentralización, se entiende el rol central que juegan las escuelas y explican una de las características de las políticas educativas chilenas de los noventa, que García-Huidobro (2003) denomina como *la centralidad* que adquieren en ellas las instituciones educativas, cuyo buen funcionamiento es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación.

Dicha tesis, apoyada en lo que Oliver Cousin (1993, en García-Huidobro, 2003, p. 254) denomina “efecto establecimiento”, el cual demostraría que el aprendizaje escolar no se explica sólo por el capital cultural de origen de los alumnos, sino también por la organización y dinámica interna de los establecimientos”.

¿Cuáles serían entonces las características de un buen establecimiento? García- Huidobro (2003) recoge la experiencia de un ejercicio realizado con los profesionales de los programas del Ministerio de Educación donde llegaron a una consensual enumeración de características de una buena escuela, que tienen relación con aspectos como:

-*el Proyecto educativo*: que permite definir el enfoque educativo, contextualiza el currículum, describe las características de la enseñanza, puntualiza los estándares de aprendizaje y detalla los medios, las oportunidades y los mecanismos de evaluación.

-el Director/a: su rol es clave y para eso debe ser creíble, apreciado, movilizador; capaz de trabajar en equipo; de orientar técnicamente y evaluar. Hábil para administrar y para poner lo administrativo al servicio de lo pedagógico. García-Huidobro (2003) destaca la importancia de su habilidad para construir sentido, para el establecimiento y para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran y para asegurar la eficacia pedagógica de la institución escolar.

-la organización escolar: en las buenas escuelas la organización escolar se distingue por darse un modelo de interacción que con frecuencia ha sido calificado como 'democrático', por lograr una buena comunicación, la participación y buenas relaciones humanas. Otra característica es el 'clima' de la escuela, la cual es acogedora, que acepta a sus alumnos como son y cree en sus potencialidades.

-los profesores: están vivamente interesados en que todos sus alumnos aprendan. Poseen expectativas claras, elevadas y realistas respecto a los alumnos. Los docentes interactúan profesionalmente entre ellos y disponen de tiempo especialmente asignado para ese efecto.

-la pedagogía y el currículum: elaboración de un currículum o contextualización cuidadosa de él, de modo que se asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales. En cuanto a las prácticas pedagógicas, garantizan y optimizan los tiempos de aprendizaje de los alumnos y utilizan en forma permanente la evaluación formativa de los aprendizajes de los alumnos.

-la familia y comunidad: favorece las relaciones con las familias y con la comunidad en la que está inserta la escuela, logrando un nivel de implicación y apoyo de ellos en las tareas de la escuela.

El autor concluye, que en estas características subyace la *capacidad de aprender*, deseable que posean las escuelas, y la centralidad de lo pedagógico, al

considerarse que la relación constitutiva de la escuela es la *relación educativa o pedagógica* (García-Huidobro, 2003, p. 263), que el autor perfila como:

-una relación humana: para lograr el aprendizaje, se tiene que dar un encuentro humano, un reconocimiento mutuo entre maestro y aprendiz. El sustento de esta relación humana son las emociones y no de conocimientos. En este punto, el autor cita a Humberto Maturana (1990) al plantear que “nosotros actuamos, pensamos, conocemos y nos relacionamos de nuestras emociones”.

-una relación que se hace realidad en el aprendizaje del educando: la relación pedagógica se actualiza en el momento que produce el aprendizaje del alumno.

-una relación institucionalizada: la relación pedagógica entre los docentes y los alumnos se nutre de una relación institucional más amplia que está definida por el proyecto educativo global del establecimiento, donde hay relaciones humanas, donde hay valores, donde hay formas de relación con otro.

En este contexto, García-Huidobro (2003) destaca la dirección de los establecimientos como fundamental para lograr el enmarcamiento democrático y estimulante de la relación pedagógica, en sus palabras: “la dirección tiene como función esencial la organización y la animación de la enseñanza en la educación en su escuela” (p. 265). Distingue como sus roles, el de “coordinar la acción de los miembros del equipo educativo, en colaboración de los restantes participantes”; además “la dirección posee una función relacional con la comunidad y con diversas instituciones que pueden constituir una red de ayuda para el establecimiento” (p. 265).

Medición de la calidad de los aprendizajes

Si se tiene en cuenta la centralidad del componente pedagógico en la gestión escolar, sin duda que la medición de la calidad de los aprendizajes constituye una instancia para evaluar la marcha de las escuelas. Es así como frente a la necesidad de contar con datos que permitieran determinar el grado de eficacia y de logros educacionales, el Ministerio de Educación creó un programa llamado

Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que con “la aplicación de instrumentos de alta calidad técnica, ha dado a luz una instancia concreta para definir campos de acción y de colaboración en las distintas instancias, con un gran objetivo: atender a las necesidades de los niños, para que la calidad de los que ellos reciben de sus maestros sea cada vez mejor” (Olivares, 2001).

Un elemento clave lo constituye el análisis de los resultados de la prueba SIMCE para el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo del aprendizaje y para monitorear decisiones en la mejor administración del sistema nacional o local.

Es así como desde el nivel central del Mineduc, incluido el programa MECE. Se promueve un programa intensivo para ayudar a las escuelas básicas de los sectores más pobres. En este punto cabe señalar el Programa de las 900 escuelas (P-900), que por ejemplo, en 1991 se propuso elevar el rendimiento escolar de 1.385 escuelas básicas (15.1 % del total). (Olivares, 2002, p. 19).

Según explica Josefina Olivares (2002) un 60% de las escuelas a partir de los resultados del SIMCE realiza diagnósticos y planea alguna acción remedial. Alrededor de un 40% ejecuta realmente acciones remediales y un 30% las hace organizadamente según planeamiento. Además, Olivares (2002) agrega que una comparación de los puntajes SIMCE de los años 88 al 95 demuestra, especialmente en Castellano y Matemática, que hay diferencias a favor del mejoramiento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

IDENTIDAD PERSONAL: DEFINICIÓN

En términos generales, el concepto de identidad alude a “una construcción mental y discursiva que un actor social, grupo o individuo, construye acerca de sí mismo o acerca de otros actores sociales con los cuales está en contacto” (Venegas, 2001, p. 3). Desde la perspectiva de la psicología general, la identidad se define como “el sentido de continuidad y consistencia interna que hace posible reconocerse a sí mismo, pese al paso del tiempo y a los cambios que el ser humano experimenta durante su vida. Este sentido de identidad conlleva una experiencia emocional, subjetiva de la continuidad de sí mismo” (Bravo, M. 1988, p. 26).

En el desarrollo acerca del concepto de identidad, según Venegas (2001) se han ido configurando tres representaciones:

- la identidad como *substancia*, como elemento del yo, como estructura permanente y esencial del individuo, constituida y fijada principalmente durante la infancia. Dentro de esta concepción, los cambios serán siempre superficiales. Es la concepción más próxima al sentido común.
- la identidad como un *producto* del medio, es decir como el resultado de presiones de la sociedad o de grupos particulares sobre el individuo y que resultan en la interiorización de normas y valores y en la interiorización de modelos impuestos.
- la identidad como un *proceso resultante de estrategias*. Como una entidad en permanente transformación y fruto de múltiples interacciones del individuo como ‘otros’ significativos, interacciones en las que el sujeto es un actor que filtra y selecciona y, en ningún caso, un miembro pasivo que absorbe normas y valores de su grupo. (p. 3)

Así, se podría decir que si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, también es propio de ella su carácter dinámico y de transformación permanente, ya que, al decir de Venegas (2001) “ contextos de transición o de cambio, de situaciones amenazante, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambio con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de si”. (p. 4)

Según E. Lipiansky (1999, citado por Venegas, 2001, p. 4) las diversas investigaciones sobre la identidad le confieren, en general, dos significaciones. La primera se refiere a la *identidad social*, como el conjunto de características ‘objetivas’ de tipo biológicas, sociales o culturales (sexo, nacionalidad, profesión, estado civil, etc) con que puede ser definido un sujeto desde fuera y que le dan una posición y una pertenencia social determinada.

La segunda significación, alude a la *identidad personal* la cual se refiere a la percepción subjetiva que tiene un sujeto acerca de su individualidad, es decir, la percepción de aquello que lo constituye como tal y la valoración de ello.

Pablo Venegas (2001) concluye que, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir del un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, es el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo tiene o construye de él, ella resulta de la relación entre lo social y lo personal.

Que la identidad se conciba como el resultado de interacciones, significa que los actores son capaces de incidir sobre esta acepción que se postula de la noción de estrategia o dinámica identitaria y que alude a los diversos modos de

gestión o ajustes que realizan los individuos para resolver tensiones identitarias (Venegas, 2001, p. 6). Dicho de otro modo, las estrategias identitarias aluden a “las capacidades del sujeto para reducir la distancia entre la propia identidad percibida, la identidad prescrita por otros y la identidad deseada; es decir, el margen de maniobra del sujeto respecto a sus crisis internas y a las contradicciones con el medio (instituciones, personas); transacciones biográficas y transacciones relacionales respectivamente”. (Venegas, 2001, pp. 6-7).

Según Marcela Lagarde (1992), la identidad en abstracto, como categoría teórica, es el “conjunto de características que distinguen la subjetividad del sujeto en relación con el Ser y la Existencia (...) La identidad es un atributo sin el cual es muy difícil que se constituya el sujeto.”. (p. 23). Por lo tanto, la identidad es esencial al sujeto, que se pregunta ¿quién soy? o en otros casos ¿quién es?, refiriéndose a la identidad asignada, es decir al “eres” y a la identidad autoasignada, es decir, al “soy”. (Lagarde, 1992); dichos conceptos constituyen dos niveles fundamentales de la identidad, entre los cuales no siempre hay una correspondencia, ya que también hay identidades optadas, que son las que se conforman voluntariamente.

El sistema de identidades agrupa a los sujetos semejantes en la misma categoría, que implica a la vez la diferencia con otra. Un buen ejemplo de esto es el sistema de género “construido históricamente con dos polos de identidad muy importantes: el de las mujeres y el de los hombres. La autoidentidad es Mi identidad de mujer y la otra, Su identidad de hombre, ambas aprendidas, pero a la vez asignadas” (Lagarde, 1992, p. 24). Dicha asignación sería realizada, según Lagarde, por fuentes de poder que definen, por ejemplo, en relación a los géneros, qué cosa es ser mujer u hombre “estableciendo un deber ser derivado de las semejanzas entre unos y las diferencias en relación a los otros”. (p. 24).

La autoidentidad

La estructura psíquica es fundamental en la identidad y está integrada por las formas del pensamiento y de la afectividad y por la confluencia de ambas en la configuración del Yo, formado por el conjunto de pensamientos, sentimientos y emociones del sujeto sobre sí mismo y los demás. Se trata de un Yo genérico: mujer u hombre, que en nuestro sistema de identidades debe tener un contenido de feminidad o masculinidad.

Tomando los aportes de la Teoría Psicoanalítica, Lagarde (1992) aborda el concepto de identidad como un proceso interno sin dejar de considerar su relación con variables externas. Es así como Erikson (1959 en Bravo, 1988) “enfatisa que la tarea del yo consiste tanto en integrar las identificaciones con las vicisitudes de la libido, como con las aptitudes desarrolladas por los roles sociales”.

La identidad puede conceptualizarse como una organización, en la medida que constituye un sistema integrado por distintos componentes, estos mantienen relaciones dinámicas y estables, caracterizándose la identidad por una relativa permanencia y estabilidad en el tiempo. En esta línea, Bravo (1988: 36) plantea que la identidad “está configurada en relación a distintas áreas, según la fuente de las identificaciones, pudiéndose distinguir sectores de dicha estructura: sexual, parental, vocacional, laboral, social, que cobra relevancia al abordarse el desarrollo de la identidad en la vida adulta”. Por lo tanto, la identidad sigue una dirección hacia el logro de una progresiva diferenciación e integración. En este punto, es necesario referirse brevemente a los sistemas de identificación (introyección e identificación) en el sentido que les da Kernberg (1979 en Bravo, 1988):

-introyección: consiste en un mecanismo esencial en el desarrollo yoico temprano, es un modo primario de relación con el mundo externo y con los propios impulsos.

-identificación: es el mecanismo mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, propiedad, o una característica de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste (Laplanche y Pontalis, 1983 en Bravo 1988). Para Freud (1915,

1917), la operación en virtud de la cual se configura la persona. Kernberg (1979) agrega que la identificación “siempre se expresa en una conducta, y ésta incluye uno de los roles recíprocos de la interacción, resultado por tanto que al realizar roles en la sociedad, es uno de los productos de la identificación” (en Bravo, 1988).

Otra conceptualización que ayuda a comprender el desarrollo de la identidad especialmente en la vida adulta es la referida al proceso de individuación. Para Jung (1935, en Bravo, 1988) el proceso de individuación se refiere a “la formación y especialización de la naturaleza individual a lo largo de la vida”. En él se distinguen dos momentos: el primero abarca hasta la edad media de la vida y tiene como tarea de diferenciación de funciones y tipos psicológicos; y el segundo que se inicia en la crisis propia de la adultez media, busca la diferenciación e integración en la conciencia de todo aquello que ha ido quedando en el inconsciente. En conclusión, Bravo (1988) concluye que “el desarrollo de la identidad tiene estrecha relación con el grado de diferenciación en los distintos momentos de la vida.

Identidad de género: perspectivas teóricas

Según explica Papalia (1997) un aspecto de la identificación, que afecta las actitudes y el comportamiento de la gente es la identidad de género. Entre las explicaciones comúnmente aceptadas sobre el desarrollo de la identidad de género encontramos: la teoría psicoanalítica, la teoría del aprendizaje social, la teoría cognoscitiva, teoría del esquema del género y la feminista.

-Teoría Psicoanalítica

Sigmund Freud explica el desarrollo de la identidad de género y las diferencias entre hombres y mujeres declarando que niños y niñas atraviesan de forma semejante las dos primeras fases, la oral y la anal. Sin embargo, en el caso de la niña la sucesión de acontecimientos de la fase fálica es mucho más compleja y difícil, constituyéndose en un acontecimiento crítico. El convencimiento de su

carencia de pene, que Freud interpreta como el reconocimiento por parte de ella, de la superioridad del pene frente a su propia anatomía, sintiéndose estafada envidia a los varones llegando así a la envidia del pene (Hyde, 1995, p 41), que no puede satisfacerse de forma directa, transformándose en el deseo de quedar embarazada de su padre, formado su propia versión de complejo de Edipo, denominado complejo de Electra, el cual afirma Janet Hyde (1995, p. 42), según la teoría nunca se resuelve de manera tan completa como el del varón.

Al respecto Hyde (1995), alude a Freud quien sostiene que la resolución insatisfactoria del complejo de Edipo en la niña “la conduce a un perdurable sentimiento de inferioridad, a una predisposición a los celos y a deseos maternales intensos. Más aún, lleva a las mujeres a caracterizarse por un superyo inmaduro”. (p. 42).

Críticas

Según explica Hyde, (1995) el principal problema del psicoanálisis es que la mayoría de sus conceptos no pueden evaluarse científicamente para ver si son exactos. Freud creía que muchas de las fuerzas más importantes de la conducta humana son inconscientes y, por tanto, no podían estudiarse mediante ninguna de las técnicas científicas habituales.

Otra crítica se relaciona con el hecho que Freud extrajo sus ideas de forma casi exclusiva, de su trabajo con pacientes que buscaban terapia. Por lo tanto, su teoría no describiría tanto la conducta humana como la conducta humana patológica.

Además, comenta Hyde (1995), muchos psicólogos modernos creen que Freud hizo hincapié excesivo en los determinantes biológicos de la conducta humana, sin prestar suficiente atención a la influencia de la sociedad y del aprendizaje en la configuración de la conducta, basando su perspectiva sobre el origen de las diferencias entre hombres y mujeres en las diferencias anatómicas (como la frase: “la anatomía es el destino”).

-Teoría del aprendizaje social

Esta teoría explica la identificación en general, y a la identificación de género en particular, como la consecuencia de observar e imitar modelos. Jerome Kagan (1958, 1971, en Papalia, 1997: 371) indica cuatro procesos interrelacionados que establecen y fortalecen la identificación:

- el niño quiere *ser* como el modelo
- los niños creen que ellos son como el modelo
- los niños experimentan emociones *como* las que siente el modelo
- los niños *actúan* como el modelo

A través de la identificación los niños comienzan a creer que ellos tienen las mismas características de un modelo. Cuando se identifican con un modelo competente y apropiado, los niños se sienten agradecidos y orgullosos. Cuando el modelo es inadecuado, pueden sentirse infelices e inseguros.

-Críticas

Radica en la dificultad para comprobar, ya que “cuando se someten a prueba niños para evaluar la similitud con sus padres, no son más parecidos a ellos en su personalidad que a otros padres elegidos al azar. Aquéllos cuyo puntaje es muy similar al de sus padres no son más parecidos al padre de su mismo sexo que al del sexo contrario” (Papalia, 1997, p. 372).

-Teoría cognoscitiva:

Para aprender su género, afirma Lawrence Kohlberg (1966), los niños no dependen de los adultos como modelos o dispensadores de refuerzos y castigos; por el contrario, se clasifican activamente a sí mismos y a los demás como hombres o mujeres y luego organizan su comportamiento alrededor del género.

Así la identidad de género, la conciencia de ser hombre o mujer, suele comenzar hacia los dos años de edad. A los tres, según Kohlberg, la mayoría de

los niños tiene una idea firme de cuál es el que sexo al que pertenecen. La constancia del género o la conservación del género es la comprensión que alcanza un niño de que su sexo siempre será el mismo. Para Kohlberg, las diferencias de género en el comportamiento siguen el establecimiento de la constancia de género: si una niña prefiere jugar con muñecas y no con camiones, obedece no a la aprobación que ella recibe por esas preferencias sino su conciencia cognoscitiva de que esas cosas se ajustan con la idea que tiene de sí misma como una niña. Una vez que los niños comprenden que siempre serán hombres o mujeres, adoptan comportamiento 'apropiados para su sexo'. (Papalia, 1997, p. 373).

-Críticas

Según Diane Papalia (1997), esta teoría tiene puntos débiles, ya que a menudo los niños actúan en las formas 'apropiadas al género' antes de que alcancen la constancia del mismo, contradiciendo las predicciones de Kohlberg. Además, la autora señala que la teoría en cuestión no explica por qué- de todas las diferencias entre las personas-los niños prestan tanta atención al sexo para establecer las clasificaciones mediante las cuales captan el sentido de su mundo.

-Teoría del esquema de género

El concepto de esquema proviene de la psicología cognitiva y se define como "un marco general de conocimiento que tiene una persona con respecto a un tema determinado y que sirve para organizar y guiar la percepción. La psicóloga Sandra Bem en 1981, aplicó la teoría de los esquemas a la comprensión del proceso de tipificación del género en su teoría del esquema del género, cuya propuesta explica Hyde (1995, p. 73): "cada uno de nosotros tenemos integrado en nuestra estructura de conocimientos un esquema de género, un conjunto de asociaciones vinculadas al mismo. Más aún, el esquema de género representa una predisposición fundamental para procesar información sobre la base del género". En otras palabras, precisa Hyde, (1995, p.73) "representa nuestra tendencia a considerar que muchas cosas están relacionadas con el género y a pretender dicotomizar las cosas sobre la base del género".

Entonces, cuando los niños ven el esquema del género de la cultura, explica Papalia (1997): “lo que se ‘supone que los niños y las niñas deben hacer, adaptan sus propias actitudes y comportamientos. Desde el rango completo de todos los atributos humanos, presentan aquéllos a los que se ajustan de acuerdo con el esquema del género en su sociedad” (p. 374).

-Críticas

Una de las principales críticas se refiere a que “la medida de la tipificación de género de Bem sólo tiene en cuenta una parte restringida de la masculinidad y de la feminidad de la personalidad de los individuos. Así, su medida de las diferencias individuales con respecto al esquema de género puede dejar de lado gran parte de la complejidad de la masculinidad y de la feminidad de las personas (...) y nada dice respecto a la conducta concreta ni sobre qué conductas concretas se ven influidas por el esquema de género”(Hyde, 1995, p. 76).

-Teorías feministas

Según estas teorías desde la más tierna infancia se socializa a los niños y a las niñas para que se adapten a tales papeles, ya que desde la perspectiva feminista dichos papeles “limitan a los individuos: en esencia los papeles asignados a los géneros dictan a los niños que hay determinadas cosas que no pueden hacer”; por eso las feministas creen que sería mejor prescindir de dichos papeles o, al menos, revisarlos radicalmente” (Hyde, 1995, p.79).

Janet Hyde (1995) también señala hallazgos antropológicos, como los de Margaret Mead (1935, 1949), los cuales evidenciaron que otras culturas tienen papeles propios de cada género que difieren considerablemente de los nuestros: por ejemplo “en algunas culturas, los hombres tienen fama de chismosos y se cree que las mujeres son las más aptas para realizar los trabajos pesados” (Hyde, 1995, p. 79). Sin embargo, a pesar de la diversidad transcultural de los papeles propios de cada género, sí parece existir un principio universal: todas las sociedades conocidas aceptan y crean diferencias entre los géneros, lo cual para Hyde es un

aspecto coherente con la importancia otorgada por las feministas al poder y omnipresencia de los papeles específicos de cada género.

Las teóricas feministas consideran que el género no constituye una realidad dependiente de la biología, sino un fenómeno socialmente estructurado. A la vez, las psicólogas feministas han indicado que el género no sólo es una variable personal, como sostenía la psicología tradicional, sino también una variable estímulo; es decir, que el género de una persona tiene un impacto profundo en la forma de reaccionar los demás ante ella. (Hyde, 1995).

-Críticas

Según Hyde, (1995) las teorías feministas se extienden a muchas disciplinas y no se propusieron específicamente como teorías científicas. Eso implica dificultad para evaluar algunas de sus proposiciones desde el punto de vista científico.

IDENTIDAD PROFESIONAL: DEFINICIÓN

La pregunta ¿qué soy? está ligada a lo que se denomina identidad laboral, ya que “el 90% de las personas responden a dicha pregunta enunciando su profesión o actividad laboral. Esto se explica porque el “sentido último de ‘¿qué se es?’ se asocia psicológicamente con el ‘qué se es para los demás’ de una manera amplia y sistemática, lo que se asimila rápidamente a lo que uno aporta a la sociedad en que se vive, y por ende, a la profesión o trabajo”. (Gispert (ed), 1983: 160).

La identidad laboral es un aspecto de la identidad que se incorpora a ella entre la adolescencia y primera juventud. En este sentido, su gestación responde a la ley general según la cual el funcionamiento del yo produce un crecimiento

paulatino del mismo que va a revertir en el engrosamiento de su columna vertebral que es la identidad.

En este proceso de gestación el sujeto va configurando el ideal del yo con adultos significativos que desarrollan un determinado tipo de quehacer y que se encuentra “siempre personificado, registrado en relación a una determinada persona, con determinadas cualidades (Grinberg, 1994 en Molina, 2001, p. 96).

Para Pilar Molina (2001) , en el proceso de construcción de la identidad resalta el aspecto relacional ya que ésta se construye durante toda la vida, “lo que nos podría permitir aventurar la idea de reconstrucción, tanto en el aspecto personal (individuo) como social, lo que afecta directamente en la constitución de la identidad personal y socio profesional” (p. 96).

Lo anterior lleva a la autora a inferir que la Identidad Profesional “se construye sobre una compleja red de identificaciones primarias y de los hechos que el sujeto tiene en sus relaciones tempranas (experiencias de vida), por cuanto entonces, tiene estrecha relación con su identidad personal, unido a aquellos que lo han rodeado (sujetos significativos) y, por último, pero no por ello menos importante, los modelos profesionales que el sujeto internaliza durante su formación estudiantil y luego profesional” (Molina, 2001, p. 96).

C. Dubar (1998 citado por Venegas, 2001, p. 5) subrayando el interjuego entre una dimensión social y una dimensión individual en la configuración de la identidad, se refiere a la socialización, proceso constitutivo de la identidad socioprofesional, como un doble proceso interno: un proceso de atribución de la identidad por las instituciones y los agentes directamente en interacción con el individuo y un proceso de interiorización activa, de construcción de elemento de identidad por el sujeto mismo. Ambos procesos no necesariamente coinciden y dos estrategias identitarias se desarrollan a fin de reducir la distancia entre la ‘identidad construida por si’ y la ‘identidad construida por otros’: transacciones relacionales y transacciones biográficas.

Por lo tanto, la Identidad Profesional es construida social (redes de relaciones), histórica (Experiencias de vida) e institucionalmente (grupo al cual va a pertenecer) construida. Los sujetos asumen una manera de ser profesional en función de transacciones entre las demandas institucionales y sociales, condicionadas por el momento histórico en que se vive y su propia historia. Es un proceso que es individual y social al mismo tiempo y en donde cada individuo negocia entre la identidad que el medio le demanda asumir y la que él aspira poseer como propia.

Para Pablo Venegas (2001), la identidad profesional es “una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia” y al mismo tiempo, es un “fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio” (p. 2).

Identidad profesional docente

Para Esteve (1996, en Molina, 2001) la construcción social de la identidad profesional es un proceso que comienza al principio de su formación básica de carácter académico; es decir en la formación inicial, que sería un primer paso en la generación de una ‘cultura profesional’ “que permita a los futuros profesionales de la educación sentirse partícipes el día de mañana de un cuerpo colegiado que posee ciertas características, competencias pedagógicas, perfiles, que les son propios y que les permiten sentirse identificados con su profesión” (Molina, 2001, p. 95).

Pilar Molina (2001) plantea que la identidad profesional docente está constituida por ciertos contenidos propios como: los saberes o contenidos culturales que se vehiculan, las destrezas o estrategias necesarias para movilizar estos contenidos (transmitiéndolos o ayudando a construirlos), actitudes necesarias para ejercer la profesión docente y tener claro el ‘sentido’ de la misión educativa que va a desarrollar (p. 98).

Una mirada histórica de la identidad docente en Chile

Para Iván Núñez (2004), la identidad colectiva de los docentes de hoy en día contiene rasgos contruidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo. Es así como los procesos constitutivos de identidad colectiva no son sucesivos y excluyentes entre sí; son procesos de ‘continuidad y cambio’ o de ‘acumulación histórica’.

En este sentido, el autor distingue algunas identidades prevalentes en cada una de las fases históricas a las que se refiere:

1. La importación de la escuela y los primeros educadores (siglos XVI a XVIII):

En esta etapa temprana de implantación de escuelas durante la dominación hispánica, los primeros educadores fueron religiosos aunque también hubo individuos sin formación, contratados por los Cabildos o por la propia Iglesia. Más allá de la época colonial, la identidad apostólica se prolongó a la etapa de la formación del sistema público de la educación (Núñez, 2004, p.6).

Es así como la primera identidad docente que Iván Núñez (2004) destaca es aquella que asume la *docencia como apostolado*, que en palabras de Rosa María Torres (1995) “la apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docente han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sabiduría, paciencia” (en Núñez, 2004, p. 3). En relación a lo anterior, emerge la idea de “vocación” como argumento que justifica la opción docente, que contiene una significación religiosa.⁸

⁸ Vocación: aspiración profunda de dedicarse a una misión, una profesión, un arte. El concepto tiene sus orígenes en el contexto religioso, donde se refiere a la elección que cumple escuchando la voz de Dios, asumiendo hoy el significado más genérico de atracción hacia determinada actividad o profesión. El carácter subjetivo de dicha atracción o propensión distingue la vocación de la aptitud, que es un criterio de valoración objetivo referido a una potencialidad natural comprobable. Galimberti, Humberto. (2002) **Diccionario de Psicología**. Siglo XXI Editores, México.

2. *El sistema nacional de educación y los maestros funcionarios (siglos XIX y XX)*: Desde su nacimiento, el Estado chileno se interesó en perfilar y regular los requisitos y desempeños de los maestros, contribuyendo a desarrollar una identidad fundacional que incluía elementos de la identidad misionera y de una redefinición republicana. En los hechos, la condición funcionaria de los docentes de la educación pública, se constituyó en la segunda mitad del siglo XIX y fue reforzada a lo largo del siglo XX en asociación con el desarrollo del Estado chileno que, entre otras expresiones, lideró la masificación educacional iniciada en los años 40 y acelerada en los años 60 (Núñez, 2004, p.7).

La segunda identidad docente concibe a la *docencia como función pública*, correspondiente a la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad. En este contexto, los docentes, que al decir de Núñez (2004), estaban encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico. (Núñez, 2004).

3. *La primera profesionalización y el rol técnico (siglo XIX)*: En efecto, la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en 1842, bajo el impulso de Sarmiento fue un avance clave en la constitución de un modelo de formación de maestros primarios que perduraría en el tiempo y se difundiría en el espacio cultural y educativo latinoamericano. (Núñez, 2002, p. 2). En 1854, se creó la primera Escuela Normal de Mujeres y le siguieron en 1871, la fundación de la Escuela Normal de Mujeres en Chillán y en 1874, en La Serena.

La fundación de la primera escuela Normal en 1842 y la temprana fundación, en 1889, de un centro de educación superior, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para formar profesores secundarios con dominios académicos-disciplinarios y pedagógicos, llevan a Núñez (2004) a denominar a esta etapa como “primera profesionalización” (p.8).

La ampliación persistente de la oferta educacional pública llevaba, según explica Núñez (2004), a una tensión permanente entre dos demandas: por una parte, la exigencia de calidad y especificidad, que hacían necesaria una formación

inicial, asociada al desarrollo del conocimiento sobre pedagogía y educación; por otra, la necesidad creciente y urgente de multiplicar las aulas y con ellos, reclutar nuevos y más maestros. La solución fue la definición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables. A lo anterior, Núñez (2004) lo identifica como el tercer tipo de identidad docente que concibe *la docencia como rol técnico*. Este fue el sentido de la primera formación especializada de docentes: conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. De esta forma, nos señala el autor, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, “con el sello de definición técnica ‘normalizada’ del trabajo de enseñar (p. 4).

Rol de las escuelas normales:

Las escuelas normales formaron por cerca de siglo y medio (1842- 1974) a los profesores primarios del país. La primera escuela normal, denominada Escuela Normal de Preceptores, se fundó el 18 de enero de 1842, en Santiago, cuando recién comenzaba a constituirse el sistema nacional de educación fiscal, siendo la primera entidad en el país especializada en la preparación de profesores.

Se llaman “normales”, según explica Cristian Cox (1990), porque copia el término con que se conocían en España y en Francia los cursos sistemáticos para la preparación de los maestros de primeras letras; aunque el autor señala que “nosotros no hemos encontrado antecedentes precisos sobre el origen del término ‘escuela normal’, pero éste se utilizaba en España ya en el siglo XVIII, para denominar estos cursos, haciendo referencia a que en ellos se aprendía la norma de enseñanza, el método común que debía aplicarse en las escuela de Madrid” (p. 33). Cristian Cox (1990) distingue seis periodos en el desarrollo de la enseñanza normal en Chile; ellos son:

1. 1842- 1880: Constitución de la enseñanza normal (planes 1842 y 1860).
2. 1881- 1927: Influencia pedagógica alemana y Extensión del Sistema de Enseñanza Normal (planes de 1883. 1890 y 1913).

3. 1928: Irrupción del discurso profesional y de la voz de los profesores organizados (plan de 1928).
4. 1929- 1939: Segmentación del sistema de enseñanza urbana y rural (plan de 1929).
5. 1940- 1963: Estabilidad institucional. Recuperación relativa de la homogeneidad regional y equiparación con el sistema secundario de educación (plan de 1944).
6. 1964- 1974: Ascenso del sistema de enseñanza normal a nivel post-secundario, aplicación de una modalidad especializada de formación y disolución del sistema (planes de 1964 y 1967).

Nos referiremos brevemente al quinto periodo, ya que correspondería al periodo de formación de uno de nuestros casos en estudio, cuya directora ingresa en el año 1954 a la Escuela Normal de Chillán.

Dicho periodo se inicia con el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, caracterizándose en educación por ser una etapa de crecimiento cuantitativo, en el cual no se intentan cambios estructurales en el sistema, pero se amplía la cobertura educacional. Las dos décadas y poco más que cubre este periodo son también de relativa estabilidad para la enseñanza normalista.

Cox (1990) destaca como la principal innovación institucional del periodo la equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación. Los estudios, al igual que los estudios secundarios, tienen una duración de seis años, y se exige para ingresar a la normal, el sexto año primario. En cuanto a lo curricular, se distingue entre un ciclo básico denominado de “Cultura General” de 4 años, equivalente (esta vez en contenidos) a la educación secundaria. Y un “Ciclo Profesional” , de dos años, al cual se podía ingresar directamente habiendo aprobado el Sexto año de Humanidades, tal como lo hizo el caso 4 que se analiza en esta tesis, ingresando en el año 1954 a la Escuela Normal de Chillán y egresando de ella en 1955.

A pesar de esta separación, continúa Cox (1990) , “el discurso pedagógico que fundamenta la organización del plan de estudios normalista articula ambos ciclos,

y no es propio considerar el Ciclo de Cultura General como una mera instrucción secundaria”, sino que el supuesto de Cox es que “el ethos de la enseñanza normal permea los seis años de estudios y no solamente el Ciclo Profesional” (p. 77).

Con la llegada de los militares al gobierno, el sistema de enseñanza normalista fue disuelto el 11 de marzo de 1974 con la aprobación del decreto Ley N° 353, donde además se establece que la formación docente es de exclusiva responsabilidad de las universidades. Las razones que se esgrimieron para el cierre de las diecisiete escuelas normales en funcionamiento en ese entonces, fueron un supuesto “regeneramiento” por la excesiva politización, a las que se supuso bastión del Partido Comunista. Lo paradójico para Iván Núñez (2002) es que “históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido bastiones del partido radical” (p.10).

4. La segunda profesionalización y la construcción de profesionalismo docente (puente entre los siglos XX y XXI): Desde comienzos de los años noventa y hasta el presente, la política pública en educación ha propuesto la profesionalización de los docentes, como un componente decisivo de la reforma educacional en curso. Iván Núñez (2004) asevera que no es menos importante en el ámbito simbólico y de construcción identitaria que desde 1990 las carreras de formación de docentes culminen con la obtención del grado académico de Licenciado en Educación y del título profesional de Profesor o Educadora; la aprobación en 1991 del Estatuto de los Profesionales de la Educación y toda la política oficial de “fortalecimiento de la profesión docente” (p. 13).

Ya en el escenario de la sociedad del conocimiento, la identidad docente es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de autoconstrucción; de esta forma Núñez (2004) nos habla de la cuarta identidad que asume la *docencia como profesión*. La configuración estatal de la identidad profesional, expresada por los ministros de Educación de UNESCO a los Estados miembros, en 1996 se entiende como:

i) el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la

educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional (p. 4).

Todo lo anterior, ha llevado a que actualmente se hable de la “segunda profesionalización” del trabajo docente en Chile, que involucra un conjunto de iniciativas estatales en la regulación jurídica del trabajo docente, sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo. Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual, según Iván Núñez (2004) son:

-La elaboración del **Marco para la Buena Enseñanza** (2003), que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes.

-La adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno.

-Un esfuerzo en ciernes para mejorar sustantivamente la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, sustentado en una esperanzadora tendencia de aumento del interés por ingresar a la carrera y una sostenida elevación de los niveles académicos de quienes postulan a ella. (p. 14)

En opinión de Núñez (2002), actualmente ya se ha afincado en el discurso internacional sobre educación el concepto del docente como profesional, “capaz de diagnosticar con criterio científico y generar respuestas a problemas y situaciones diversas, emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional, al mismo tiempo que redefine el componente responsabilidad que supone el profesionalismo moderno” (p. 15). No obstante, es un concepto debatible, en construcción teórica y con variadas formas de implementación, desde el Estado y desde la sociedad civil. Por eso Núñez (2002) explica que la identidad funcionara persiste en la etapa de la masificación y se debilita o se redefine, en la última etapa a la que

estamos entrando (la profesional); el rol técnico no ha desaparecido en el presente, pero se redefine y se subsume en una condición más rica y compleja: la profesional. Siendo la identidad profesional la que tiende a ser predominante, se combina y coexiste con las otras expresiones de identidad.

GESTIÓN ESCOLAR

Antecedentes de la Gestión Escolar en Chile

El concepto de administración en la escuela

El principal efecto del concepto de administración, tomado de la teoría clásica de las organizaciones y trasladado al campo de la educación, es la división que provoca entre las acciones administrativas y acciones técnicas pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Las primeras acciones, de administración general, están referidas al: “planeamiento, confección de los programas operativos para cada unidad, distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades, control del funcionamiento de los servicios, documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos, y control de los horarios y faltas” (IIPE-UNESCO, 2005, p. 2). Esta desvinculación de lo educativo, ha llevado a definir este modelo como “modelo rígido de organización”, donde su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones, tanto internas como externas.

Para Juan Cassasus (2000, p.13) este modelo responde una visión paradigmática del mundo del tipo A, que representa “a un universo estable: en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto, son invariantes. En esta representación, el cambio es acumulativo en torno a ciertos objetivos pre establecidos. Estos supuestos, requieren de un cierto tipo de

teoría y de práctica gestionaia caracterizada por una perspectiva de tipo técnico-linear- racionalista.”

Dentro de las principales características del modelo administrativo de dirección escolar, se pueden señalar las siguientes: (IPE-UNESCO, 2005: 3-6).

-genera estructuras desacopladas: debido a la división del trabajo donde se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines, pero entre ellos hay una muy escasa articulación.

- refuerza una cultura burocrática: no existe una imagen global acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar, es decir, sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. No hay balance general sino un collage de balances parciales. Los “estados de situación” están fragmentados según los grados, asignaturas, áreas o ciclos.

-escasez de equipos de trabajo: se refuerza una cultura burocrática en la que no existe una imagen global acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar, es decir, sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. No hay balance general sino un collage de balances parciales. Los “estados de situación” están fragmentados según los grados, asignaturas, áreas o ciclos.

-restringe la innovación: los mecanismos de supervisión penalizan las conductas singulares no previstas, considerándolas conductas desviadas, transgresoras. Las estructuras muy desacopladas ponen diques de contención adicionales a los procesos de comunicación, multiplican las interpretaciones parciales de las decisiones generales, o desconocen la existencia de problemas específicos.

-visión simplista de lo educativo: el modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las decide ni las diseña. Lo mismo puede señalarse “hacia abajo” con los profesores y “hacia arriba” con los distintos

niveles de supervisión. Según este modelo, el centro educativo administraba la enseñanza, tomando objetivos, cumpliendo las decisiones de otros y ejecutando políticas. Todas estas características del modelo administrativo burocrático provocan la pérdida de sentido de lo pedagógico en la organización educativa, ya que “la generalidad de un modelo que administra la escuela según principios abstractos y universales de administración desconoce la especificidad de los procesos de aprendizaje y de las decisiones requeridas para enseñar, como son: identificación de las poblaciones estudiantiles específicas, diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, diseño y ajuste de los currículos según competencias transversales, diseño de apoyos específicos según las dificultades detectadas, elaboración de indicadores específicos para medir procesos, avances y logros, y la utilización de las evaluaciones para retroalimentar la toma de decisión pedagógica en todos los niveles del sistema educativo” (IPE-UNESCO, 2005, p. 6).

El sistema educacional en Chile bajo el Gobierno militar

Luego del Golpe de Estado de 1973, el principal objetivo de la Junta Militar en lo referido a educación fue “la necesidad de establecer un inmediato y directo control militar sobre todo el sistema educacional nacional” (Aedo, 2000, p. 206). Dicho control no sólo debería ser ideológico sino también administrativo, porque “la Junta había determinado erradicar todas las ideas marxistas y todas las tendencias de la coalición de la UP de los colegio, escuelas y universidades chilenas”.

Un *modelo de limpieza*, como señala Aedo (2000), operó en todos los niveles educativos mediante despidos a miles de profesores, encarcelamiento, muertos o exiliados por su conocida o “sospechosa vinculación con la coalición de la UP, los políticos de izquierda o los sindicatos”.

Luego de este periodo de arrestos, persecuciones y reestructuración del sistema educacional, el Gobierno Militar decidió establecer una comisión para hacer un diagnóstico de las condiciones educacionales en Chile. Como resultado,

el gobierno formuló una política de descentralización la cual sería paralela a la organización interna de la estructura gubernamental del país (Aedo, 2000, p. 207).

- *Las políticas de Gestión Escolar de los años ochenta: contexto de descentralización administrativa*

De esta forma, la descentralización de la educación en Chile, iniciada por el gobierno militar en la década de los 80, forma parte de un proceso de descentralización mayor⁹, que en el caso de la educación significó el traspaso de su administración a cargo de las municipalidades y el fomento de la educación de privada (Baeza y Fuentes, 2003); quedando como aspectos de competencia del Ministerio de Educación, a través de los recién creados *Departamentos Provinciales*, los aspectos pedagógicos, de supervisión técnica, y administrativos, en cuanto a la fiscalización del cumplimiento de los requisitos para obtener y mantener el financiamiento público para los establecimientos.

Esta gestión desconcentrada de la educación, hace que los establecimientos educacionales en Chile se clasifiquen según sea el sostenedor, como lo explican Baeza y Fuentes (2003):

-*establecimientos municipales*: de propiedad pública, administrados por las municipalidades, que reciben financiamiento estatal a través de la subvención.

-*establecimientos particulares subvencionados*: de propiedad privada, administrados por particulares, que reciben financiamiento estatal a través de la subvención.

-*establecimientos particulares pagados*: de propiedad privada, administrados por particulares que no reciben financiamiento estatal.

⁹ Juan Eduardo García-Huidobro (2000, p.250) explica que: “a fin de los años setenta y comienzo de los años ochenta, el Gobierno Militar procede a una transformación radical de diversos sectores de la actividad nacional, efectuando un conjunto de modificaciones mayores en las políticas sociales, a las que llama “modernizaciones”, las que se inspiran en las teorías neoliberales difundidas desde la Universidad de Chicago hacia Chile. Es así como entre 1974 y 1979 el Gobierno Militar regionalizó el país y amplió el rango de competencia de los municipios, iniciándose en 1980 el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades y a privados, proceso que se extendió casi hasta el final del Gobierno Militar en 1986” (Baeza, J y Fuentes, R, 2003, p.1).

-las corporaciones: son establecimientos de propiedad pública, entregados a organizaciones privadas sin fines de lucro para su administración y reciben financiamiento estatal, en forma de aporte anual. (p.3)

Los efectos de dicha descentralización en el profesorado se resumen en la desafiliación del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, por lo tanto sus salarios fueron determinados por cada empleador individual, ya fuera un municipio o un sostenedor privado. Otro efecto, que según Cox (2003, p.29) ha sido mucho menos considerado, es el impacto de “la pérdida del estatus universitario” de las carreras pedagógicas, el cual fue reestablecido más tarde por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990.

Este cambio en la gestión de las escuelas públicas “fue acompañado de una modificación al sistema de financiamiento, a través de la instauración del pago de una subvención por asistencia mensual media del alumno, y el estímulo a la prestación privada de servicios educacionales públicos, mediante la homologación del sistema de financiamiento de establecimientos municipales y privados” (Mineduc, 2005, p. 10), con lo cual, según García-Huidobro (2000) se busca ampliar el mercado, bajo la lógica: “más oferentes (escuelas) proponiendo más productos (distintas formas de educación) entre los que las familias pudiesen elegir” (p.250).

Se esperaba que la descentralización educativa, al dar a las familias libertad para elegir entre establecimientos, mejorara la calidad del servicio educativo “debido a la competencia y la desaparición de las escuelas ineficientes por pérdida de matrícula” (Baeza y Fuentes, 2003).

Al respecto, Carnoy y McEwan (1977) (citado por García Huidobro, 2000, p. 252), confirman que el sistema de subvención: dio una marcada preferencia de los padres por las escuelas privadas, las que duplicaron su alumnado (pasó del 20% de la matrícula en 1979 a más del 40% en 1996)¹⁰; los puntajes de las

¹⁰ Al año 2005, a nivel nacional la matrícula en establecimientos particulares subvencionados corresponde al 43% (1. 577.452 alumnos/as), en colegios particulares

pruebas nacionales (SIMCE) fueron subiendo en el tiempo, y sin ajustes, los puntajes promedios de esas pruebas fueron significativamente mayores para los alumnos de las escuelas privadas subvencionadas que para las municipales y que se dieron progresos en equidad: en 1990 el 50% de los jóvenes de 20 a 24 años tenía doce años de escuela; en 1996, más de los dos tercios de los jóvenes de esa edad logra cursar doce años de escuela.

Sin embargo, en fechas más recientes el mismo Martin Carnoy (2003, p.118), al referirse a la experiencia chilena en relación a la reforma del financiamiento y la administración, dice que “parece ser que a las familias les gusta la idea de elegir y les gusta enviar a sus hijos a colegios privados a expensas del gobierno, pero esta oportunidad de tomar ventaja proveniente de las familias con mayor educación, tiene poco efecto, si es que tiene alguno, en el logro de los estudiantes”. Además señala que “a pesar de las consecuencias distributivas negativas de los *vouchers*, que no son compensadas por ganancias académicas, es políticamente difícil deshacer el esquema de los *vouchers* precisamente porque una vez que muchos estudiantes asisten a colegios privados, se crea una gran clientela que mantiene el plan del *voucher* funcionando”. Por lo tanto, Carnoy concluye que “una de las grandes ironías de subsidiar la educación privada es que los colegios privados se convierten en la antesala principal para incrementar el gasto en educación. Más que reducir los costos de educación por medio de la competencia, como había predicho Milton Friedman, los *vouchers* pueden contribuir realmente a incrementar los costos de la educación”.

No obstante, García-Huidobro, (2000) realiza una lectura crítica de lo anterior, al plantear las siguientes consideraciones:

a) la distribución de los niños en las escuelas no es el azar: mientras más alto es el nivel de ingreso familiar, más alta es la probabilidad de estar matriculado en escuelas pagadas o privadas subvencionadas

pagados, al 6.8% (251. 803 alumnos/as) de un total de 3.652.227 alumnos/as . Fuente: *Estadísticas de la educación 2005* (documento provisorio). www.mineduc.cl

- b) las escuelas particulares subvencionadas tienden a utilizar procedimientos duros de selección de ingreso (test diagnósticos, entrevistas a los padres). Estos procedimientos de selección explican estadísticamente las diferencias de logros entre las escuelas municipales y las subvencionadas.
- c) el mejoramiento empieza en 1988 y como a partir de los 90 se registra un fuerte incremento del gasto y una creciente intervención del gobierno central en las escuelas de más bajo rendimiento. En este punto el autor se pregunta si el mejoramiento fue producto de las fuerzas del mercado (libertad de opción de los padres, competitividad entre las escuelas) o de otros factores.
- d) de hecho, Carnoy y McEwan (1997) demuestran que las escuelas municipales comenzaron a ganar en puntajes estrechando la brecha con las particulares subvencionadas, después que el gobierno comenzara a poner más dinero en el sistema como un todo y, en especial, en las escuelas de menor rendimiento. En efecto, las mayores ganancias en puntaje corresponden a estas escuelas atendidas en forma preferente (las del Programa de las 900 escuelas y las del Programa de Educación Básica Rural).
- e) en cuanto al efecto de la competición entre modalidades de administración (municipal vs particular), los autores hacen ver que el 26% de los municipios no hay educación particular y que en esos lugares el mejoramiento de los establecimientos municipales es mayor que en los municipios donde hay “emulación” con los privados subvencionados. (pp. 253-254)

El autor concluye que “si bien todas las investigaciones muestran que las escuelas particulares son más eficientes, ellas muestran que los mayores costos de las escuelas municipales son el resultado de factores distintos a una pura mala administración, ya que ellas se hacen cargo de la educación en sectores rurales con poca población, no excluyen ni seleccionan a sus alumnos y están obligados a dar más estabilidad laboral a los docentes” (García-Huidobro, 2000, p. 254).

En esta misma línea Cox (2003, p. 26), señala que veinte años después de la aplicación de la reforma de los años 80 los análisis pro competencia de mercado en educación “sostienen que el modelo nunca fue aplicado en los términos señalados porque: i) los padres nunca accedieron información adecuada sobre el rendimiento efectivo de las escuelas; ii) porque las escuelas

municipalizadas no contaron con suficiente autonomía para su gestión; y iii) porque la administración municipal de la educación pudo siempre incurrir en déficit que eran financiados centralmente, con lo cual no internalizó en su gestión la presión competitiva representada por la pérdida de matrícula”.

Entre los resultados de la reforma de los ochenta, Cristián Cox (2003) señala:

-la matrícula y cobertura en la educación secundaria crecieron significativamente, al contrario de lo ocurrido en educación básica.¹¹

-la eficiencia de la educación mejoró, la tasa de repitencia en educación básica descendió de 8.1% a 6.1% entre 1980 y 1989; cayó la deserción y la tasa de completación en enseñanza básica mejoró, al producir un graduado en 10, 6 años en vez de hacerlo en 12,2 años.¹²

No obstante, en términos de calidad la reforma de los ochenta no tuvo efectos positivos desde el punto de vista del aprendizaje en el nivel básico. En cuanto a la equidad, “el gobierno militar no intentó abordar mediante políticas compensatorias las desigualdades resultantes de la competencia entre las escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas; tampoco abordó los requerimientos educativos de los alumnos de sectores de pobreza” (Cox, 2003, 35).

En síntesis, en cuanto a la gestión escolar, “las políticas estuvieron fuertemente concentradas en aspectos administrativos y, en menor medida, en fortalecer las capacidades institucionales y de gestión de escuelas y liceos” (Mineduc, 2005, p. 11); aspectos que junto a los principios de equidad y calidad sí son abordados por las políticas educativas de los gobiernos democráticos a partir de 1990.

¹¹ La matrícula en educación secundaria en 1982 pasa del 65% en el grupo 14-17 años a un 82% en 1989. En educación básica cayó de un 8.3% entre 1980 y 1988: de 2.186.582 a 2.004.710 alumnos. (Cox, 2003)

¹² Cox (2003) cita a Prawda, 1992.

El impulso al desarrollo del sector privado en educación

La política en educación del gobierno militar señaló sus intenciones de estimular la iniciativa hacia la privatización de la provisión de los servicios educacionales. Bajo este contexto, “el Estado pasó de ser concebido como un agencia para el desarrollo nacional; este rol debería ser practicado por las empresas privadas, dejándole al Estado solamente su función de estimular e incentivar estas tareas” (Aedo, 2000, p. 210). Es así como este impulso queda expresado en la Constitución de 1980, en el artículo 19, cláusula n° 11 que estableció la libertad de enseñanza incluyendo el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, y que no tendrían más limitación que aquellas impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. De esta forma fue reconocido el derecho de los padres a elegir el establecimiento educacional al que debían asistir sus hijos.

Tal como lo señala Ruth Aedo (2000), un primer signo de apoyo del Gobierno a los colegios privados fue establecido el 24 de mayo de 1974 con un decreto donde el gobierno anuncia un nuevo esquema de subvención basado en una cantidad fija anual por estudiante matriculado en cada nivel de educación.

Otro signo, lo constituyó el decreto del 9 de mayo de 1980 donde se entrega el beneficio de “la libertad de precios” donde los colegios privados pagados tenían completa libertad de establecer el monto de sus matrículas, de acuerdo a los servicios educacionales que proveían. Al mismo tiempo, la subvención estatal fue entregada no sólo sobre la base de los matriculados sino sobre la base del promedio de asistencia por alumno. El resultado de esto fue que “muchos colegios tuvieron la oportunidad de realizar una empresa muy beneficiosa especialmente cuando el récord de asistencia podía ser modificado” (Aedo, 2000, p. 222).

No obstante, resultó cuestionable la calidad de la educación ofrecida por estos colegios con fines de lucro, los cuales estaban a cargo “usualmente por profesores cuyo nivel de educación era incierto”. A pesar de todas las deficiencias, los conglomerados educacionales pudieron obtener sustantivas ganancias gracias al sistema de educación vigente. Sin embargo, hacia 1987

muchos de estos establecimientos paralizaron sus actividades, ya que no resultaron económicamente solventes como consecuencia de la recesión económica y el congelamiento de las subvenciones. Es así como entre 1983 y 1987, el 10% estos establecimientos había cesado su funcionamiento (Aedo, 2000).

Jurjo Torres (2001) interpreta la posibilidad de elección de centro escolares por parte de las familias como una de las medidas que los gobiernos conservadores y neoliberales vienen proponiendo como estrategia “para consolidar todavía más su concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de la vida” (p. 77). Esto lo explica Torres (2001) teniendo en cuenta que durante todo el siglo XX las sociedades industrializadas de economía capitalista estuvieron insistiendo en la importancia de sistemas educativos para asegurar la supervivencia y mejora de la vida en sus territorios. En ese escenario, “la educación impartida por las instituciones escolares es ofertada como medio para lograr un capital cultural con el que puede asegurarse unas condiciones de vida digna en el futuro” (p.77). Reaparece con más fuerza, señala Jurjo Torres (2001), la lucha desde la derecha política y desde los grupos empresariales más poderosos por reformar los sistemas educativos para hacerlos más competitivos y con mayor capacidad para diferenciar y jerarquizar a la población.

En la actualidad, estos intereses elitistas de los grupos conservadores se ven reforzados, a juicio de Torres (2001), por “las políticas neoliberales y su defensa del libre mercado” (p.80). Los intereses conservadores y de los defensores del neoliberalismo se aúnan en un modelo que “estimula la segregación y jerarquización sobre la base de colegios específicos para cada grupo social” (Torres, 20001, p. 80).

Sistema público y sistema privado de educación

A la luz de lo anterior, y teniendo en cuenta que las directoras que constituyen los casos en estudio de esta tesis dirigen establecimientos

educacionales de administración municipal y privada, nos referiremos brevemente a las características de ambos sistemas.

Pérez Gómez (1999) identifica al *sistema público* de educación al que se corresponde con “políticas educativas defendidas por socialdemócratas o socialistas” (p.138), mientras que al *sistema privado* se corresponde mejor con “políticas neoliberales”. Aunque Pérez Gómez (1999) aclara que la presión actual del mercado mundial es tan intensa y omnipresente, que en muchos países y formaciones sociales “las posiciones políticas socialdemócratas y neoliberales en el terreno educativo se confunden con demasiada frecuencia” (p.138).

Siguiendo a Pérez Gómez, (1999) a continuación presentamos las características básicas de ambos sistemas:

Características básicas del sistema público	Características básicas del sistema privado
<ul style="list-style-type: none"> - La escolarización obligatoria y gratuita: instrumento de la política pública -La educación es un asunto político -La escolarización como un servicio público que debe alcanzar a todos los ciudadanos. -La educación es un derecho y deber de todos -Enseñanza comprensiva y que evita las discriminaciones -La exigencia de un currículo común y de un único tipo de escuela para todos es la garantía de igualdad de oportunidades. -Debe garantizar la neutralidad ideológica de los docentes y el respeto a la pluralidad de opciones. -Su lema es la enseñanza en libertad -Los presupuestos económicos son asignados desde la administración central o regional -No existe en general competitividad entre las escuelas -La libertad de elección se encuentra restringida territorialmente a las posibilidades de la zona geográfica de la residencia familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - La escolarización es un instrumento al servicio del libre intercambio de una mercancía. - La educación como cualquier otro producto considerado para garantizar su calidad es sometido a la competencia del mercado. - La administración pública garantiza las condiciones que permitan el libre intercambio entre la oferta y la demanda. - Libre elección de centros por parte de los padres, la libre contratación y despido de los docentes. - Libertad de enseñanza, concebida como la libertad de cada centro para organizar la prestación de dicho servicio en torno a su propio ideario ideológico y pedagógico. - La imposición de una ideología, de un ideario o de un credo religioso no se considera un acto antidemocrático, ya que las personas han elegido libremente el producto que se les ofrecía. - Los presupuestos así como las fuentes de ingresos y las partidas de gastos son decisiones que pertenecen

<p>-Los docentes son funcionarios públicos y tienen libertad para interpretar desde sus competencias profesionales y decidir la estrategia de intervención y práctica pedagógica más adecuada a la situación.</p>	<p>al propio centro y que forman parte de las peculiaridades del producto que presentan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes son profesionales contratados en función de su competencia y de su afinidad al ideario y a las peculiaridades organizativas y curriculares que definen el producto que ofrece la escuela. - Los docentes gozan de escasa libertad de maniobra, pues la mayoría de las decisiones didácticas están preestablecidas o al menos condicionadas previamente por la definición del proyecto curricular y del ideario ideológico del centro. - El rendimiento de los alumnos en pruebas externas constituyen un mecanismo de control de salida del producto.
---	---

(pp. 138-141)

Las políticas de Gestión Escolar de los años noventa

Herencia de las políticas de los ochenta

El gobierno del presidente Patricio Aylwin, al decir de Cox (2003, p. 36) tomó “la decisión estratégica” de continuar con el proceso de municipalización y de no cambiar el modelo y mecanismo de financiamiento establecidos en 1981, así como de considerar positiva la existencia de un sistema de medición de logros de aprendizaje (SIMCE), cuya información obtenida resultó útil para el diseño del primer programa compensatorio de las 900 escuelas.

Según Juan Eduardo García-Huidobro (2000) se continuó con la municipalización, “ya que el marco general del Programa de la Concertación insistía en la importancia de poner en manos de los municipios crecientes instrumentos de política social y porque prevaleció el juicio de que la municipalización apuntaba en una dirección de descentralización que era positiva

y que sus consecuencias negativas provenían de la forma como las cosas se hicieron y no en lo que se realizó” (p.251).

Por lo tanto, las autoridades democráticas sostuvieron y fortalecieron el proceso de descentralización, ya que “se esperaba que una educación descentralizada tuviera más capacidad de conectar con las demandas y necesidades de su población y al mismo tiempo, fuese capaz de rendir cuenta pública de su gestión a los ciudadanos”. (Mineduc, 2005, p. 12). El factor que respalda lo anterior, tiene que ver con la democratización de los municipios en 1992, con las elecciones de alcaldes y concejales, donde “cambia el significado de la descentralización, abriendo la gestión municipal efectivamente a posibilidades de control y de rendición de cuentas” (Cox, 2003, p. 37).

El mismo García-Huidobro (2003) destaca una serie de ejes de diferenciación y de quiebre con las políticas de los ochenta. Dentro del conjunto de cambios en el sistema de administración y financiamiento que a lo largo de la década del 90 los gobiernos democráticos han impulsado destacan:

- el fuerte y sostenido incremento del valor de la subvención educacional
- la regulación de la administración del personal docente a través del Estatuto Docente y el incremento de sus remuneraciones
- la extensión de la jornada escolar, que significó un significativo proceso de mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos
- la dotación de instrumentos de planificación destinados a racionalizar la administración de sus recursos, siendo el más importante el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).
- las diversas medidas promovidas por Programas de Mejoramiento Educativo implementados (P900, MECE Básica, MECE Media, Educación Rural, Intercultural Bilingüe , entre otros) tuvieron entre sus objetivos principales fortalecer las capacidades institucionales y las condiciones materiales de los establecimientos, para mejorar su capacidad de gestión en un contexto de niveles crecientes de autonomía. (Mineduc, 2005, p.12)

No obstante, y desde una mirada más crítica, Francisco Beltrán (2000), considera la descentralización educativa como estrategia de la nueva tecnocracia, a la cual define como “un nuevo tipo de estructura de control organizativo basado en ciertos desplazamientos desde la administración burocrática y profesional a la tecnocracia que ajusta las prestaciones de los sistemas educativos a los requerimientos actuales de la producción y del mercado” (p.41).

En este sentido, Beltrán (2000) sostiene la tesis que la descentralización no es tal, ya que “se asume desde el principio la existencia de un centro, a menudo identificado también con la posición jerárquica superior, así como las de funciones diferenciadas, como planificación, ejecución o control”(p.42). Por lo cual, la descentralización quedaría definida en sentido negativo: un desplazamiento respecto al centro o a la cesión por parte de quienes habitan ese centro, de cuotas de responsabilidad, control, poder, etc, a otros ámbitos. Entonces la descentralización sería “jerarquizada y policéntrica, que no contribuye a la desaparición de la jerarquía y que no contribuye a la disolución de un poder central” (Beltrán, 2000, p.43). Otro rasgo que el autor le atribuye a la descentralización tecnocrática, es que afecta a ámbitos económicos o administrativos, pero sólo indirectamente a los políticos y a éstos en modos, despolitizadores.

Nueva etapa de la Reforma Educacional: el imperativo de la calidad

Dentro de las *Orientaciones de la Política Educativa 2003-2006* (Mineduc, 2003), el Ministerio de Educación orienta los esfuerzos de la Reforma Educacional en la construcción de una educación de calidad, la cual garantizará la equidad y permitirá “enfrentar con éxito el desafío de la globalización y de la sociedad del conocimiento” (p.1).

En esta línea, se ha declarado una nueva fase de la Reforma Educacional, que “profundiza los esfuerzos por obtener resultados educativos, complementando con políticas basadas en la provisión de insumos y recursos a los establecimientos con políticas de aseguramiento de la calidad” (Mineduc, 2003, p.2) que involucra

impulsar una buena gestión escolar. Lo anterior implica “directivos responsables y que dan cuenta a la institución y comunidad que sirven; profesores que son evaluados y que reciben apoyos, incentivos y exigencias al desempeño; sistemas de evaluación y de cumplimiento de metas y de rendición de cuentas”(p.3). Por su parte, los administradores de los centros escolares están llamados “no sólo a administrar sino a hacerse cargo de los resultados educativos. Deben cumplir compromisos de gestión, transferir responsabilidades, contribuir al apoyo técnico para mejorar el servicio educativo. Los sostenedores reciben financiamiento estatal y son, por tanto, corresponsables de la política pública en educación” (Mineduc, 2003, p.5).

Principales líneas de acción

La gestión es un elemento que se considera como determinante en el desempeño de las escuelas y liceos, así lo demuestran investigaciones en la materia, y especialmente “en la medida que se incrementa la descentralización de los sistemas educacionales” (Baeza y Fuentes, 2003, p. 13). En este sentido, desde 1990 se han puesto en práctica políticas de apoyo para todos los establecimientos subvencionados y especialmente en aquellos focalizados por los programas de mejoramiento. Baeza y Fuentes (2003) destacan dentro de las líneas de acción de dichas políticas la conformación de los *Equipos de gestión (EG)* conducidos por el o la directora contando con la participación de representantes de los profesores e incluso de apoderados y alumnos; la organización de los *Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)* como instancias de actualización y estudio del currículum tanto en los establecimientos como a nivel local; los *Talleres de Profesores* o instancias de reflexión pedagógica en escuelas básicas completas; *Microcentros de escuela rurales multigrados*, *Comités de Educadoras de Párvulos* y *Talleres Comunales* o *Redes de Docentes*” (Baeza y Fuentes, 2003, p. 13).

En consonancia con lo anterior, el Mineduc ha impulsado que los establecimientos desarrollen *Ciclos de mejoramiento continuo*, los cuales contemplan las etapas de Diagnóstico, Planificación, Implementación y Rendición de cuentas. Para la primera etapa, desde 1999, se han desarrollado y mejorado instrumentos de autoevaluación institucional con indicadores cualitativos tanto

para Enseñanza Básica como para Media; para este caso Baeza y Fuentes (2003) citan la “Guía de Autoevaluación de la Escuela” y “Qué tan bien está nuestro Liceo” .

En la segunda etapa de Planificación, se considera como principal instrumento de gestión el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que cada establecimiento debe elaborar, ya que en él se “precisan la misión en función de los alumnos que atiende, identificando objetivos estratégicos y metas a mediano plazo, desarrollando a la vez, planes operativos que articulen y prioricen las estrategias de cada año electivo” (Baeza y Fuentes, 2003, p. 14). La etapa de Implementación de lo planificado, permite a los docentes y sostenedores postular a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y a otros recursos como Enlaces, Proyectos de Integración para Alumnos Discapacitados, refuerzo escolar y otros. Los autores citados precisan que en el caso de los directores de establecimientos municipales, estas oportunidades para la implementación “se pueden potenciar con la posibilidad de administrar recursos complementarios a la subvención, a través de la delegación de facultades del sostenedor directo”(p.13) ¹³ Y por último, la cuenta pública a la comunidad, por parte del director o directora “no sólo debe contemplar los gastos realizados para mejorar el equipamiento sino principalmente los objetivos de aprendizaje de los alumnos y las acciones realizadas para alcanzarlos”(p.13).

El involucramiento de las familias en los establecimientos y el compromiso y apoyo en el proceso educativo se han promovido, por ejemplo con la democratización de los centros de padres a principios de los 90, además se autorizó la creación de centros de alumnos y se apoyó la creación de Actividades Curriculares de Libre Elección para jóvenes (ACLES) en los liceos (Mineduc, 2005: 15).

En el caso de los sostenedores, una línea de acción la constituyó el Programa de Apoyo a la Gestión de la Educación Municipal que “buscaba

¹³ Esta facultad está siendo ejercida por los directores de liceos municipales que participan en el Proyecto Montegrando y otros quinientos directores que representan el 10% del sector municipal. Baeza y Fuentes (2003)

fortalecer la autonomía municipal, en particular en aquellas comunas con mayores dificultades en materias de gestión presupuestaria y administrativa de la educación” (Mineduc, 2005, p. 16), el apoyo fue de tipo técnico a las municipalidades para “la elaboración de un diagnóstico de la educación comunal, para el diseño de un modelo de gestión más eficiente que los conduciría a la elaboración de un Plan Comunal de Educación” (Mineduc, 2005, p. 16).

Balance y desafíos

El propio Ministerio de Educación, junto con destacar que las diferentes políticas y programas de mejoramiento han generado y fortalecido las capacidades de gestión interna de los establecimiento ha evaluado el impacto de aquello y el resultado da cuenta “de la incorporación de nuevos conceptos y lógicas, aunque la profundidad y extensión de los cambios es en general menor de lo esperado”. (Mineduc, 2005, p. 17)¹⁴.

En todas las evaluaciones para el mejoramiento de la gestión escolar, una de las mayores dificultades detectadas deriva de la doble dependencia de los establecimientos escolares; es decir la falta de coordinación entre el Sostenedor, la escuela y el MINEDUC, donde “los establecimientos dependen de sus respectivos Sostenedores en algunos aspectos (personal, infraestructura, recursos) y de los Deproe y Seremis en relación a los aspectos curriculares y pedagógicos. Sin embargo, es imposible separar en la conducción de las escuelas los aspectos administrativos de los técnico-pedagógicos” (Baeza y Fuentes, 2003). Los autores ponen como ejemplo de tal imbricación la contratación del personal docente “es al mismo tiempo la labor administrativamente más comprometedora y educativamente más decisiva”(p.10). Por lo tanto, Baeza y Fuentes (2003) estiman que esta “doble dependencia” es uno de los nudos críticos de la gestión descentralizada.

¹⁴ Para un análisis más detallado consultar: “Balance: luces y sombras” en **Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar**. (2005). Mineduc, Stgo.p. 17.

Conforme a dicho estado de las cosas, el Mineduc (2005) identifica al menos cuatro grandes desafíos para una política de gestión educativa:

-el primero es incrementar las capacidades de gestión de los establecimientos, para lo cual es preciso fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad existentes, produciendo una integración entre ellos, potenciando su desarrollo y estableciendo una política para impulsar y acelerar el mejoramiento de la calidad de los resultados de aprendizajes de los alumnos.

-en segundo lugar, esto requiere reorientar las capacidades y prácticas de supervisión, de modo de poner en el centro del proceso las necesidades, requerimientos y desarrollos de las escuelas y liceos, más que las actividades administrativas o la ejecución de los programas centrales, sin lo cual es muy difícil que éstos provoquen efectos duraderos.

-en tercer lugar, es fundamental fortalecer el liderazgo directivo, de manera de mejorar fuertemente las competencias de los directores como de los otros directivos docentes y técnico-pedagógicos para liderar el cambio. Pero para que estas políticas tengan éxito, deben ser prácticas sistemáticas y tener claridad sobre las competencias claves que se requiere desarrollar. Esto implica cambios profundos en las estrategias y mecanismos de formación de los directivos de los establecimientos y una prioridad distinta a la que han tenido hasta el momento.

-Por último, existe la necesidad urgente de involucrar y fortalecer las capacidades de los Sostenedores, particularmente de los municipios, en orden a relevar su rol en materias técnico-pedagógicas, y generar los cambios estructurales que permitan terminar con la separación existente entre lo administrativo y lo técnico-pedagógico (Mineduc, 2005: 21).

En relación al primer desafío, desde el año 2003 el MINEDUC ha desarrollado un *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG)*, que surge “como un marco referencial apropiado para identificar y mejorar la calidad de aspectos fundamentales de la gestión escolar” (Mineduc, 2005, p. 22).

Y en cuanto al tercer desafío planteado, la política ministerial ha puesto en marcha un proceso de evaluación del desempeño directivo, en el marco de la Ley JEC; lo cual implica “materializar un sistema de evaluación de carácter nacional, que en el año 2005 debe desarrollarse en todas las comunas del país, para lo cual el Ministerio deberá refrendar un reglamento con las especificaciones del procedimiento y criterios para la evaluación, que se desprenden del *Marco para la Buena Dirección* y adicionalmente orientar a los administradores municipales y directivos, respecto a metodologías apropiadas para evaluar de acuerdo con las disposiciones reglamentarias” (Mineduc, 2005).

El cuarto desafío ha sido abordado mediante el fortalecimiento del Gestión Local, con “estrategias dirigidas a un núcleo esencial de trabajo en el ámbito de gestión que son los equipos y autoridades municipales de educación con los cuales se han implementado modalidades de asistencia técnica en un formato de red regional de sostenedores para abordar el análisis e interpretación de resultados de la autoevaluación e intencionar, a partir de estos antecedentes, formar de reorganización interna del DAEM para el apoyo a sus establecimientos y la coordinación con los equipos provinciales de supervisión del ministerio” (Mineduc, 2005).

Paralelamente, y con el objetivo de fortalecer las capacidades de conducción y liderazgo de los directivos escolares el Mineduc ha desarrollado, en conjunto con el CPEIP, una línea de formación que busca diseñar mallas curriculares y metodologías más adecuadas para la formación en Liderazgo, orientadas a generar competencias para la conducción de procesos de cambio y mejoramiento escolar. Esto en el año 2004 se implementó a través de un programa piloto dirigido a cincuenta directores de los establecimientos incorporados al Sistema de Aseguramiento¹⁵ y que este año (2005) se encuentra en etapa de revisión y ajustes, para una nueva versión (Mineduc, 2005).

¹⁵ Los establecimientos dirigidos por las directoras que contemplan esta tesis no han participado en dicha experiencia ni en el año 2003 y 2004, según consta en **Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar**. (2005). Mineduc, Stgo. pp. 135, 141.

Evaluación de la calidad de la gestión escolar

Cada vez cobran mayor fuerza enfoques que buscan evaluar la calidad de los procesos y resultados educativos en forma integrada, bajo una concepción de la escuela como unidad básica del cambio y de mejora, constatando que los procesos que se desarrollan en su interior y el juego de relaciones que se establece entre los diversos actores, producen significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto (Mineduc, 2005, p. 26).

En dicha línea, según la visión del ministerio del ramo, la gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos. Por eso, el carácter institucional de los procesos de evaluación y mejoramiento de la gestión exige tener presente “que se ponen en juego procesos que involucran a la institución toda, sin aislarla de su contexto” (Mineduc, 2005, p. 27).

Con el objetivo de apoyar el logro de altos estándares y monitorear la calidad del servicio educativo, muchos países han desarrollado mecanismos y modelos de supervisión externa generalmente llamados *sistemas de inspección o de aseguramiento de la calidad*, para lo cual se han desarrollado diferentes series de indicadores o modelos de calidad. Uno de ellos es el diseñado por la Fundación Chile¹⁶ que entrega una certificación de calidad, y que según señala José Joaquín Brunner (2003) (en Castro, 2004, p. 133) nuestro país sería el primero en Latinoamérica que instala un proceso de certificación para las escuelas, algo que ya existe en España y Japón. Los expertos de la Fundación Chile estiman que “la experiencia internacional asegura que la certificación logra darle tiraje a la chimenea, logra que el sistema en general tienda a subir, en la medida que se autoevalúen en sus virtudes, vicios, logros y fracasos organizacionales”(Castro, 2004, p. 133).

¹⁶ Para profundizar en el Modelo de Gestión de Calidad de la Fundación Chile, visitar el sitio www.gestionescolar.cl

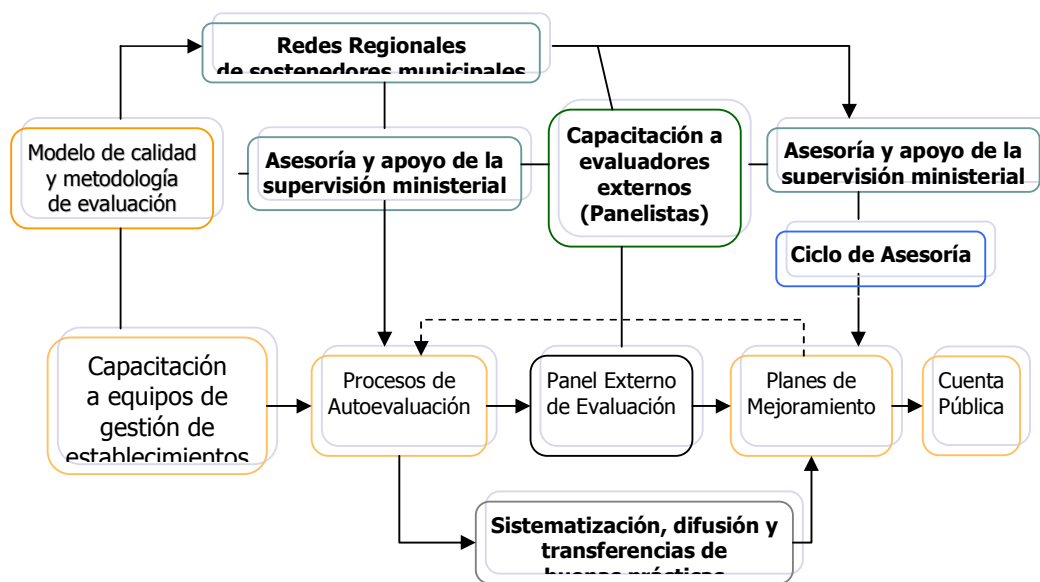
Por su parte el Ministerio de Educación de Chile está impulsando un *Sistema de Aseguramiento de calidad de la Gestión Escolar (SACGE)* cuyas áreas y dimensiones que lo componen son aquellas que en “opinión del ministerio y la experiencia de investigación nacional e internacional, inciden en la generación de resultados del establecimiento” (Mineduc, 2005, p. 35).

Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: breve descripción

El Sistema de Aseguramiento viene a atender una de las falencias del proceso de descentralización de nuestro sistema educativo, que en opinión de Baeza y Fuentes (2003), lo constituyen la debilidad de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, lo que en otras palabras Fointaine y Eyzaguirre (2002) denominan “una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien”; en el sentido de transitar hacia un mayor nivel de responsabilización de las escuelas por sus resultados académicos obtenidos.

En el cuadro N°1, se esquematiza el SACGE:

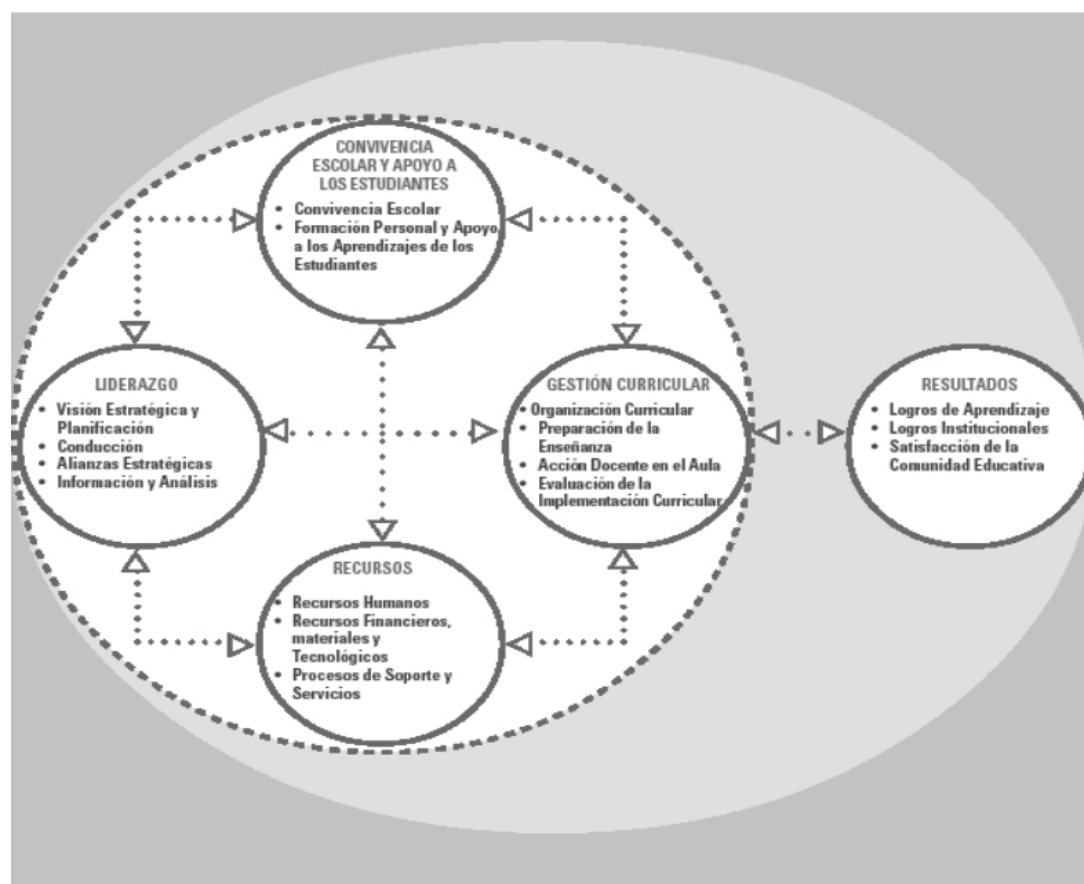
Cuadro N°1: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Gestión Escolar



Fuente: www.mineduc.cl

Entonces, los principales desafíos que enfrenta la gestión escolar actual, tienen que ver con “asegurar las condiciones necesarias para que todos los agentes de la comunidad educativa tengan claridad y se comprometan activamente en hacer posible que todos los alumnos aprendan y desarrollen al máximo los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que busca desarrollar el nuevo currículo”. (Baeza y Fuentes, 2003, p. 14); desafíos que asume el actual *Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* (SACGE) mediante un *Modelo de Calidad*, que se describe en el cuadro N°2:

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



Cuadro N°2: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Fuente: www.mineduc.cl

Generado por el MINEDUC, el *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* “apunta a generar las capacidades institucionales para que cada escuela pueda transformarse en un centro de calidad o una escuela efectiva, a partir de su propia identidad. Este modelo identifica procesos que debieran estar presentes en

cualquier escuela y liceo; propone los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados educativos de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar procesos y estructuras sistemas; plantea la mejora continua y permite a estas instituciones abordar en la organización, aquellos aspectos de la gestión escolar, que según la experiencia del MINEDUC y la investigación aplicada, inciden en la calidad de los resultados educativos. El modelo propuesto define cinco ámbitos clave para la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos, y Resultados” (Mineduc, 2005, p. 7). La experiencia de aplicación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión la iniciaron 430 establecimientos escolares durante el período 2003-2004.

El actual *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* tiene el propósito de apoyar y monitorear la calidad del servicio educativo y el logro de altos estándares en la gestión escolar. El modelo en cuestión retoma la experiencia de muchos países cuyos sistemas están basados en estándares acordados sobre aspectos relevantes de una buena escuela y procesos de autoevaluación y evaluación externa. En esta línea, el Modelo de Gestión Escolar se desagrega en cinco áreas (cuatro de procesos y una de resultados), dieciséis dimensiones y cincuenta y siete elementos de gestión.

Entre las principales características de este Modelo de Gestión generado por el Mineduc (Mineduc, 2005), destacan las siguientes:

- identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar
- identifica ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar sistema que pueden ser mejorados continuamente hasta alcanzar los niveles de calidad deseados.
- el modelo no es prescriptivo, ya que no establece una única modalidad para abordar cada uno de los aspectos de la gestión escolar, por el contrario, valora y promueve la diversidad de los establecimientos para aplicarlo a su contexto, cultura e historia particular.

-el dinamizador y generador de los procesos de gestión del establecimiento es el Liderazgo ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión, aunque también reconoce el rol de los docentes y otros actores de la comunidad educativa.

-la razón de ser del establecimiento es la gestión curricular, entendida como los procesos vinculados con la organización, implementación y evaluación de la propuesta curricular del establecimiento.

-la evaluación de los niveles de calidad de los procesos organizacionales no es un fin en sí mismo, está orientado a la obtención de resultados en tres ámbitos: aprendizajes de los estudiantes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad escolar.

-promueve una gestión profesional y rigurosa, en tanto responsabiliza a la organización escolar por los resultados que es capaz de alcanzar, lo cual se basa en la organización de datos precisos y pertinentes respecto a su accionar.

El diseño del Modelo contiene tres funciones (Mineduc, 2003):

-función normativa: al proponer un marco de calidad para los procesos de gestión del establecimiento, que le permitan generar las condiciones más apropiadas para obtener resultados de calidad con sus estudiantes

-función comprensiva: que garantiza no sólo la claridad respecto a las metas que se deben alcanzar, sino particularmente de los posibles recorridos de mejoramiento y factibilidad institucional de emprenderlos

-función transformacional: que se concreta en la disposición permanente de los miembros de la comunidad educativa a evaluar, proyectar e implementar acciones de mejoramiento de su gestión (p. 37).

Es preciso señalar, por una parte, que este modelo es recogido íntegramente “por el instrumento de autoevaluación del SACG, adicionando a estas características una metodología de evaluación bien definida respecto a la calificación de los procesos, escalar y sumativa” y por otra, que tanto el modelo y el instrumento de autoevaluación fueron puestos a prueba y validados en el proceso de implementación de Marcha Blanca 2003 del SACG”. (Mineduc, 2005,pp. 38-39).

ESTILOS DE DIRECCIÓN

Conceptualizaciones entorno al poder

Una definición escueta de poder presenta Robbins (1999) al considerarlo como “la capacidad de A de influir en el comportamiento de B, de modo que B actúe de acuerdo con los deseos de A.” Destaca entonces su rasgo de potencialidad, ya que “el poder puede existir, aunque sin ser ejercido” y de dependencia: “mientras más grande sea la dependencia de B respecto de A, más grande es el poder de A en la relación” (p.396).

En contraste con el liderazgo, ambos conceptos están estrechamente unidos: los líderes usan el poder como medio para lograr las metas del grupo. En cuanto a sus diferencias, Robbins (1999) establece las siguientes:

- el poder no necesita la compatibilidad de metas, tan solo la dependencia, por su parte, el liderazgo, requiere cierta congruencia entre las metas del líder con las de sus seguidores.
- el liderazgo minimiza la importancia de los patrones de influencia lateral y ascendente, el poder no lo hace (p. 397).

Bases del poder: tácticas

Así se denominan a las formas estandarizadas por las cuales quienes tienen el poder tratan de conseguir lo que quieren. Robbins (1999), fruto de investigaciones en la materia, identifica siete dimensiones de tácticas o estrategias de poder:

- razón: tomar los hechos y los datos para hacer una presentación lógica o racional de las ideas.
- amistad: basarse en la adulación, el fomento de la buena voluntad, una actitud humilde y amistosa antes de hacer una petición.

-coalición: obtener el apoyo de otras personas de la organización para apoyar la petición.

-asertividad: utilizar un método directo y demandante como exigir el cumplimiento de las solicitudes, hacer repetidos recordatorios, ordenar a los individuos que cumplan con lo que se les pide y señalarles que las reglas exigen cumplimiento.

-autoridad superior: obtener el apoyo de niveles superiores en la organización para respaldar las peticiones.

-sanciones: utilizar recompensas y sanciones derivadas de la organización como negar o prometer un incremento salarial, amenazar con dar una evaluación insatisfactoria de desempeño o retener un ascenso (p. 405).

En cuanto al poder, el paradigma tradicional de la organización escolar ha tendido a reforzar un lugar de control extremo, inhibiendo el florecimiento completo de la capacidad humana tanto en alumnos como en profesores, por lo cual se habla de un *poder sobre o poder localizado* en las estructuras altas de la jerarquía organizacional. Por el contrario, una de las nuevas funciones del liderazgo será llevar a cabo un cambio fundamental en el poder, transitando hacia una concepción de *poder para o poder generalizado*.

A la luz de lo anterior, se entiende que el tipo de liderazgo más pertinente para atender a las demandas que actualmente debe atender la escuela, sería un liderazgo integrador, estratificado, lo cual significa que “todos los participantes en el entorno escolar pueden ser considerados como fuentes potenciales de poder en procesos de cambio y desarrollo” (Whithaker, 1998, p.113), conforme a la tendencia cada vez mayor a fomentar en los centros docentes la participación.

En este sentido, el cambio de paradigma de administración escolar al paradigma de gestión, implica transitar de la autocracia a la colaboración, donde la autoridad y control recaía en pocas personas. La dirección colaborativa ejercer su función de liderazgo como una delegación en otros, convirtiéndose en un proceso de construcción y desarrollo, participación y colaboración (Whithaker, 1998).

Dirección Escolar y Liderazgo

En opinión de Patrick Whithaker (1998) el liderazgo, más que la dirección, “necesita ser considerado como el punto decisivo para el desarrollo institucional y su crecimiento en los próximos años” (p. 98); liderazgo que no sólo atribuye a quienes dirigen la escuela, sino que a todos sus miembros y que el autor considera como “un proceso que reconoce la inutilidad de separar a unas personas de otras y que busca encontrar, constantemente, formas nuevas y eficaces de actividad humana integradora, liberando habilidades y aptitudes, y estimulando a todos y cada uno para desempeñar una función de liderazgo completa y activa” (Whithaker, 1998, p.100).

Whithaker (1998) plantea como complementarias las funciones de dirección y de liderazgo, ya que la primera “es necesaria para mantener de forma eficiente el funcionamiento de la organización, de modo que los planes lleguen a realizarse, los procedimientos funciones y se consigan los objetivos; y la segunda, se ocupa de “crear ciertas condiciones en las todos los miembros de la organización puedan dar lo mejor de si mismos en un clima de compromiso y desafío”. En pocas palabras: la dirección permite que una organización funciones: el liderazgo ayuda a que funcione bien. (Whithaker, 1998).

En forma más detallada, se describe como sigue las funciones de dirección y de liderazgo (Whithaker, 1998; Gorrochotegui, 1997)

La Dirección se interesa por:	El liderazgo se interesa por:
-estructuras metódicas	-el comportamiento personal e interpersonal.
-mantener las funciones diarias	-un enfoque hacia el futuro
-asegurar que el trabajo se haga	-el cambio y el desarrollo
-controlar resultados y consecuencias.	-la calidad
-la eficiencia	-la eficacia
-planifica	-promueve y protege valores
-controla	-crea y estimula una cultura

-evalúa	-define una misión para todos
-valora o mide	-es ejemplo de las transformaciones
-ejecuta	buscadas.
-organiza	

Concepto y teorías de liderazgo

Teniendo en cuenta las múltiples definiciones que se han dado del concepto liderazgo, recogemos una que lo define en forma amplia como “la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas” (Robbins, 1999, p. 347).

Cabe señalar que existen diversas teorías que intentan explicar lo que hace que un líder sea eficaz, como la Teoría de las características, Teorías del comportamiento y Teorías de las contingencias, dentro de la cual se ubica la Teoría del Liderazgo Situacional; y planteamientos más recientes como la Teoría de la atribución del liderazgo y la Teoría del liderazgo carismático, entre otras.

En el marco de esta tesis, interesa describir, en primer término la Teoría del Liderazgo Situacional y la Teoría de la atribución del liderazgo, ya que han iluminado el análisis e interpretación de los discursos declarados por algunas de las directoras en estudio, en las subcategorías referentes a Concepción de la Gestión Escolar y Estilo de Dirección.

Teoría del Liderazgo Situacional

En el contexto actual y con las complejas organizaciones que tenemos es lógico pensar que la acción del líder tenga distintas direcciones (objetivos) y maneras (estilos de liderazgo). Unas y otras son cambiantes en el tiempo para poder adecuarse a las circunstancias del momento y del entorno. Por ejemplo, en un determinado momento el liderazgo puede estar dirigido hacia el logro de cambios estructurales, de actitud, procedimentales, etc., mediante un estilo autoritario o un estilo participativo. En otro momento puede estar orientado hacia

el desarrollo de un “espíritu de equipo” mediante acciones personales tendientes a estimular la confianza en la organización y la autoestima de las personas involucradas.

A quienes se debe un acercamiento más sistemático hacia esta realidad es a Paul Hersey y Kenneth H. Blanchard (1993) con su ya clásica obra *Management of Organizational Behavior*, autores que plantean el liderazgo situacional como una teoría de contingencia que se enfoca en los seguidores. De acuerdo a esto, no hay mejor camino para influir en la gente, ya que “el liderazgo exitoso se logra al seleccionar el estilo adecuado de liderazgo que es contingente al nivel de disponibilidad de los seguidores” (en Robbins, 1999, p. 358)

El liderazgo situacional se fundamenta en la interrelación entre un cúmulo de dimensiones: el comportamiento o conducta hacia la tarea, el comportamiento o conducta hacia la relación del líder y el nivel de disposición o madurez que muestran los seguidores para una tarea específica.

El comportamiento del líder hacia la tarea implica acciones enfocadas al grupo dirigidas a estructurar, controlar y supervisar las actividades en función de la tarea y el comportamiento de relación implica acciones dirigidas a elogiar, escuchar y dar facilidades de interacción al grupo con los demás a fin de lograr la tarea.

La dimensión de disposición o madurez de los seguidores, se considera en relación a una tarea específica a desempeñar y no como la madurez psicológica individual de la persona. Las etapas de disponibilidad son:¹⁷

- a) R1 (incapaz indispuerto inseguro) la gente es incapaz y además no está dispuesta o es demasiado insegura para asumir la responsabilidad de hacer algo. No es competente ni segura.

¹⁷ Definidos en los apuntes de clase: Formulación y evaluación de proyectos. Liderazgo. Prof. Carlos Mauricio Salazar B (2004).

- b) R2 (incapaz y dispuesto) la gente es incapaz pero está dispuesta a hacer las tareas necesarias de trabajo. Está motivado pero carece actualmente de las habilidades apropiadas.
- c) R3 (disponible e indispuesto/aprensivo) la gente es capaz pero no está dispuesta o es demasiado aprensiva para hacer lo que el líder quiere.
- d) R4 (disponible y dispuesto) la gente es capaz y está dispuesta a hacer lo que se le pide.

Teniendo en cuenta el nivel de madurez de los seguidores, se pueden ejercer los siguientes estilos de liderazgo para cada situación, de acuerdo a los comportamientos que puede adoptar el líder, (Robbins, 1999; Cuadrado, 2003) ellos son COMUNICAR, VENDER, PARTICIPAR y DELEGAR:

- a) *estilo directivo*, autocrático. COMUNICAR (E1) (tarea alta-relaciones baja) el líder define los papeles y señala a la gente qué, cómo, cuándo y dónde hacer varias tareas. Enfatiza el comportamiento directivo. Quien lidera da órdenes, supervisa estrechamente, controla, mantiene 'las distancias' y una comunicación unidireccional.
- b) *estilo integrado*, tutorial o de apoyo VENDER (E2) (tarea alta-relación alta) el líder proporciona tanto comportamiento directivo como de apoyo. El líder persuade, fija objetivos escuchando al colaborador, supervisa, potencia la motivación de logro mediante el reconocimiento, emplea 'caricias psicológicas'.
- c) *estilo relacionado*, participativo. PARTICIPAR (E3) (tarea baja-relación alta) el líder y el seguidor comparten la toma de decisiones, siendo el principal papel del líder facilitar y comunicar. El líder analiza los problemas en grupo, anima, co-gestiona y apoya.
- d) *estilo separado*. DELEGAR (E4) el líder proporciona poca dirección o apoyo, delega en el colaborador la autoridad y el poder necesario para realizar una tarea, tomar una decisión o conseguir un objetivo, controla, pero no fiscaliza responsabilizando al colaborador por los resultados

obtenidos, motiva discretamente, sin poner demasiado énfasis en el apoyo socioemocional o en las ‘caricias psicológicas’.

En resumen, el modelo de liderazgo situacional plantea una adecuación de los cuatro estilos de liderazgo al grupo del líder y el seguidor, en función de la “madurez para la tarea” del grupo, considerada como la variable situacional crítica. Así el mejor estilo será el que tenga en cuenta la situación del grupo a partir de su grado de competencia y motivación.

*Teoría del liderazgo carismático*¹⁸

Se ubica como una extensión de la teoría de las atribuciones y señala que “los seguidores hacen atribuciones de habilidades de liderazgo heroicas o extraordinarias cuando observan ciertos comportamiento en su líder” (Robbins, 1999, p.370). Para este autor el análisis más amplio que se ha hecho de las características de los líderes carismáticos es el de Conger y Kanungo en 1988, las cuales resume como sigue:

1. confianza en ellos mismos
2. una visión
3. capacidad para articular esa visión
4. fuertes convicciones acerca de la visión
5. comportamiento que está fuera de lo ordinario
6. percibidos como agente de cambio
7. sensibles al ambiente

(Robbins, 1999, p. 371)

¹⁸ Carisma: esta palabra ha encontrado su uso más amplio en el lenguaje teológico cristiano para indicar los dones del espíritu santo, como la profecía, el poder de hacer milagros, el don de las lenguas etc. para el bien de la comunidad.

En la época moderna Max Weber reintrodujo la palabra a propósito de los “tipos carismáticos” que disponen de una especial capacidad mágico-sugestiva para ejercer la autoridad y obtener un inmediato y personal consenso de las masas. Galimberti, Humberto. (2002) **Diccionario de Psicología**. Siglo XXI Editores, México.

Robbins (1999) afirma que investigaciones en la materia muestran la correlación existente entre el liderazgo carismático y el alto desempeño y satisfacción de los seguidores; sin embargo los líderes carismáticos “podrían volverse una desventaja para una organización una vez que la crisis y la necesidad del cambio drástico se reducen, debido a que la abrumadora seguridad en sí mismo del líder carismático lo vuelve incapaz de escuchar a otros” (Robbins, 1999, p. 372). También destaca que en opinión de los expertos, el carisma no es innato en las personas y que los individuos pueden ser entrenados para mostrar comportamientos carismáticos. Por su parte, Antúnez (1998, p. 242) señala que “para promover cambios en la orientación de la cultura, no es imprescindible un liderazgo carismático sino integrador y, sobre todo, conocer mucho el medio”.

El liderazgo en los modelos de gestión escolar de calidad

Uno de los principios orientadores de la política del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) impulsada por el Mineduc dice relación con el *fortalecimiento del liderazgo educativo*. El liderazgo, por su naturaleza y estructura está depositado en los equipos de gestión y directivo del establecimiento; sin embargo un buen líder se destaca por “la capacidad de involucrar a otros en las tareas y logro de objetivos institucionales”(Mineduc, 2005, p.49). En este sentido, se requiere potenciar los liderazgos existentes, para fortalecer el liderazgo institucional en base al mejoramiento continuo de las prácticas institucionales.

Lo anterior, supone, a su vez, “la existencia de un liderazgo firme, con propósitos claros, que se vea reflejado en un líder educativo capaz de comprender e interesarse y actuar en función de las necesidades del establecimiento educacional que dirige, junto con su capacidad para compartir el poder con su equipo”. (Arancibia, 1992 en Mineduc, 2005 b, p. 50). Es un líder que se caracteriza por desplegar conductas y acciones de carácter asertivo y colaborativo, más que coercitivas o punitivas, en un marco de altos estándares y responsabilidades asumidas (Mineduc, 2005 b).

Por su parte el *Modelo de Gestión de Calidad* de la Fundación Chile también incluye entre sus premisas básicas el Liderazgo Directivo que “conduce al establecimiento a una agregación de valor y orienta a la comunidad hacia la obtención de los resultados esperados”¹⁹, constituyéndose en una de las seis áreas del modelo y que “aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la "agregación de valor" en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento”²⁰.

Por lo tanto, podemos concluir que el liderazgo constituye un factor dinamizador de la gestión escolar de calidad, ya que se encuentra en directa relación con la gestión curricular, razón de ser de los establecimientos educacionales.

Especificidad de la función directiva en la escuela: pasado-presente

Desde el paradigma organizacional tradicional los directores eran considerados como administradores, con atribuciones que los caracterizan como sigue:

- las acciones realizadas por los directivos escolares son consideradas acciones del ámbito administrativo, y no acciones específicamente pedagógicas.
- la dirección de las instituciones educativas se ha planteado como similar a la de cualquier otra empresa, sea que ésta produzca artefactos o cualquier otro tipo de servicio.
- la planificación es la herramienta fundamental de la administración escolar pasando de ser un recurso instrumental a ser prácticamente su función.

¹⁹ Ver Modelo de Gestión de Calidad de la Fundación Chile en <http://www.gestionescolar.cl/interior.htm>

²⁰ Ibid.

- el poder central del sistema educativo es el nivel pertinente para determinar, impulsar y controlar la gestión educativa que se concreta en las aulas.
- los desarrollos teóricos de la administración y organización escolar han estado más ligados a las necesidades técnicas del poder central que a dar cuenta y a comprender la vida escolar. (Pozner, 1995).

Dentro de la caracterización del directivo bajo este paradigma se suman, en opinión de Pilar Pozner (1995), otros factores como el hecho los directivos son “profesores/as que tradicionalmente ascienden sin ninguna capacitación específica para cumplir nuevas funciones” (p.100); que “a veces no se plantea o supervisa la tarea pedagógica, ya que no existe un tiempo laboral reconocido para esas actividades pedagógicas” (p.100). A esto se añade que la falta de formación de los directivos escolares “ha llevado a que los estilos de conducción de la escuela sean extremadamente dependientes de las características personales de los directivos” (Pozner, 1995, pp. 100-101).

El contexto de descentralización y de fomento de la autonomía de las instituciones escolares, implica un cambio radical en la función de un director/a de escuela, quien deberá asumir su cargo “no sólo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional”, donde más que meros administrativos “se requiere de personas capaces de dirigir y que sean, a la vez, eficientes organizadores” (CEPAL-UNESCO, 1992 en Pozner, 1995, p.89).

En este sentido, Pozner (1995, p.108) cita un término que como imagen o metáfora puede contribuir a reconstruir las prácticas de dirección escolar es el de *pilotear*; es decir, orientarla y conducirla a buen puerto, por lo tanto la gestión escolar “es el conjunto pluridisciplinario de gestiones, principios y procesos de transformación que realiza el equipo directivo de una unidad educativa, con vistas a propiciar y lograr aprendizajes de calidad de todos los alumnos, con la participación del colectivo docente y de la comunidad educativa” (Pozner, 1995, p.108).

Para la autora, el directivo de una unidad educativa es un “educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares

y de alcanzarlos con éxito por toda la población estudiantil” (p.113). En este desafío el director debe resolver un doble juego de tensiones, el primero entre lo interno y lo externo, “ya que las dinámicas y demandas de los procesos educativos y sus actores definen unos requerimientos internos, a la vez que las demandas y presiones sociales y de la comunidad estarían diseñando el otro polo de esta tensión” (p.113); el segundo, sitúa la gestión escolar entre lo pedagógico y la gestión de toda la institución (p. 113).

Dichas tensiones que debe salvar el director/a en el ejercicio de la gestión llevan a algunos autores a plantear de manera hipotética algunas funciones propias, en el marco de esta nueva cultura organizacional que vive la escuela, más participativa y centrada en el logro de aprendizajes de calidad. Dichas funciones, según Pozner (1995) serían:

- el director como educador
- el directivo como animador pedagógico
- el directivo en función de informador y comunicador
- el directivo como gestor de recursos
- el directivo en función administrativo-jurídica
- el directivo como gestor de una política institucional.

(pp. 118-125).

En opinión de Miguel Santos Guerra (2000), se le ha hecho un flaco favor a las instituciones educativas al compararlas con las empresas, ya que el modo de entender la autoridad en uno y otro caso difieren: en la empresa, la autoridad se vincula con la eficacia, el orden y el control, en cambio en la escuela, a la educación, al crecimiento y a la creación de un clima moral.

En este contexto, Santos Guerra (2000) enuncia algunas especificidades de la función directiva, estimando que es director/a la persona, o mejor dicho el equipo que:

- ayuda a que la institución encuentre el sentido y el significado de su actividad

- impulsa y coordina un proyecto auténticamente educativo
- crea un clima positivo entre todos los miembros de la comunidad
- propicia la innovación educativa para adaptar la institución a las nuevas exigencias
- hace posibles los aprendizajes relevantes y significativos
- impulsa la evaluación de la institución como un camino de mejora
- vela por las dimensiones éticas del desarrollo organizativo
- hace posible la participación de todos los estamentos e individuos de la comunidad. (p. 63)

Marco para la Buena Dirección

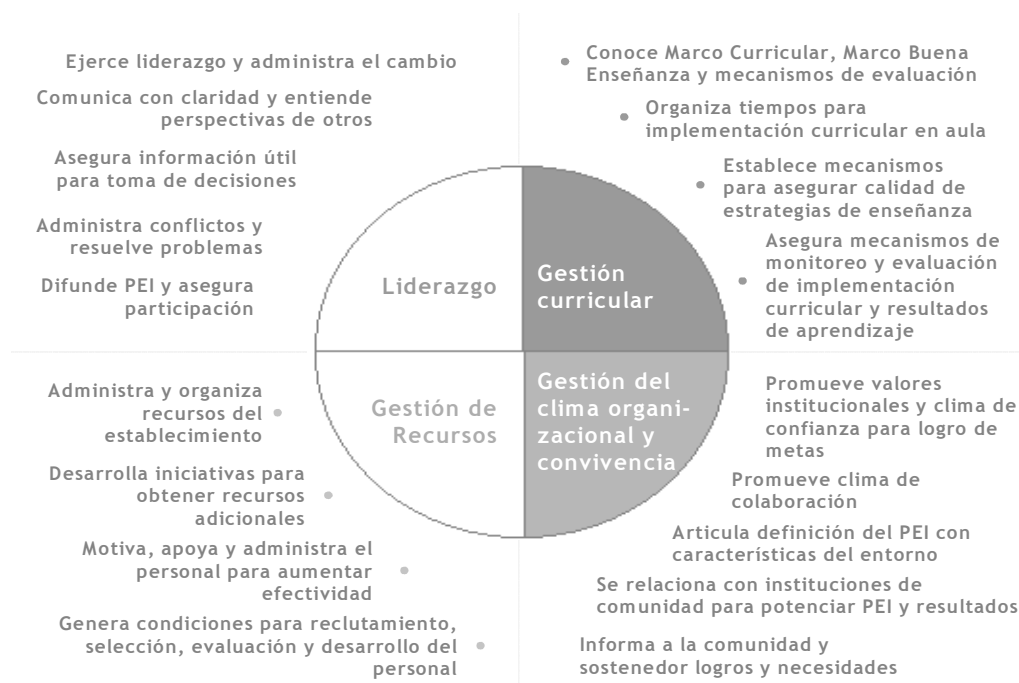
El imperativo de calidad que caracteriza la etapa actual de la Reforma, también ha centrado sus esfuerzos por profesionalizar el rol del director/a de los establecimientos escolares en el contexto de descentralización y desconcentración que ha vivido la educación chilena, a partir de la década de los ochenta. En ese periodo, “ser director de un establecimiento pasó a ser un ejercicio más bien administrativo, en el sentido más clásico y restrictivo del término” (Mineduc, 2004, p. 2).

Actualmente, dicha noción de dirección escolar no da respuesta a los desafíos que enfrenta la escuela que requiere un nuevo perfil de director/a, que “guarda relación con la capacidad de esos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos, preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje” (Mineduc, 2004,p. 2).

En este sentido, el Ministerio de Educación ha trabajado en la generación de estándares que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de los directores de establecimientos educacionales, los cuales se expresan en el *Marco para la Buena Dirección (MBD)* (Mineduc, 2005) y dejan en claro las nuevas

responsabilidades que deben asumir el director/a y los docentes que cumplen funciones técnico-pedagógicas en la actualidad en cuanto a ser animadores pedagógicos, mediadores, motivadores y gestores de recursos y medios, además de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de aprendizajes educativos de los alumnos y de resultados institucionales. (Mineduc, 2004, p. 6).

El Marco está compuesto por cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción propios del director/a , que continuación se presentan esquemáticamente con sus respectivos criterios en el cuadro N° 3:



Cuadro N° 3: Áreas de Desarrollo del Marco para la Buena Dirección

Fuente: www.mineduc.cl

A la luz de lo anterior, se evidencia el rol que la sociedad espera del Director/a para la sociedad actual, quien está llamado a “liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas, financieras y de clima organizacional que presenten en su comunidad de aprendizaje” (MBD, Mineduc, 2005, p. 10).

En este contexto, el MBD señala que el área de Liderazgo, al considerar actitudes y competencias directivas que coayudan al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes, se constituye en el dominio motor del Marco para la Buena Dirección.

Es así como el área *Liderazgo* es vista en el MBD como “el desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce” (MBD, Mineduc, 2005, p.11), en el sentido que las competencias involucradas demuestran la capacidad del director y de su equipo para orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. Además, se deja claro que “el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol del director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio” (MBD, Mineduc, 2005, p.11). Por esta razón, en el Marco queda explícito que el director/a debe ser capaz de ejercer distintos tipos de liderazgo, “en función de las complejidades de las tareas y delegar funciones y responsabilidades, con un objetivo fundamental: la gestión del proyecto educativo del establecimiento” (MBD, Mineduc, 2005, p. 9).

Entonces, podemos afirmar que el tipo de liderazgo deseable en los directores/as sería el liderazgo situacional, teoría postulada por Paul Hersey y Kenneth H. Blanchard (1993) y que hemos detallado más arriba.

Y si pensamos en el rol directivo y su relación con la gestión de los aprendizajes su rol se vincula, según Fancy Castro (2005) con ser “un provocador de rupturas y un constructor de certezas”; resultando clave el trabajo del directivo con los profesores para que “ellos sean los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza” (p. 20).

Necesidades de formación para los/as directivos escolares

Stronge (1990 en Gorrochotegui, 1997, p.23) plantea que el director/a de escuela tiene una función de “manager” y una función de líder instruccional, llegando a unificar ambas funciones con la idea de “liderazgo educacional”, concepto que “provee de un paradigma más saludable para entender la dirección del centro educativo”.

A la luz de la Teoría del Campo de Pierre Bourdieu (1997) lleva a Williner (2002) a identificar como subcampo a la unidad escolar, que se conforma como “producto de la relación de los sujetos que la integran”, lo cuales luchan por hacer “prevalecer los capitales que poseen. Quien concentra mayor cantidad y variedad de capitales ocupará posiciones dominantes dentro de campo, es decir, ocupará el campo de poder” (p. 239). En el caso de la escuela, la autoridad y la capacidad de tomar decisiones, los lugares comunes desde los cuales se ejerce el poder, recae en la Dirección, la cual concentra diversos tipos de capitales:

- capital jurídico-simbólico: el director/a es la máxima autoridad, normativa y simbólicamente establecido.
- capital cultural: aprende mediante la práctica cotidiana y a través de cursos de perfeccionamiento pertinentes, conocimientos acerca de la gestión y la dirección escolar.
- capital social: teje una red de relaciones sociales, debido a que trabaja en permanente vinculación con autoridades nacionales y/o provinciales y/o municipales.
- capital político: el cargo que ejerce le permite, además, disponer de bienes y servicios, ya que es la única figura dentro de la unidad escolar que administra bienes del Estado.
- capital simbólico: que indica al resto de los sujetos de la organización que la conducción y responsabilidad de la organización está sólo a cargo de la Dirección Escolar y nunca atribuida a otros sujetos. (Williner, 2002, p. 240); por lo tanto en la figura del Director/a recae la dirección de pensamiento, que consiste en la “capacidad de instalar mediante el discurso oral y/o escrito el “deber ser”, que delinea la cultura escolar y penetra en la red de relaciones de los sujetos que

habitan la organización (Williner, 2002, p. 251). La autora concluye, que al parecer “la personalidad de quien ocupa la dirección de la organización imprime un estilo, una dirección de pensamiento, a toda la unidad escolar” (p.252).

En el contexto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y según lo expresa el Marco para la Buena Dirección el Ministerio de Educación, se encuentra desarrollando una serie de acciones que buscan “orientar el diseño e implementación de cursos de formación y perfeccionamiento dirigido a directores de establecimientos educativos subvencionados y profesionales de la educación en general. Se está realizando un curso piloto de formación de líderes educativos, una conversación periódica con las instituciones de educación superior que están ofreciendo programas de formación en educación, con la intención de orientar sus diseños curriculares a las exigencias de este nuevo periodo” (MBD, Mineduc, 2005, p.8).

GÉNERO

Concepto de género

El concepto de género surge en el contexto de los Estudios de la Mujer en la década de los setenta en las universidades del primer mundo, los cuales se habían dado la tarea de reconstruir y reformular los fundamentos teóricos de las disciplinas sociales, en los que se encontraba la base de la invisibilización²¹ y negación de las mujeres como objeto de estudio.

Dichos estudios hicieron evidentes que hablar de “La Mujer” adolecía de los rasgos universales y esencialistas y que, por tanto, impedía comprender las diferentes posiciones en las que se encontraban mujeres y hombres; y es así como se expande el concepto de género como categoría analítica (CIEG, 2000).

²¹ La invisibilidad analítica alude al hecho que en los distintos campos del saber hay una negación o ignorancia de la mujer. CIEG, 2000, p.5.

Fueron los investigadores Robert Stoller y John Money (1968), quienes acuñaron el concepto de *género* al amparo de la psicología cuando indagaban en las disfunciones sexuales. Ellos descubren que “lo que se ha entendido como ser hombre o ser mujer tiene relación fundamentalmente con un aprendizaje sociocultural más que con las características biológicas de machos y hembras humanos” (CIEG, 2000: 53). Ellos llegan a la conclusión de que la asunción de las identidades de mujer u hombre, en los casos estudiados, dependía de las formas en que los individuos habían sido socializados y de la identidad asignada por los padres que de los datos biológicos u hormonales. Es decir, era más importante que el sexo biológico, el que les había sido asignado por su entorno social, es decir su “sexo social” o género.

Esta distinción conceptual establece una diferencia entre sexo y género, donde el primero apunta a los rasgos fisiológicos y biológicos de ser macho o hembra, y el segundo a la construcción social de las diferencias sexuales (lo femenino y lo masculino). Esta distinción abre una brecha e inaugura un nuevo camino para las reflexiones respecto a la constitución de las identidades de hombres y mujeres.

Para Marta Lamas (1998), junto con el objetivo científico de comprender mejor la realidad social, el uso de la categoría de género perseguía un objetivo político: “distinguir que las características humanas consideradas “femeninas” eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo” (p. 9).

El rasgo social del género se evidencia en el hecho que “en cada cultura la oposición hombre/mujer pertenece a una trama de significaciones determinadas, que puede expresarse en alguno de los tres registros de la experiencia humana propuestos por Lacan: simbólico, imaginario y real” (Lamas, 1998, p.34). La antropología se ha dado la tarea de desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales que se construyen a partir de la división simbólica del los sexos, es la lógica de género, que Marta Lamas (1998) la explica como: “una distinción, recreada en el orden representacional y que contribuye

ideológicamente a establecer lo esencial de la feminidad y de la masculinidad” (p. 35), cuya lógica parte de una oposición binaria.

Así como la cultura marca a los seres humanos con el género, éste marca la percepción de todo lo demás. Por eso, la lógica del género es para Lamas una lógica de poder, de dominación; que para Bordieu (1992, en Lamas, 1998) representa un gran dificultad para analizarla, ya que se trata de “una institución que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de la estructuras mentales” (p.35), las cuales se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria: “las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo (natural y social) y en particular a la relación de dominación en la que se encuentran atrapadas, así como a las personas a través de las cuales esta relación se realiza, esquemas no pensados que son el producto de la encarnación de esta relación de poder en la forma de pares y que por tanto las llevan a construir esta relación desde el punto de vista del dominante como natural” (Lamas, 1998, p. 36).

Desde la perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

- a) La asignación (rotulación, atribución) de género: que se realiza en el momento en que nace el bebé a partir de la apariencia externa de los genitales.
- b) La identidad de género: se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos o tres años) y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad el niño/a estructura su experiencia vital; el género al que pertenece es identificado en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño/a”, juegos, etc.
- c) El papel (rol) de género: se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variaciones de acuerdo a la cultura, a la clase social, al grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personal, se puede sostener una división básica que corresponde a la

división sexual del trabajo más primitivo: las mujeres tienen los hijos y por lo tanto los cuidan: lo femenino es lo maternal, lo doméstico contrapuesto con lo masculino como lo público.

La dicotomía masculino/femenino establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los roles, limitando las potencialidades humanas de las personas al potenciar o reprimir los comportamientos según si son asociados al género (Lamas en CIEG, 2000, pp. 74-75).

Identidad de género

La identidad de género se construye mediante “los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género (...) que es históricamente construida de acuerdo a lo que la cultura considera ‘femenino’ o ‘masculino’; evidentemente estos criterios se han ido transformando²²” (Lamas, 1998, pp. 42-43). Es así como la identidad “no se consigue de una vez para siempre, dentro de un concreto periodo crítico, sino que se va elaborando a lo largo de la vida, aunque, eso sí, con momentos especialmente delicados (infancia, adolescencia, comienzo de la senectud), que requieren una consideración especial” (Fernández, 1998: 38). El autor señala que: “estas identidades se forjan en el trato cotidiano de cada uno con los demás, siendo así que en la constitución de diversos grupos (de juego, de trabajo, de relación afectiva) cada individuo ha de desempeñar un determinado papel, elegido o impuesto, según diversos criterios, dentro de los cuales sin duda se halla el de su específico morfismo sexual” (Fernández, 1998, p. 38). Si con el paso de tiempo, los papeles se siguen repitiendo, los roles darán lugar a los estereotipos.

Para Nancy Chodorow (2003, p. 87) el sentido que cada persona le da al género es “una creación individual, de modo tal que hay muchas masculinidades y femineidades (...) un entramado inextricable, virtualmente una fusión de la

²² La autora toma como ejemplo que “hace treinta años, pocos hombres se hubieran atrevido a usar un suéter rosa por las connotaciones femeninas de ese color”.

significación personal y cultural” donde “no sólo las personas crean visiones culturales o lingüísticas individualizadas de la significación basándose en las categorías culturales y lingüísticas de las que disponen, sino además que la percepción y la creación de la significación están constituidas psicológicamente”. Lo anterior, debido a que “ los individuos crean nuevas significaciones de acuerdo a sus propias biografías e historias únicas de estrategias y prácticas intrapsíquicas, significaciones que se extienden más allá de las categorías culturales o lingüísticas y que las desafían (Chodorow, 2003: 90).

La generología

Se denomina generología a una “nueva disciplina que estudia el género en campos como: las identidades, los roles (funciones, papeles), los estereotipos, las asimetrías, el sexo como variable sujeto y como variable estímulo” (Fernández, 1998, p. 15).

El sustento de esta disciplina estaría en el polimorfismo sexual, que demanda “un desarrollo psicosocial, por lo que no aparecen muy acertadas, científicamente hablando, las opiniones de quienes consideran que el sexo es lo biológico y el género lo social. Otro pilar de esta disciplina es la reflexividad, gracias a la cual “cada sujeto humano ha de ir elaborando permanentemente, a lo largo de su existencia, las pertinentes imágenes de su identificación (sexuales y de género). Estas imágenes son la síntesis personal entre lo que el sujeto percibe de su particular morfismo sexual y lo que el contexto social en el que se desarrolla le trata de imponer.” (Fernández, 1998 p. 23) A partir de esto último, es que “no sea humanamente posible mantener las versiones del sexo como lo biológico y del género como lo social, dado a que ambos dominios requieren de una evolución biopsicosocial” (Fernández, 1998 p. 23).

Estudios de la Mujer²³

Se entiende como estudios de la mujer a “todas aquellas investigaciones teóricas y empíricas específicas de las disciplinas sociales y las humanidades que tienen como tema central a “La Mujer” (CIEG, 2000). Cabe señalar que su origen está enmarcado en la existencia de movimientos feministas y por el avance del feminismo en las universidades del primer mundo en un “contexto de entusiasmo y efervescencia por provocar un cambio social favorable a las mujeres” (p.24).

Es así como durante la década del setenta en las universidades de Estados Unidos y en algunos países europeos como Inglaterra y Suecia se lleva a cabo el proceso de instalación de los Estudios de la Mujer en el universo académico formal. Dicha instalación trae como consecuencia sacar a escena la “invisibilidad²⁴” en que permanecían las mujeres en los diversos ámbitos del saber. De esta manera “se gesta una relectura de las obras disciplinarias y se constata que en ellas, las mujeres ya sea como objeto o como sujeto están ausentes” (CIEG, 2000, p.24). Por lo tanto, implica una empresa intelectual dispuesta a democratizar aquellos espacios productores de conocimiento, en donde las mujeres no se sienten representadas (Cf. Belluci, en Arango, 1995, p. 27).

Producto de dicha relectura, se comienza a cuestionar la representación de La Mujer, lo cual significa “analizar el modo en que se ha hablado de La Mujer en las distintas disciplinas, cómo se la ha caracterizado, el lugar que se le ha otorgado en el mundo; cómo se han descrito y justificado las diferencias (biológicas, sociales, económicas, políticas, etc.) que existen entre hombres y mujeres” (CIEG, 200, p.25).

²³ El empleo de la palabra en singular hace referencia a una esencia femenina única (el eterno femenino), ahistórica, de raíz a veces biológica y metafísica. En tanto que las mujeres, expresa la diversidad e historicidad de situaciones en que se encuentran las mujeres (Cf. Teresita Barbieri en CIEG, 2000: 40).

²⁴ Se entiende como invisibilidad analítica “al hecho que los distintos campos del saber hay una negación o ignorancia de La Mujer”. (CIEG, 2000: 25).

Es así como las intelectuales e investigadoras que impulsan los Estudios de La Mujer descubren que el punto clave es la ausencia de las mujeres en el plano de los modelos interpretativos, avanzando también en la indagación de las causas que provocan la invisibilidad. En este sentido, pusieron en evidencia dos grandes prejuicios que operan interrelacionados en las disciplinas sociales y especialmente en la antropología: el androcentrismo y el etnocentrismo:

Androcentrismo: (andro: hombre/centrismo: centrarse en) se entiende como “una mirada que fija en lo masculino y desde lo masculino para observar la realidad. Se relaciona no sólo con el hecho que los investigadores o pensadores sean hombres, sino que además pone en evidencia que se trata de hombres y mujeres adiestrados en disciplinas que explican la realidad bajo modelos masculinos” (CIEG, 2000: 27) Esto trae como consecuencia la suposición que en todas sociedades las mujeres están subordinadas.

Etnocentrismo (etno: cultura/centrismo: centrarse, es decir “centrarse en la cultura propia”) es la tendencia a observar otras culturas desde la perspectiva de la cultura propia” Desde un punto de vista etnocéntrico occidental, por ejemplo, las otras culturas son consideradas salvajes, primitivas y sus costumbres resultan exótica e incomprensibles. En el caso de las mujeres y hombres la diferencias entre éstos son consideradas siempre como subordinación de la mujer: si las mujeres están subordinadas en esta sociedad luego están subordinadas en todas las sociedades” (CIEG, 2000, p.28).

De los Estudios de La Mujer a los Estudios de Género

Las principales críticas que recibieron las intelectuales de los Estudios de La Mujer fueron su *guettización*, universalización y esencialismo. En un primer término, la *guettización* alude a la creencia que las mujeres están mejor capacitadas para comprender la realidad y problemáticas de otras, por lo tanto los Programas de Estudio de La Mujer estaban integrados fundamentalmente por académicas. En cuanto a la universalización, esta crítica se dirige a que “no se puede englobar en una categoría sociológica universal sujetos con vivencias,

historias y posiciones distintas de acuerdo a su pertenencia étnica” (CIEG, 2000, p. 45). Por eso surge la necesidad de hablar de “las mujeres” y no de “una unicidad abstracta que aludiría, en definitiva a una esencia biológica universal, a una categoría homogénea que en la diversidad social no existe” (CIEG, 2000, p.45).

Al cuestionarse el carácter universal de la idea de mujer, se cuestiona también la existencia de una esencia femenina si tenemos en cuenta que “existe una diversidad de mujeres cuya historia está condicionada por una suma de elementos y que es distinta a la de las otras mujeres ¿podemos seguir hablando de una esencia femenina? ¿podemos pensar que existe un denominador común a todas las mujeres? ¿un elemento común que defina un modo unívoco de ser?” (CIEG, 2000, p. 48).

Todas estas críticas e interrogantes dieron lugar al surgimiento en la década del ochenta a los Estudios de Género, una corriente más abarcadora e incluyente que busca “nuevas formas de construcción de sentido que permitirían por un lado avanzar integrando ahora la dialéctica de los sexos, y por otro desmontar el *apartheid* y encapsulamiento de la visión del mujerismo” (Belluci, en Arango, 1995, p. 48). En este sentido, el género pasa a ser, en palabras de Joan Scout (1990) “una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta teoría, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado” (en Bellucci, 1995: 49).

Teoría Feminista

Patriarcado

La teoría más importante concebida por el movimiento feminista es la del patriarcado, la cual sostiene que “las sociedades eran patriarcales en la medida que los hombres tenían poder sobre las mujeres, lo que se traducía en una relación de jerarquía entre lo masculino y lo femenino. Esta articulación jerárquica era la causa de la discriminación de las mujeres y la inferioridad política, social y económica” (Astelarra, 2003, p. 173).

Esta teoría no sólo expresa las nuevas propuestas del movimiento feminista de los sesenta, sino que incorpora la experiencia histórica acumulada por la lucha de las mujeres.

La primera autora en utilizar el concepto de *patriarcado* para definir el sistema social que oprime a las mujeres fue Kate Millet (1970), para ella las relaciones entre los sexos son un ejemplo de lo que Max Weber llama relación de dominación y subordinación, hecho que las convierte en relaciones políticas (en Astelarra, 2003, p. 181).

La importancia de la teorización sobre la sociedad patriarcal fue importante para muchas de las acciones emprendidas por el movimiento feminista y “le permitió un esquema para analizar de qué modo la sociedad generaba la discriminación femenina” (Astelarra, 2003 : 184).

Sistema de géneros

La antropóloga Gayle Rubin (1975) propuso la noción de sistema de géneros en lugar de patriarcado, por considerarlo “restringido, pues aunque permitía distinguir las bases del sexismo de las fuerzas que generaban la desigualdad social, el sistema sexual de género no implicaba necesariamente desigualdad entre los hombres y las mujeres” (en Astelarra, 2003, p. 189).

En esta misma línea, Sarraceno (1985, citado por Astelarra, 2003) prefiere utilizar la noción de sistema de género social, pues “trata de un concepto que no sólo indica que las mujeres están en un lugar y los hombres en otro, sino que define el sistema por el que estas dos posiciones están relacionadas entre sí”. Se trata entonces, de un sistema de conceptualización que no sólo describe la posición de las mujeres, sino que también la de los hombres y la relación recíproca entre ambos.

El enfoque del sistema de género se produjo a partir de los años setenta como parte de revisión en las ciencias sociales, el cual explica que existe una diferencia entre el sexo y el género, de modo que el primer concepto hace referencia a los componentes biológicos, mientras que el segundo incluye los elementos sociales y culturales. Por lo tanto, se debe distinguir entre el sexo biológico, que es dicotómico (hembras y machos) y el género social, los atributos que la sociedad le adjudica a cada sexo cuyo origen no es biológico. El género social no tiene por qué ser dicotómico: podría generar muchos modelos individuales”. (Astelarra, 2003: 251).

Judith Astelarra (2003) explica que para que sexo biológico se convierta en género social, “las sociedades humanas han desarrollado instituciones y mecanismos que, en su conjunto, forman el sistema social de género. Este sistema garantiza que en todas las sociedades se asignen roles diferentes a las mujeres y a los hombres y que, luego, las personas se adecúen a los estereotipos vigentes” (p. 251).

Marcela Lagarde (1992), define el sistema de géneros como aquel que construye y organiza las diferencias, mediante un sistema de inclusión y exclusión. En el primer caso, la autora explica que “si tengo un cuerpo reconocido como femenino, quedo incluida en el género de mujer, y si tengo un cuerpo masculino, quedo incluido en el género hombre” (p.6) . En el segundo caso, “tener un cuerpo femenino me excluye de estar en el género masculino, y tener un cuerpo masculino excluye a los hombre de estar en el género femenino” (p.6). Por eso es un sistema que tiene también dos principios, uno que es el antagonismo y otro que es la complementariedad: “ser mujer es en primer lugar, no hacer las

actividades de los hombres, no obtener las funciones de los hombres en la sociedad, no tener sus relaciones, ni sus formas de comportamiento, ni su subjetividad y viceversa” (p. 6) De esta forma, se clasifica a los sujetos, “se les especializa y se les antagoniza, para decir después que son complementarios”(p.6).

La condición de género femenino

Para Marcela Lagarde (1992) la condición de género está organizada en torno a varios ejes, el eje central es la sexualidad y en el caso de la condición de la mujer, la sexualidad es el fin de su existencia. La autora explica que: “como sujetos sociales, hemos sido convertidas en cuerpos magnificados sexualmente, que reproducen a otros seres en sí mismos y desde sí mismos, subespecializándonos en la maternidad y en la procreación, en la reproducción de otros seres y en la satisfacción de las necesidades eróticas” (Lagarde, 2002, p. 7).

En este sentido, Lagarde (1992) habla que en nuestras culturas y sociedades, los cuerpos de las mujeres se dividen en dos categorías diferenciadas y especializadas. La primera de ellas es la materna, “destinada a la producción de los otros en el ámbito de la domesticidad. Y a segunda categoría es aquella “que nos hace atender desde nuestros cuerpos las necesidades eróticas de los otros” (p. 7). Con esto se puede decir que la sexualidad de las mujeres es una sexualidad fuertemente escindida, ya que “en cada mujer ambos aspectos y más aún, la aprensión erótica está subordinada al ejercicio de la maternidad. Las mujeres estamos diferenciadas como especialistas en la maternidad, de un lado, y en el erotismo, del otro”. (Lagarde, 1992, p. 7).

La autora añade que la condición genérica de las mujeres consiste en “ser para los otros a través de la sexualidad, del trabajo y del poder, no como un sujeto pleno, sino como un objeto” (Lagarde, 1992, p. 11).

La situación de las mujeres

Contrario al apartado anterior, la situación de las mujeres hace alusión a la existencia concreta, construida; según Lagarde (1992) a partir de un conjunto de determinaciones históricas, como el tipo de sociedad, la clase social, la raza, la edad, la lengua, la religión y la política. En este último caso, la adscripción política “ha modificado la experiencia de las mujeres en el mundo contemporáneo, al hacerse presente en la vida cotidiano y estructurar sus vidas, aunque ellas no lo quieran”. (Lagarde, 1992, p. 12). La autora señala además que “muchas mujeres no tenemos una adscripción política directa, sino a través de la vía patriarcal, pero la relación con ciertas ideologías nos hace ser mujeres en una forma particular”(p.12).

Mundo privado/ mundo público

En opinión de Rosa Pastor (1998) la formación de de categorías y polaridades está en la base del conocimiento del mundo, del yo y de los otros. Estas categorías, al cobrar significado gracias a la cultura, “incluyen contenidos evaluativos con los que se definen metafóricamente los sexos y sus relaciones” (p.225).

Es así como la cultura occidental refleja la primacía de la metáfora del dualismo: dentro de ella la polaridad masculino-femenino es “una categorización muy poderosa que contiene y arrastra un variado repertorio normativo y emocional, que impregna tanto las relaciones sociales como la identidad de lo sujetos. Este dualismo genérico se estructura básicamente en: público-privado, activo-pasivo y racionalidad- caos” (Pastor, 1998, p. 225).

La dicotomía público-privado, según Pastor (1998), define los límites de la acción, determinados por las funciones asignadas a varones y mujeres, prescribiendo los diversos atributos que sostienen y justifican la permanencia de esos límites. Esta dicotomía genérica penetra el tejido social en un marco de relaciones jerarquizadas y de reparto del territorio en doméstico y público, lo cual conlleva al “desarrollo de papeles, conductas y expectativas diferenciales. El eje

que marca la diferencia entre los espacios es un supuesto de naturaleza biológica: la reproducción” (Pastor, 1998, p. 226). Lo significativo de lo anterior es no sólo la rigidez entre esferas (productiva/reproductiva) y la ubicación de varones y mujeres en ella, sino también “la índole preferente del valor asociado a la primera: capacidad y control, de toma de decisiones, intervención política, autonomía económica y establecimiento de vínculos extrafamiliares” (Pastor, 1998, p. 226).

En opinión de Rosa Pastor (1998), la distinción entre público- privado, fuertemente arraigada en leyes y discursos, está íntimamente relacionada con la configuración del individualismo neoliberal, propio del Estado moderno; como lo privado ha sido asociado con lo doméstico, lo personal, lo natural, la intimidad, la reproducción, la inmanencia y el cuidado, mientras que lo público aparece asociado a lo despersonalizado, lo abstracto, lo cultural, lo racional, el ejercicio de la ciudadanía, la producción, etc. (Pastor, 1998: 227).

Como la división del trabajo según sexo, y el ejercicio y las responsabilidades que supone el desempeño de los papeles de esposa y madre “limitan y aíslan a las mujeres a la esfera de lo doméstico, alejándolas de las actividades localizadas en la esfera pública” (Pastor, 1998, p.228). En relación a esto, Pastor (1998) cita el análisis realizado por Murillo (1996) insistiendo en la necesidad de reflexionar sobre “el cómo y el por qué del desplazamiento perverso del sentido por el que lo privado, lejos de ser un espacio de intimidad y realización personal, pasa a ser un ámbito donde desaparece el sujeto, en este caso las mujeres, en aras de las necesidades de los demás, convirtiéndose a través de las metamorfosis cotidiana en un lugar de pérdidas (pérdida de la autonomía, de las expectativas profesionales o de intereses no subordinados a los demás) (Pastor,1998, p. 227).

Para Marcela Lagarde (1992), la relación entre la vida privada y la vida pública, y la familia como el único espacio culturalmente aceptado para la reproducción, se han modificado profundamente. Es así como, los sujetos sociales no viven necesariamente la conyugalidad en instituciones matrimoniales; hay mujeres en aquellos espacios donde antes sólo había hombres, y hombres donde

sólo había mujeres. No obstante, Lagarde (1992) dice que “con todo, todavía no existe legitimidad. Pareciera que los otros están esperando el regreso de las mujeres a sus posiciones originarias y muchas de nosotras que vivimos en espacios no tradicionales, estamos esperando inconsciente o conscientemente regresar a las posiciones y actividades tradicionales” (p.28). Por eso, ella concluye que el fenómeno de las mujeres trabajando en lo público, no acaba de ser asimilado: “el trabajo con jornada, salarios, jefes y obligaciones, es sentido y vivido con hostilidad, aunque se sienta fascinación por el mismo. Nos movemos en una contradicción entre el goce y el sufrimiento que nos produce el trabajo, y en realidad lo vivimos como algo impuesto, a excepción de quienes han sido formadas para el mismo y lo asumen de una manera natural.” (Lagarde, 1992, p. 28).

No obstante el progresivo pero lento y desigual avance de las conquistas sociales contra la discriminación sexual, puesto de manifiesto en la Conferencia de Beijing (1995) y los conflictos psicosociales que origina la propia estructura de dominación en la dinámica entre lo doméstico-privado-público, hacen pensar, en opinión de Rosa Pastor, que “las dificultades para cruzar la frontera del género que configura los espacios exigen no sólo la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan la discriminación, sino también la elaboración de nuevas formas de diálogo entre los sujetos y el establecimiento de acuerdos, sobre la base de la transformación de valores más acordes con las transformaciones sociales hacia la igualdad”. (Pastor, 1998, p. 234).

Para Judith Astelarra (2003), la dimensión de género se expresa en dos rasgos importantes de la participación femenina en las actividades públicas: “en primer lugar, esto les supone una doble presencia, en el ámbito privado y en el público. En segundo lugar, la presencia en el ámbito público aún no se produce en plena igualdad con los hombres. Por ello la podemos describir como una presencia condicionada (...) porque mantienen su presencia en el ámbito privado, con una doble jornada de trabajo y porque existe una segregación de género en el ámbito público” (p. 257).

Roles de género

La perspectiva del dimorfismo sexual²⁵, en opinión de Juan Fernández (1998, p. 33) ha jugado un papel capital en la estructuración de todas o casi todas las sociedades conocidas. En lo referido a la división de papeles sociales en función del sexo, ésta muestra una considerable disparidad, pudiéndose encontrar claras contraposiciones entre diferentes sociedades en sus asignaciones de papeles de género. Es así como Fernández (1998) alude el trabajo antropológico de Mead (1935), el cual puso de manifiesto el hecho de que “las funciones asignadas a los sexos no dependían tanto del dimorfismo sexual como de las demandas específicas de cada contexto cultural” (Fernández, 1998, p. 33).

Es así como en la actualidad se habla de “roles de género” y donde la vieja creencia de que “la naturaleza demanda un papel social inamovible para varones y mujeres, por el hecho de serlo, parece condenada a todas luces al fracaso”. (Fernández, 1998: 33).

En este sentido, Amparo Bonilla (1998, p. 141) afirma que las variaciones observadas en el comportamiento de ambos sexos en todas las sociedades, a través de la historia, permiten sostener la teoría de que la diferenciación de género, en tanto que distinta de la diferenciación sexual, no se explica tanto por la biología o la socialización de rasgos internalizados, aun cuando esos procesos tengan ciertamente un efecto, sino por una construcción social, arraigada en la división jerárquica del mundo en función del sexo”, cuya legitimidad se fundamenta en “la naturalidad con que las hembras ocupen la posición de ama de casa y los machos la de responsables financieros de la familia”. Esta legitimidad, continúa Bonilla, se basa en un sistema de símbolos y significados por el que cada sociedad representa las diferencias entre los sexos y distribuye las actividades en función de sus capacidades y habilidades diferenciales (Bonilla, 1998: 144).

²⁵ El dimorfismo se define como la existencia de dos formas diferentes en una especie. El dimorfismo sexual se refiere a la presencia simultánea de caracteres de ambos sexos, como en el embrión. Dorsch, F. (1977) **Diccionario de Psicología**. Heber, Barcelona.

Como afirma Amparo Bonilla (1998, p.141) “la segmentación laboral representa un ejemplo de cómo la distribución de tareas incorpora distintas formas de desigualdad social, estando vertebrada por sistemas de género, divisiones raciales y de clase que, en una sociedad dada, potencian y orientan diferencialmente la capacidades de los individuos”.

El concepto de rol (función o papel) proviene del ámbito de la sociología y la psicología social y se aplica para destacar las regularidades esperadas u observadas en la vida en sociedad, es decir “los artificios que son necesarios para su coordinación, implicando un patrón de acción preestablecido por medio del cual las personas se inscriben en lo social” (Bonilla, 1998, p. 145). En cuanto al término de roles o papeles de género, se refiere a “esas definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad dada y que funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos por los cuales la diferenciación biológica se convierte en una diferenciación social, que delimita los contenidos de la feminidad y la masculinidad”. (Bonilla, 1998, p. 149).

Así como el sistema de género implica relaciones jerárquicas de poder, a su vez “género y papel social están entrelazados de tal modo en las diversas sociedades que los papeles que confieren poder y autoridad son desempeñados sobre todo por varones, mientras que las mujeres ocupan frecuentemente posiciones subordinadas” (Bonilla, 1998, p.159).

Bonilla, aludiendo a la teoría del rol social, afirma que los requisitos comportamentales de los papeles de autoridad parecen característicamente masculinos “por el hecho que sólo se ha visto a varones en esos papeles, al igual que, hasta hace muy poco tiempo, se ha visto virtualmente a todas las mujeres en papeles subordinados”(Bonilla, 1998, p.160).

Conflicto de roles: trabajo doméstico, maternidad y profesión

En la actual coyuntura social, donde cada vez más mujeres parecen interesadas en compaginar el desempeño de diversos papeles, familiares,

maternales y profesionales, surge en la mujer la tensión por evidenciar desempeños óptimos en todas las áreas.

Según Marcela Lagarde (1992), la doble jornada de trabajo de las mujeres, hace que se elabore una autoidentidad de manera separada, ya que “las mujeres que tienen por un lado vida doméstica y por el otro vida pública, no logran estructurar una identidad integrada”. A este fenómeno Lagarde lo llama “la doble vida”, donde cada mujer vive cada día valores dobles, lenguajes distintos, exigencias diferentes y derechos a veces antagónicos.

Ciertos autores han llamado a esto la “esquizofrenia vital de las mujeres, no en el sentido de patología, sino en el sentido de lo separado, de una identidad que no acaba de conformarse en una sola. Lagarde (1992) afirma que “las mujeres contemporáneas formadas con identidades asignadas patriarcales y existencias vividas muy complejas, elaboramos una desintegración personal” (p. 29).

La contradicción más importante en la autoidentidad de las mujeres es la de “Ser para los otros” frente a la de “Ser para mí”; cuando predomina en la autoidentidad el Ser para los otros, todo lo que significa Ser para mí es vivido con culpa. Cuando sucede lo contrario, el Ser para mí se va consolidando en oposición, contradicción y lucha con el Ser para los otros (Lagarde, 1992, p. 29). Este conflicto, con distintos matices y formas de expresión, está presente en casi todas las mujeres. Cuando se pasa a formas de identidad más integradas, el conflicto va disminuyendo y pierde dramatismo.

Estereotipos de género

Para Fernández (1998, p. 34) “la lógica de la convivencia social lleva consigo el que con el paso del tiempo la percepción permanente de los papeles distintos que se asignan a ambiguos, varones y mujeres se convierta en un tipo o sistema de creencias que, transmitiéndose de generación en generación, hacen que se olvide el carácter circunstancial de la asignación, pasando a concebirse como algo consubstancial al polimorfismo sexual”. En este punto se habla de

estereotipos de género, los cuales posibilitan que se mantengan ciertas ideas generales en torno a cada morfismo sexual: “los varones son activos” (Fernández 1998, p. 35). Para el autor, el peligro mayor de los estereotipos de género deriva en que afectan las percepciones de quienes comparten tal sistema de creencias, con independencia de las características individuales de las persona que integran el grupo estereotipado, y pueden llegar a influir sobre los comportamientos y actitudes de dichas personas” (Fernández, 1998, p. 179).

Según la consideración del sexo como variable estímulo, los estereotipos reflejan las imágenes perceptuales que configura una determinada sociedad acerca de las mujeres y de los varones, llegando a cumplir una función prescriptiva donde las descripciones estereotipadas se convierten en “normativas, produciéndose un salto de `lo que es típico` a `lo que es correcto`” (Fernández, 1998, p. 190).

Sin embargo, en cuanto al componente comportamental que forma parte de la realidad subjetiva, la influencia del género se manifiesta siempre “en interacción con múltiples factores, tanto de tipo interno como externo (Beall y Sternberg, 1993, citado por Fernández, 1998, p. 204). Entre aquellos factores se encuentran la propia personalidad, el desarrollo evolutivo, la raza, la clase social o el nivel socioeconómico y criterios de tipo ambiental que repercuten de manera notable sobre las modalidades específicas de manifestación del género. Según indica Fernández, estos factores son los más analizados en la actualidad por las ciencias sociales y parecen ejercer un influjo muy poderoso, ya que en su opinión “se destacan con fuerza factores situacionales concretos, tales como `la composición sexual del grupo` o `el carácter público o privado` de las acciones. La probabilidad de que una persona exhiba un comportamiento tipificado de género aumenta cuando se trata de una situación pública, en la que el individuo se sabe observado. Por regla general, en privado tanto varones como mujeres suelen comportarse de forma menos acorde con las prescripciones sociales de género” (Fernández, 1998, p. 206).

Asimetrías de género

Hacen referencia al hecho que hasta hoy parece haber predominado sociedades en las que “el prestigio y el poder del varón han destacado sobre los de la mujer” (Fernández, 1998, p. 35). Debido a esto, señala Fernández, las investigaciones se han centrado desde las diferentes disciplinas a descubrir las posibles bases de esta supuesta subordinación universal. Como no podía ser menos, “la mayoría de las hipótesis han destacado el dimorfismo sexual como la principal causa para esta subordinación” (Fernández, 1998, p. 35).

En palabras de Rosa Pastor (1998, p. 208) la desigualdad entre los sexos supone que, en las interacciones diarias y en contextos diversos, las mujeres son infravaloradas y están en desventaja con respecto a los varones, lo que no sólo afecta al objetivo de construir relaciones sociales igualitarias, sino que también incide en la configuración propia de los sujetos, envueltos en la dinámica de la asimetría de género”.

La autora asevera que “la existencia de grupos dominantes y dominados repercute en cómo la conciencia de pertenencia a uno u otro grupo se ve impregnada de connotaciones de valor, expectativas y emociones hacia el propio grupo o hacia el ajeno” (Pastor, 1998, p. 211). Es así como la pertenencia al grupo superior estimula la elaboración de una representación de pertenencia en función de individualidades diferenciadas, mientras que una posición desfavorable conduce a su definición por los miembros de otros grupos, mediante las características que diferencian a su propio grupo del exógeno. Dicho de otra forma “la pertenencia a la categoría de género influye más intensamente en las mujeres como grupo dominado, que en los varones. La pertenencia categorial a los grupos dominados determina la tendencia de los sujetos a verse en primera instancia como pertenecientes al grupo, mientras que la a los grupos dominantes hace innecesaria esta inmediata característica definitoria” (Pastor, 1998, p. 212)

Género y poder

Es en el seno de los procesos interpersonales y sociales donde se crea el género, por lo que género y poder están íntimamente conectados, siendo el género usado como una forma de control social, ya que para Pastor “las relaciones asimétricas implican jerarquización y dominio, así como una valoración diferencial de la estela de comportamientos, actitudes, derechos y deberes que emanan de la estratificación social y genérica. La diferencia, cuya significación emana de lo social, implica la orientación positiva del polo hacia el que se inclina la relación de poder y que se constituye como norma y valor de los intercambios entre los sexos”. Además, añade la autora, los procesos interpersonales e intrapsíquicos ayudan a mantener los dominios de los varones, al tiempo que los mecanismos sociales se encargan de convencer a ambos sexos de que “esta realidad androcéntrica está basada en el mundo natural. De esta forma, como sugiere Unger (1976 en Pastor, 1998) “el género más que un nombre es un verbo. Se ‘ hace’ género y se recrea a través de la continuidad generacional de valores, actitudes y pautas de conductas diferenciales” (p.209).

Es por eso que las desiguales relaciones de género posibilitan la reproducción de subjetividades masculinas o femeninas que, asimismo, perpetúan la existencia de estructuras de poder: los sujetos, hombres o mujeres, asimilan normativamente la estructura de creencias, disposiciones y valores de una representación del mundo relacionada con las diferentes posiciones de ambos sexos en la estructura del poder social (Pastor, 1998, p. 210). De esta forma, el proceso de construcción de la subjetividad se ve afectado profundamente por los modos de relación definidos por la asimetría genérica siendo “esta forma parte fundamental de los modos de experiencia e historia de los sujetos, a partir de la elaboración cognitivo-afectiva del imaginario social, que da significado a la diferencia de los sexos y se expresa en jerarquías sociales, papeles y valores diferenciales y opuestos” (Pastor, 1998, p. 210).

Identidad profesional y género

Paula Nicolson (1997) afirma que existen pocos modelos de su mismo sexo para las mujeres profesionales y ejecutivas de los cuales ellas puedan aprender existiendo serios problemas al intentar emular a los hombres. Es así como algunas mujeres que ocupan puestos importantes intentan ser como los hombres o, al menos, evitan una orientación ‘femenina’.

Sin embargo, en opinión de Nicolson, (1997, p.121) “las mujeres saben cómo ser mujeres y cómo trabajar con mujeres como ellas. Pero el hecho de ser mujer actualmente continúa siendo causa de discriminación en el mundo profesional y comercial.”

En cuanto al éxito, para conseguirlo, una mujer tiene que ser algo más que ella misma, ya que “la vida de la mujer, limitada por los roles de género y las relaciones de poder, significa una aportación de nuevas experiencias a su trabajo” (Nicolson, 1997, p.121).

Desarrollo de las carreras profesionales de las mujeres

Tal como lo afirma, Teresa del Valle (2002, p.81) “el género es un condicionante de las opciones educativas y decisiones vocacionales, de la inserción laboral, así como de las experiencias en el trabajo y avances ocupacionales que se van dando en las distintas etapas del desarrollo de la carrera profesional”. Sin embargo, a la luz de su estudio, “las mujeres van cambiando en la aprehensión y significado que tiene el trabajo, que pasa de ser algo puntual a convertirse en un proyecto de desarrollo que exige dedicación y compromiso” (del Valle, 2002, p.81). Esto provoca cambio tanto en las aspiraciones educativas y ocupacionales, entendiendo por esto último “la búsqueda de una preparación y capacitación profesional para el ejercicio de la actividad y el acceso a estudios y profesiones restrictivas para las mujeres” (del Valle, 2002, p. 81).

En este sentido, el desarrollo de la carrera profesional se entiende como un proceso que conlleva preparación, dedicación y avances, en palabras de del Valle

(2002): grados de compromiso con el trabajo, donde éste es entendido más allá de una necesidad económica como elemento de identidad personal, lo cual lleva a del Valle a hablar de la centralidad del trabajo, como “eje estructurante u organizador de la vida y de los tiempos personales y sociales (...) como lugar dominante que el trabajo y la profesión ocupa en la vida de las personas” (p.136).

No obstante, la doble presencia de las mujeres en el ámbito familiar y laboral influye en la forma que toman sus trayectorias laborales obligándolas a “depositar energías y expectativas en uno y otro espacio y a distribuir el tiempo entre las exigencias y demandas de cada uno de ellos” (Guzmán y Mauro, 2004, p.229). Es así como circunstancias particulares de ambos ámbitos concurren para inhibir o ampliar los grados de libertad que las mujeres tienen para definir sus trayectorias laborales; entre aquellos se pueden distinguir la presencia de pareja y la maternidad, señalados como hitos críticos en las trayectorias laborales de las mujeres:

La pareja en la vida laboral de las mujeres

Virgina Guzmán y Amalia Mauro (2004) señalan que las posibilidades de las mujeres de hacer respetar sus trayectorias laborales se relacionan con “la distancia objetiva entre ambos miembros, en niveles educativos, técnicos y profesionales; y con la capacidad de generar ingresos y el prestigio de las ocupaciones a las que acceden”(p.230). Al respecto, las autoras distinguen tres tipos de relación de pareja:

-el primer caso, donde las mujeres subordinan su inserción y comportamiento en el mercado de trabajo a la aprobación e itinerario laboral de sus maridos.

-el segundo caso, opuesto al anterior, ya que las mujeres afirman su derecho a un desarrollo laboral autónomo. Aquí “las dinámicas familiares suelen estar cruzadas por negociaciones, tensiones o conflictos con respecto a la interferencia entre las carreras de ambos” (Guzmán y Mauro, 2004: 233). Las autoras señalan que esta situación es habitual entre las mujeres, para las cuales “el trabajo es una dimensión sustantiva de su identidad personal, tienen mayores niveles de escolaridad y se insertan en posiciones de mandos medios”.

-el tercer caso, incluye la pareja donde existe homogamia en cuanto a educación, edad y pertenencia social, y ambos desarrollan una actividad laboral destinada a asegurar la sobrevivencia familiar.

Las directoras que constituyen los casos en estudio de esta investigación tienen en común su doble presencia tanto en los espacios familiares y laborales, los cuales están regidos por “lógicas aparentemente contradictorias: la del afecto, la solidaridad y las relaciones personales en el primero: la del rendimiento, la disciplina y la productividad en el otro”. (Guzmán y Mauro, 2004: 229). Circunstancias como la presencia de parejas y de hijos pueden ampliar o inhibir los grados de libertad que las mujeres tienen para definir sus trayectorias laborales.

La maternidad

El nacimiento de los hijos se vincula con respuestas como el abandono (definitivo o temporal) del mercado del trabajo, o con cambios de dirección de curso laboral. Para Guzmán y Mauro (Cf. 2004, p.239) es la maternidad la que da identidad a las mujeres y afirma su identidad como personas. No obstante, del Valle (2002) argumenta que, “si bien tenemos en cuenta que en torno a la maternidad se han construido tanto las metáforas como las realidades que deben configurar la vida femenina, observamos que se produce un cambio en las vivencias de la misma; este cambio supone que la maternidad deja de ser central. No significa que pase a ser periférica, sino que deja de ser el eje sobre el que gira toda la vida de una mujer” (Guzmán y Mauro, 2002, p.153). Para los “nuevos modelos emergentes en los sistemas de género, la maternidad es una opción, una decisión y, en el caso de optar por ella, la importancia que se le otorga no significa que todo deba girar en torno a ella”. No obstante, Del Valle (2002) constata en su estudio, que la maternidad sigue constituyendo, tanto material como ideológicamente, a nivel individual y social, “uno de los mayores obstáculos para la autonomía y el desarrollo personal de las mujeres” (Guzmán y Mauro, 2002, p.153).

Mujeres con éxito profesional

Nicolson (1997) estima que el hecho de contar con pocos modelos de referencia se considera una desventaja para las mujeres que intentan subir a lo más alto en la escala profesional. No obstante, las mujeres que han destacado en un “mundo masculino”, al decir de Hyde (1995, p. 185), en cuanto a su personalidad, sobresalen rasgos relacionados con la competencia, estereotipados como masculinos: independencia, asertividad, racionalidad.

En cuanto a las características de su mundo familiar, a menudo son primogénitas o hijas únicas; también manifiestan haberse sentido “especiales” desde la infancia.

Bárbara White y sus colegas (1992 en Nicolson, 1997, p. 61) en un intento por construir una imagen de la mujer profesional con éxito ofrecieron algunas generalizaciones que son válidas: la mayor parte pertenece a la clase media y son brillantes en sus estudios; su personalidad muestra un alto grado de confianza en sus propias capacidades, y, aunque reconocen haber tenido suerte, atribuyen su éxito especialmente a su trabajo constante; poseen un alto grado de eficacia, una gran necesidad de autorrealizarse y son consideradas más innovativas. Muchas reconocen haber tenido que afrontar y superar bastantes dificultades al comienzo de su vida profesional; las que tienen hijo/as habían experimentado algunas dificultades y aunque como mujeres resuelven las cuestiones domésticas de la familia, tienen ayudas de otras personas para las tareas de limpieza de la casa, cuidado de los hijos e hijas.

Construcción del éxito

La motivación por el éxito Hyde (1995) lo define como “el deseo de obtener algo de valor o importancia mediante el propio esfuerzo, de alcanzar un nivel de excelencia en lo que hacemos

Aunque algunas mujeres directoras de empresas insistan en que su vida y el éxito en su trabajo se desarrollan independientemente de su género, y que los colegas las ven más como una persona que como una mujer, las mujeres y los hombres son vistos como individuos con un género determinado dentro de sus organizaciones laborales o grupos (Nicolson, 1997, p. 69).

En el avance progresivo a través de la vida y la profesión, las experiencias de cada mujer tienen un significado en las distintas etapas, y ese significado ha sido interpretado e incorporado a su biografía acumulada. Por lo tanto, según Nicolson (1997), “la mujer que ha obtenido un éxito profesional y sabe lo que quiere, lo pone de manifiesto ante todo el mundo, sin timidez alguna; interpretando su éxito como resultado de sus cualidades y estrategias” (p. 74).

Sobrevivencia

Según Paula Nicolson (1997) para sobrevivir psicológicamente, para salir de los límites señalados al comportamiento del género, las personas individualmente tienen que adquirir un entendimiento claro de su experiencia subjetiva. Es así como las mujeres con éxito negocian constantemente para mantener su desarrollo psicológico dentro del curso de su vida profesional, e intentan mantener su propio sentido de feminidad/subjetividad en el contexto de las luchas de género-poder (Nicolson, 1997: 65). Para sobrevivir, una mujer tiene que “dar significado a su vida, a su desarrollo psicológico y a su carrera, que se fundamente en su propia experiencia dentro del contexto de su biografía personal y de las estructuras patriarcales de poder” (Nicolson, 1997, p. 65).

Algunas estrategias de sobrevivencia:

- *Síndrome de la “abeja reina”*

Así denomina Staines (1974, en Hyde 1995, p. 186) a un fenómeno característico de algunas profesionales que han logrado grandes éxitos en el mundo masculino, son antifeministas y tratan de mantener las postraciones de las demás, aunque estén en condiciones de hacer avanzar la causa femenina.

La “abeja reina” se opone a la idea feminista de que el origen de los problemas de la mujer es externo, la consecuencia de la discriminación política y económica. Cree en cambio que el sistema es abierto y justo y que el éxito del individuo se basa en sus propios méritos: “si ella pudo hacerlo, las demás también. Las mujeres que no lo hacen sólo pueden culparse a sí mismas” (Staines (1974, en Hyde 1995, p. 186).

- Antifeminismo

Las mujeres con éxito profesional raramente se llaman a ellas mismas feministas (Kitch, 1994, en Nicolson, 1995, p.196) y aceptan sin objeción el punto de vista masculino sobre el conocimiento y el comportamiento que considera a la mujer como patológica. Este disgusto y desconfianza de las mujeres hacia sus congéneres, según Ann Wilson “ha obstaculizado seriamente el crecimiento y la maduración del Sistema Femenino” (Wilson, 1987, p.67).

Los costos de romper el “techo de cristal”

Las mujeres que logran ocupar puestos de prestigio al interior de una organización, más aisladas se sienten respecto a las otras mujeres y tampoco están exentas de procesos de discriminación en sus lugares de trabajo (Nicolson, 1997, p.140-141).

Según indica Paula Nicolson (1997), existen tres tipos de procesos discriminatorios, los cuales mantienen las estructuras patriarcales en su puesto, ellos serían:

- las barreras visibles: la falta de facilidades para el cuidado infantil, la carencia de modelo de referencia para el rol femenino y asesorías para la mujer.
- las barreras invisibles: las actitudes de prejuicio, las creencias y la conducta exclusivista definidas por los hombres.

-las barreras inconscientes: el impacto psicológico de las organizaciones sobre la motivación de la mujer, su autoestima y la relación reflexiva entre el contexto biográfico y el conocimiento.

Las consecuencias psicológicas de dichas barreras que impiden el progreso de las mujeres en la profesión tienen una influencia inconsciente negativa para las mujeres, que reducen su motivación y tienen un impacto de infravaloración en su autoestima.

Según Nicolson (1977, en Diez et al 2003, p. 8) para la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad probablemente aumentarán los problemas y tensiones en su vida, “ y no sólo debido a la presión que supondrán las opiniones de su entorno más próximo, sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres, amistades, etc.).”

Además cabe señalar que subyacen las influencias ideológicas, que provocan unas consecuencias psicológicas en la mujer de carácter negativo, “en función de lo que la sociedad espera de ellas como madres de familia, esposas....., lo cual tiende a generar angustia, ansiedad por tener sentimientos de abandono hacia la educación de sus hijos/as; ya que el papel adjudicado a la mujer ha sido el de madre que no puede ser suplantado por otra figura de apego”. (Diez et al 2003 :8).

Por lo tanto, la vida profesional para las mujeres que ocupan puestos de autoridad en un contexto patriarcal es de gran tensión: “las acciones y decisiones profesionales requieren de un conocimiento perfecto y una ejecución hábil y, por tanto, la vida diaria se caracteriza por un sentido de responsabilidad que a veces puede producir ansiedad” (Nicolson, 1995, p.155).

Género y gestión escolar

La paradoja de la feminización en el acceso de la mujer a la dirección escolar

La enseñanza es una profesión “feminizada” debido a la mayor cantidad de mujeres que ejercen la docencia en niveles primarios y secundarios. Esto puede deberse a la visión de la enseñanza como una versión de la maternidad, “que responde no sólo al conjunto de características que debe reunir una maestra, sino a lo que debe ser un trabajo adecuado para las mujeres donde esta idoneidad ha venido dada tradicionalmente en función de que estos trabajos representaban una continuidad de las tareas que ya venían realizando en el hogar” (Carrasco, 2004 a, p.2).

No obstante, ya no es posible hablar de feminización, si fijamos la mirada en quiénes toman las decisiones y dirigen las instituciones educativas, son mayoritariamente hombres a quienes se les asignan una serie de rasgos que parecen ser los adecuados para realizar las tareas de gestión (dureza, objetividad, carácter fuerte, don de mando, racionalidad). Sin embargo, explica Carrasco, a la mujer se le asignan rasgos que parecen no tener consonancia con lo que es el ejercicio de la gestión o poder (Carrasco, 2004 a, p.5).

Mujeres en la dirección escolar

La baja presencia de mujeres en cargos de dirección escolar aparece ligada a todo el fenómeno discriminatorio de la mujer, en palabras de Santos Guerra: “un fenómeno que tiene dos caras: los hombres han discriminado a la mujeres, las mujeres se han autodiscriminado, como efecto de ese proceso que penetra toda la cultura, que domina todas las instituciones y que llega a instalarse en el corazón humano” (Santos Guerra, 2000, p. 55).

Santos Guerra (2000), aludiendo a Apple (1990) concibe a las instituciones escolares como organizaciones androcéntricas, donde en la cultura escolar la

masculinidad está ligada a la autoridad, de manera que la estructura de poder está condicionada por la dimensión de género.

Tal como lo plantea M^a José Carrasco (2004 b) tal ausencia de la mujer viene provocada por la “existencia de una caracterización masculina del liderazgo, el cual se asocia al dominio, a la jerarquía y a la desigualdad” (p. 4).

Coronel et al (2002) exponen que esta ausencia se debe a que las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, “los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. La dominancia, agresividad, racionalidad y frialdad son algunas de las características que definen a un buen gestor” (p.159).

Por su parte, Enrique Javier Díez (2004) en una investigación que abordaba las motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección escolar en España, coincide con Santos Guerra al concluir que “todos los factores explicativos que se han detectado están relacionados con factores sociales y organizacionales externos ligados a las consecuencias derivadas de la cultura patriarcal, sustentadora de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres. La cultura organizativa en el mundo educativo está dominada por valores androcéntricos excluyentes de lo femenino, lo que provoca serias dificultades para que las mujeres puedan acceder a puestos directivos en las organizaciones educativas” (Diez, 2004,p. 2).

Diez (2004), a la luz de sus hallazgos investigativos, indica como razones históricas, sociales y culturales que explican la menor proporción de mujeres en cargos directivos las siguientes:

-la costumbre social: el acceso a un cargo de responsabilidad es valorado en el caso de los hombres por su familia y amigos, pero en el caso de las mujeres se percibe como un abandono de otras responsabilidades.

- la compatibilización de las responsabilidades familiares con la vida laboral: la falta de corresponsabilidad y la escasa participación de los otros miembros de la familia en el cuidado de la familia y del hogar tensan dicha compatibilización.
- culturas organizativas de orientación masculina: La creencia de que los hombres deben ser los directivos sugiere que hay cierta clase de control y autoridad, basada en el “poder sobre” relacionan el concepto de autoridad más que con la idea de educación.
- las expectativas: se generan mejores expectativas sociales respecto al desempeño de los hombres en cargos directivos, dándose por supuesto que las mujeres lo harían peor que los hombres.
- las redes invisibles de los hombres: Hacen referencia a aquellas estrategias sutiles, solapadas y, en muchos casos, inconscientes, que sustenten el apoyo de los hombres hacia otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder
- los rituales de exclusión: Presentes en el diálogo en las reuniones de directores y directoras en las ironías humorísticas, suaves y sutiles que se emplean para dirigirse a las directoras con un cierto tono amable y condescendiente, casi paternalista. Tonos que también se reflejan cuando a veces se presenta coloquialmente a la directora como “la jefa”, en contraste con el “señor director” o “el director” que se utiliza para referirse a un director.
- la falta de modelos de identificación: Referidos a mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes a las de los hombres y que sean referentes para otras mujeres.
- la convicción de que actualmente ya no hay discriminación: Mientras el discurso dominante formal en las organizaciones está basado en la neutralidad e igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica la continuación o incluso reforzamiento de la desigualdad de género en las organizaciones en su funcionamiento cotidiano, en su cultura.

La autoexclusión

El caso 1 de estudio en esta tesis, hace referencia al hecho que las propias mujeres no se atreven a asumir cargos de dirección escolar²⁶. Esta situación la explica Santos Guerra (2000), como una consecuencia de la forma en que la mujer concibe su papel en la sociedad, en el trabajo y en la familia bajo esquemas androcéntricos. El autor señala una serie de causas por las cuales las mujeres suelen autoexcluirse de la dirección escolar, las cuales se señalan a continuación:

-La necesidad de atender la casa: La incorporación de la mujer al mundo del trabajo no ha llevado consigo la redistribución de las tareas domésticas, hecho que Santos Guerra concibe más bien como “una consecuencia de una determinada concepción de lo que significa y exige ser mujer en la sociedad y en la familia.

-La obligación de cuidar a los hijos e hijas: La tradicional concepción de que el cuidado y la educación de los niños es tarea de las mujeres ha roto el desarrollo profesional de muchas madres que han decidido renunciar a sus trabajos o a la mejora en sus trabajos para realizar una tarea que colma sus inquietudes y su responsabilidad nutricia.

-La posibilidad de quedar embarazada: Las empresas aplican este criterio de manera explícita: ¿está usted casada? ¿piensa tener hijos? Son preguntas que no se formulan a los varones. Se identifica el ámbito familiar y privado con la mujer y el ámbito profesional y público con los hombres.

-La falta de confianza en sí misma: Algunas mujeres piensan que no van a ser capaces de imponerse debido a que la cultura organizativa se organiza sobre un conjunto de símbolos y significado entre los cuales se encuentra una visión de la dirección que se sustenta en la imposición, en la fuerza, en el dominio, características atribuidas a lo varones.

²⁶ “quizás a las mujeres no les gusta mucho la administración, les gusta hacer más las cosas de aula y la administración no nos guste, no me incluyo” (E1, L.53-55, e2).

-*La historia condicionada*: Que ha mantenido a las mujeres excluidas de los puestos de dirección.

-*La atribución causal errónea*: Que lleva a atribuir que la causa de un mal desempeño en la dirección escolar desarrollada por una mujer radica en su condición de género.

-*Estereotipos femeninos*: Se aplican a la mujer algunos estereotipos especialmente negativos para el ejercicio de la dirección. Las mujeres son consideradas histéricas, indiscretas, asustadizas, frágiles.

-*La falacia de la excepción*: Se ha dicho algunas veces que “si una mujer puede, cualquiera puede”. No es cierto que todas las mujeres puedan alcanzar lo que alguna ha logrado (...) no porque las mujeres tengan menor capacidad, dedicación o interés sino porque las reglas del juego que impone una cultura machista dejan a la mujer en inferioridad de condiciones.

-*La mala experiencia*: Si en un establecimiento ha accedido a la dirección una mujer y no ha tenido éxito en el desarrollo de su actividad, es fácil que no lo vuelvan a intentar otras compañeras en un corto plazo.

(Santos Guerra, 2000, pp. 60-62).

La perspectiva de género y el estudio de las organizaciones

En opinión de Carrasco (2003) y Coronel (2002) como perspectiva de análisis el género “ha logrado penetrar escasamente en el análisis organizativo y, en cualquier caso, ha sido considerado como un asunto periférico de aportaciones más bien limitadas y escasas”. Por lo tanto, la vida organizativa ha sido estudiada exclusivamente desde el prisma masculino, “ignorando algo tan obvio como que la experiencia de la mujer en el trabajo puede ser diferente de la del hombre” (Coronel, 2002, p.158).

El autor destaca la existencia simultánea de dos discursos al interior de las organizaciones: el de la igualdad y de la desigualdad; el primero, arropado por un discurso dominante está presente en la superficie y en ámbito formal, mientras que el segundo, permanece oculto bajo el subsuelo de la organización, tremendamente activo a través de dimensiones como la estructura, la cultura organizativa, la interacción social o la identidad (Coronel, 2002,p. 158).

El contexto tóxico de la organización patriarcal, al decir de Nicolson (1997, p.106) permite la normativa de igualdad de oportunidades, pero se opone a cambios que podrían permitir a las mujeres tener las mismas oportunidades de las mujeres, quienes “aunque van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino” (Coronel, 2002, p. 159).

Los principales aportes de los trabajos investigativos llevados a cabo desde una perspectiva de género reconocen que, las mujeres posiblemente cuenten habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de las organizaciones participativas y democráticas; y que es necesario avanzar hacia una visión de las escuelas en su conjunto como comunidades democráticas (Coronel, 2002, pp. 165-166).

No obstante, los expertos afirman que, desde la década de los ochenta, es apreciable el incremento de la atención académica por los temas relativos a las experiencias de las mujeres en la gestión, por conocer las barreras existentes en su desempeño y el potencias para transformar las propias práctica de gestión (Carrasco, 2003, p.8).

La perspectiva de Género y el liderazgo

Con la entrada de la perspectiva crítica en el terreno educativo es cuando la investigación sobre género y liderazgo comienza a asentarse en el panorama de la teoría organizativa.

Tal como lo explica José Coronel (2002, p.159) prácticamente todas las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, “los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. Sin embargo, las contribuciones de los estudios de experiencias de mujeres en la gestión y liderazgos educativos revelan que:

3. las mujeres líderes desarrollan un estilo de liderazgo diferente, que se aleja de los modelos tradicionales masculinos. Un tipo de liderazgo que concede más importancia a la colaboración y a la pedagogía, orientado hacia las personas y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto, y que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de las organizaciones y conlleva a una mejora de las escuelas.
4. el ejercicio de liderazgo puesto en práctica por mujeres muestra una cara diferente del uso del poder, más multidireccional y multidimensional, que propicia el desarrollo de comunidades basadas en valores y acciones colectivas. (Coronel et al, 2002, pp. 163-164)

Género femenino y liderazgo

Según señala Robbins (1999, p. 377) una extensa revisión de la bibliografía entorno a la relación entre género y liderazgo, sugiere en primer lugar que, las similitudes entre los hombres y las mujeres tienden a ser más que las diferencias y, en segundo lugar, que las diferencias parecen ser que las mujeres prefieren un estilo de liderazgo más democrático, mientras los hombres se sienten más a gusto con un estilo directivo.

A pesar de la conclusión previa, Robbins (1999) acota que los estudios indican algunas diferencias en los estilos inherentes del liderazgo entre las mujeres y los hombres. Las mujeres tienden a adoptar un estilo de liderazgo más democrático, alientan la participación, comparten el poder y la información y tratan de incrementar el valor propio de sus seguidores. Prefieren dirigir mediante la inclusión y apoyarse en su carisma, experiencia, contactos y habilidades interpersonales para influir en los demás.

Robbins (1999) agrega que la tendencia de los líderes femeninos a ser más democráticas que los masculinos disminuye cuando las mujeres están en puestos dominados por los hombres debido a que “aparentemente las normas de grupo y los estereotipos masculinos de los líderes prevalecen sobre las preferencias personales, de modo que la mujer abandona su estilo femenino en tales puestos y actúa de manera más autocrática” (p. 378).

Percepción de los roles directivos

En el ámbito de las organizaciones es común que subyazca una concepción masculina del rol directivo y es así como “cualquier mujer directiva es probable que sea vista como cumpliendo y ajustándose a los requisitos del rol inadecuadamente”. (Nicolson, 1995, p. 123).

Como consecuencia de lo anterior, de aquella “invisible masculinidad”, las mujeres han sido excluidas del trabajo, de la producción de modos de pensar y de las imágenes y símbolos a través de los cuales se expresa y se ordena el pensamiento. Existe un efecto de círculo cerrado: “los hombres solamente escuchan y tratan como significativo aquello que los hombres dicen” (Nicolson, 1995, p. 123).

Ser directora

Para Ana Mañeru (2003), dirigir un establecimiento escolar implica tomar como referencia otras formas de actuar que desde siempre han protagonizado más hombres que mujeres y de las que es necesario aprender, aunque no hayan estado valoradas en la tradición de la educación reglada o en las concepciones más difundidas de lo que se entiende por dirigir un centro educativo” (p. 3). Desde su experiencia, plantea la necesidad de “dirigir en femenino, sin competir con lo masculino, y sobre todo, sin copiarlo”, ya que “yo no soy un hombre, ni puedo ser nada independientemente de mi sexo, porque soy una mujer. Desde ahí precisamente es desde donde puedo dirigir, ser directora, en femenino, mostrando formas de hacer, formas de hacer que también los hombres, si dirigen un centro, pueden aprender de las mujeres al reconocer en ellas su valor” (p. 7).

En cuanto al poder, la autora asevera que en la dirección de los centros educativos se confunden autoridad y poder y también autoridad y autoritarismo. La concepción de autoridad que Mañeru (2003) defiende rescata su etimología latina: *augere*, que significa “aumentar, hacer crecer” y la lleva a hablar de autoridad femenina, porque “el origen de la autoridad está en cada madre, es decir, en la mujer, que es autora nuestra”.

Según, M^a José Carrasco (2004 b) en todos los trabajos revisados ha comprobado el acercamiento distinto al uso del poder por parte de las mujeres como mecanismo constitutivo y regulador de las relaciones sociales, experimentándolo “el uso de la autoridad más multidireccional y multidimensional, propiciando el desarrollo de comunidades basadas en valores y acciones colectivas” (p.5). La mujer, continúa Carrasco (2004 b), tiende a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otras a compartir los recursos”. Así lo confirman los resultados de una investigación realizada por ella, donde las directoras en estudio asumen el poder que les otorga el cargo como “un poder que comienza por compartir con todos los miembros del equipo directivo y continúa con el resto de los compañeros y compañeras. En el

centro las decisiones se toman por consenso, son compartidas, dialogadas” (Carrasco, 2004 b, p.10).

Para Marilyn Loden (1987 en Gorrochotegui, 1997, p.131) una de las diferencias básicas en el estilo femenino de dirección es el uso del poder personal más que el poder del cargo, el cual procede de las cualidades intrínsecas de las personas y tiene tres elementos que precisamente las mujeres muestran en sus responsabilidades como dirigentes: competencia laboral, competencia para las relaciones profesionales y cualidades para captar y atender cualidades de los otros.

Aportes del estilo femenino al desarrollo del liderazgo

Marilyn Loden (1987, en Gorrochotegui, p. 1997) en su obra *Cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*, aconseja a las mujeres a desarrollar sus cualidades naturales en beneficio de ellas mismas: “ la mujer aporta cualidades y perspectivas especiales, que no sustituyen sino complementan el tradicional enfoque masculino de dirección”. El estilo femenino en la dirección femenina caracterizado por Loden (1987) tiene las siguientes características:

- es un estilo más cooperativo que competitivo
- le va el trabajo en equipo
- el estilo de resolución de problemas es más una mezcla intuitivo-racional que sólo racional.
- tiende más a la comprensión y colaboración
- se reduce el control
- busca calidad y alto rendimiento
- intenta más educar y motivar, y por eso es una dirección menos autoritaria
- es más propicia a las relaciones interpersonales

El liderazgo femenino en la dirección escolar: rasgos distintivos

Tal como lo plantea Enrique Díez (2003) “el acceso de las mujeres a puestos de dirección en las organizaciones educativas es un tema que ha surgido recientemente, por lo que las investigaciones y la bibliografía y documentación sobre el mismo (principalmente en español) son escasas y recientes” (p.2). Por eso, plantea la posibilidad de cuestionar si se puede hablar de un modelo de liderazgo femenino, es decir, si las mujeres tienen un peculiar estilo de desempeñar el poder, de ejercer influencia en las organizaciones.

No obstante, Díez (2003) asevera que se ha podido constatar que las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Esto es lo que lleva a afirmar a numerosos autores y autoras (Apellániz, 1997; Coronel y otros, 1999; Santos Guerra, 2000 en Díez, 2003: 2), que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres.

Dentro de los rasgos que Díez (2003) destacan como distintivos en el uso de poder por parte de las mujeres, serían los siguientes:

1. Un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuador y mediador. Una actitud más receptiva y participativa.
2. Un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas.
3. Un ejercicio del liderazgo más firme y constante.
4. Más creativas en las propuestas para ejercer la dirección.
5. Más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeras y compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más comprensiva.
6. Desarrollan políticas de cooperación y participación.
7. Potencian relaciones interpersonales.
8. Disponibilidad para el cambio.
9. Crean un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado.

10. Construyen redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otros a compartir los recursos.
11. Les preocupa el abuso de poder y utilizan la coacción como último recurso.
12. Potencian el “aprender con los demás”.
13. Clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos.
14. Habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso colectivo de los miembros de la organización.
15. Desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo.
16. Mayor atención a los sentimientos y al uso de una “inteligencia emocional” más sensible a las emociones y situaciones personales de los demás.

Según las conclusiones a las que Díez (2003) llega fruto de su trabajo investigativo, la mujer en el ámbito de la dirección educativa puede participar activa y críticamente, pero “siempre con el intenso esfuerzo de superar una serie de barreras sociales y culturales que impiden acceder y desarrollar un puesto directivo” (p.15). Además estima que el estilo de liderazgo femenino, más colaborador, consensuador, dialogante y participativo, es coherente con el tipo de escuela que se espera construir, cuyo eje sea la formación integral de la persona.

Por su parte, M^a Jesús Carrasco (2004 b), en una investigación realizada a las directoras de centros escolares de Educación Infantil y Primaria de Andalucía, revela que el estilo directivo que las caracteriza viene expresado por el gusto por generar colaboración y el trabajo en equipo, mediante el establecimiento de una buena comunicación entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Por lo tanto, su estilo de liderazgo está basado “en las relaciones interpersonales y en el contacto con las demás personas, mostrando su confianza a los profesores y animándoles a que realicen bien su trabajo” (p. 10).

De esta forma, se observa una imagen menos heroica del liderazgo ejercido por dichas directoras, puesto que para ellas “dirigir es ponerse al servicio de una comunidad que necesita unos servicios de ellas en un momento determinado. No

conciben, por tanto, la dirección como una carrera profesional”. (Carrasco, 2004 b, p.11). En este punto coincide con Young (1993 en Gorrochotegui, 1997, p. 135) quien plantea que la mujer percibe el trabajo de directiva como el de maestro de profesores o líderes educativos, siendo menos comprometidas con las jerarquías y más servicial a “sumergirse en el mundo del poder personal en un esfuerzo que lleve a los demás a participar en el proceso de toma de decisiones”.

Si bien no se puede identificar el estilo masculino de dirección como negativo, a lo sumo se podría decir que existe un estilo masculino de dirección que tiene rasgos negativos y que también puede ser encarnado por mujeres, como lo plantea Santos Guerra (2000, p. 63). La manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres (Sánchez Apellániz, 1997 en Santos Guerra, 2000, p. 63).

Al respecto, Santos Guerra (2000) señala que el perfil de rasgos femeninos es claramente identificable al de los hombres caracterizándolo con algunos rasgos (Marshal, 1990) tales como:

5. *Percepción del mundo*: le dan más importancia a las relaciones entre los elementos que a los elementos mismos. Valoran una estrategia de supervivencia centrada en la comprensión de los puntos de vista y necesidades emocionales de los demás, lo cual les hace seguir una estrategia de comunión (trabajar con y a través de su ambiente) más que de agencia (control del ambiente).
6. *Crecimiento emocional*: como resultado de su apertura perceptiva desarrollan modelos particularmente sanos de aproximación al mundo porque reconocen las emociones propias y de otros como aspectos significativos de la situación.
7. *Crianza/nutrición*: definen su autovalor a través de la colaboración con otros.
8. *Continuidad*: entendida como relaciones duraderas en el tiempo. El estado actual es importante pero esencialmente transitorio. Quieren trabajos que les satisfagan y desarrollen como personas.
9. *Creatividad*: surge en ellas como consecuencia de tener que sobrevivir en un mundo en el que están constantemente devaluadas y enmudecidas.

Por su parte, Loden (1987 en Santos Guerra, 2000, pp. 64-65) identifica ocho áreas donde se observan diferencias en el estilo de dirección de las mujeres:

10. *Uso del poder*: tienden más a dar poder a los otros que a acumular poder personal.
11. *Resolución de problemas*: son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad.
12. *Habilidades interpersonales*: saben escuchar, tienen empatía.
13. *Grupos de trabajo*: utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección.
14. *Dirección participativa*: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente.
15. *Asunción de riesgos*: asumen riesgos para perfeccionar la actividad.
16. *Atención a la diversidad*: su primera consideración es el personal.
17. *Resolución de conflictos*: buscan soluciones que permitan ganar a todos.
18. *Desarrollo profesional*: participan en un trabajo aunque no sea parte de su función. Están implicadas en la búsqueda del desarrollo.

Dificultades de las mujeres para ejercer como líderes

Según lo compilado por Alfredo Gorrochotegui (1997) la mujer se ve obligada a adoptar las “*manlike qualities*” (cualidades masculinas) debido a la existencia del estereotipo de varón directivo; es así como hombres y mujeres se perciben como líderes “externalizando características, actitudes, conductas y temperamentos más comúnmente identificados con el hombre que con la mujer” (p. 125).

Otra barrera es la conocida como el “techo de cristal” (Morrison, 1987), entendida como “una compleja tela de mitos y valoraciones directivas las cuales sugieren que la mujer no está hecha para trabajos de alto nivel” (Gorrochotegui, 1997, p. 126).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Esta tesis se ubica dentro del paradigma interpretativo-fenomenológico, que frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva, en el entendido que la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad. (Rodríguez, 1996) Este paradigma ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido Arnal, Del Rincón y La Torre (1992 en Rodríguez, 1996) las concretan en:

- a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento;
- b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y
- c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Este enfoque, al decir de Pilar Colás (1997, p. 229) “trata de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos”. Dicho de otro modo, las investigaciones de este tipo estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en que las personas experimentan su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. La autora citada, agrega que “los resultados comunes y únicos en los individuos estudiados permiten al investigador

extraer la esencia del fenómeno y el resultado es una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado” (Colás, 1997, p.231).

El enfoque fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de allí, es posible interpretar los procesos y estructuras sociales. En las ciencias sociales se requiere de “constructos” y “tipos” para investigar objetivamente la realidad social. Estos tienen que tener las características de una consistencia lógica y una adecuación al fenómeno estudiado. Por lo tanto, el énfasis no se encuentra en el sistema social ni en las interrelaciones funcionales, sino en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los sujetos.

En cuanto a la metodología, esta investigación es de corte cualitativo, la cual asume “no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Sandoval, 1996, p. 32).

En este sentido, tres serían las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 1996, pp. 34-35).

En cuanto al modelo de conocimiento, la metodología cualitativa se fundamenta, dice Eneroth (1984, citado por Mella, 1998, p. 6), en un modelo “donde se empieza con ciertas observaciones de un suceso, desde las cuales

inductivamente se desprenden ciertas cualidades, que finalmente nos dan un concepto acerca del fenómeno”. Por lo tanto, este modelo conceptual-inductivo, implica que a partir de algunas observaciones del fenómeno en la realidad, se llega a un concepto general.

Por lo tanto, en investigación cualitativa se debe en vez de la exactitud, hablar de entendimiento en profundidad, ya que se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible (Mella, 1998, p.8).

En esta perspectiva, la investigación privilegió el uso del método biográfico²⁷, materializado en *historias de vida*, considerada como un tipo de entrevista en profundidad, que Salguero (1999:56) define como “relatos de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos vividos y transmitir las experiencias adquiridas (...) se trata de una biografía registrada por el investigador, desde las épocas más distantes en los recuerdos del informante hasta los actuales.” Pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia vida (Salgueiro, 1999, p. 33).

Para Orlando Mella (1998, p. 21) en las historias de vida “el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. Implica la reconstrucción de episodios significativos de la vida de uno o más individuos. Las fuentes de información son muy variadas, pero básicamente se utilizan diarios de vida y autobiografías, o bien el investigador le pide a la persona entrevistada que reconstruya aquellos episodios de su vida considerados básicos”; en esta investigación se ha escogido la segunda opción.

De acuerdo con Pérez Serrano (1998, p.14) se puede sostener que en este método el investigador interviene directamente en el relato como “un experto songador” que formula preguntas amplias y recoge en grabaciones

²⁷ Consideramos el método como “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, 1996).

magnetofónicas y notas; en ese escudriñar se busca “captar la vida y descubrir la lucha, las aspiraciones y las posibilidades en las que se debate día a día la vida cotidiana”. Al mismo tiempo, el investigador reconstruye interpreta y capta el significado del relato entregado por su informante.

En investigación educativa, el método biográfico resulta útil para explorar “la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ella hacen sus protagonistas” (Rodríguez, 1996, pp. 33-34) entorno a cómo significan la gestión escolar.

Al mismo tiempo, se utilizaron cuestionarios; instrumentos que permitieron complementar las historias de vida e indagar en la gestión desarrollada por las directoras, considerando la percepción que tienen de ella los/las docentes de sus respectivos establecimientos educacionales.

Unidad de estudio y sujetas de investigación

Se tomó como referencia el *Directorio Estadístico años:2003-2004*, para obtener una panorámica de cuáles eran los establecimientos dirigidos por directoras. Se escogieron como casos de investigación cuatro directoras, que tienen a su cargo establecimientos educacionales de dependencia Municipal, Particular Subvencionado, Corporado y Particular.

En el transcurso del trabajo de campo, se decidió aplicar un cuestionario a cuatro docentes de los establecimientos a los que pertenecían las directoras parte de este estudio correspondientes, como una posibilidad de triangular los discursos de las directoras.

Establecimiento de las categorías y subcategorías de análisis

Teniendo en cuenta los principales tópicos y los objetivos de esta investigación, se procedió a establecer *a priori* cuatro categorías con sus correspondientes subcategorías, lo cual orientó la elaboración de los instrumentos de recopilación de información. Dichas categorías y subcategorías se definen a continuación:

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

<p>1. IDENTIDAD: individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados.</p>	<p>2. ESTILOS DE DIRECCIÓN: formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado.</p>
<p>1.1 Identidad personal: autorepresentación construida tanto, desde rasgos de personalidad y de género como desde circunstancias personales de formación, contextos históricos, políticos y sociales; los cuales están presentes en su discurso acerca del ejercicio de la gestión escolar.</p> <p>1.2 Identidad profesional: autorepresentación como docente que involucra rasgos de la génesis de la vocación, de los referentes a seguir, de los contextos de formación y de desarrollo profesional, sus hitos y las razones de ser en la profesión, los cuales están presentes en su discurso acerca de la gestión escolar.</p>	<p>2.1 Autocrático: forma de ejercer la dirección escolar donde la figura central es la directora, tanto en el nivel de decisiones, planificación, ejecución y evaluación de las acciones comprendidas en la dirección escolar.</p> <p>2.2 Democrático: forma de ejercer la dirección escolar, donde la directora dice o declara brindar espacios de participación a la comunidad educativa en la gestión del centro educativo. La directora se concibe como un líder que promueve dicha participación de los actores tanto en la formulación y consecución de los objetivos.</p>
<p>3. GESTIÓN ESCOLAR: acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados.</p>	<p>4. GÉNERO: rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales.</p>

<p>3.1 Concepción de gestión escolar: idea de gestión escolar construida por las directoras de establecimientos educacionales, ya sea desde su condición de género como desde su experiencia práctica.</p> <p>3.2 Evaluación de la gestión escolar: juicios formulados por las directoras de establecimientos educacionales en relación con las características y condiciones de una gestión escolar de calidad.</p>	<p>4.1 Rol en la vida personal: presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados.</p> <p>4.2 Rol en la vida profesional: presencia del género en las decisiones vocacionales, profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar.</p>
--	---

Procedimientos e instrumentos

Los instrumentos para recoger la información fueron contruidos y revisados teniendo en cuenta tanto los objetivos generales y específicos, como las categorías y subcategorías de análisis. Luego fueron sometidos a juicio de expertos, labor que fue realizada por la profesora guía de esta tesis.

A. Entrevistas a directoras

- *Diseño Pauta de Entrevista*: su elaboración tuvo en cuenta los conceptos claves (ejes) de esta investigación que son género y gestión escolar, que unidos a los objetivos generales y específicos planteados, se determinaron cuatro Ámbitos necesarios de indagar, con sus respectivas preguntas, ellos son: *Historia personal y género*, *Historia profesional y género*, *Ejercicio de la gestión y género* y *Contextos* (histórico, formación y dependencia de la institución).

Se realizaron dos rondas de entrevistas a cada directora informante con una duración mínima de 45 minutos y un máximo de 60 minutos cada sesión.

Las entrevistadas se enfrentaron a 15 preguntas, 7 de ellas abordan los ámbitos *Historia personal y género* e *Historia profesional y género*, formuladas

en la primera sesión y 8 preguntas correspondientes al ámbito del *Ejercicio de la gestión y género*, formuladas en el segundo encuentro con las directoras.

Los diseños de la *Pautas de entrevistas* se encuentran en el Anexo 1.

B. Cuestionarios a los docentes

-*Elaboración de cuestionarios*: teniendo en cuenta la *Pauta de entrevista*, aplicada a las directoras, se formularon cuatro preguntas que intentan abarcar las categorías correspondientes a identidad personal, identidad profesional, estilo de dirección, evaluación de la gestión escolar y género.

Si bien es cierto, este cuestionario no tiene un gran valor metodológico en términos de representatividad, ya que sólo se solicitó que lo respondieran cuatro docentes de cada establecimiento, la aplicación de este instrumento busca ampliar la imagen construida por las directoras de su quehacer mediante la triangulación de sus discursos con las respuestas de los docentes. (Ver Anexo 2)

Desarrollo del trabajo de campo

La forma de entrar en contacto con las directoras, en una primera instancia, fue vía telefónica, solicitando una entrevista breve, donde se explican los objetivos de la investigación y se fija la primera sesión de entrevistas. Una vez realizada, se agenda la segunda entrevista. El cronograma seguido fue el siguiente:

caso 1	caso 2
primer contacto: 19 abril 2004 Entrevista 1: 3 de mayo 2004 Entrevista 2: 23 de junio	primer contacto: 26 de abril 2004 Entrevista 1: 5 de mayo 2004 Entrevista 2: 3 de junio
caso 3	caso 4
primer contacto: 26 de abril Entrevista 1: 6 de mayo Entrevista 2: 2 de agosto	primer contacto: 27 de abril Entrevista 1: 31 de mayo Entrevista 2: 3 de agosto

Los cuestionarios a docentes se aplicaron una vez finalizadas las dos rondas de entrevistas, ya sea vía correo electrónico o las propias directoras hacían entrega en sobre cerrado del instrumento a cuatro docentes de su establecimiento. Cabe indicar, que en un caso, fue necesario aplicar por segunda vez el instrumento, debido a que surgieron dudas acerca de la veracidad de las respuestas entregadas por los/as docentes.

Procedimientos centrales de procesamiento de información

-diseño de Malla Temática (primera versión): su elaboración tuvo en cuenta los conceptos claves que subyacen en la *Pauta de entrevista* y tiene como objetivo ser un instrumento que permita aglutinar los discursos de las directoras en torno los temas y subtemas referidos a los Ámbitos de la historia de vida que se pretende indagar en cada directora.

1. Entrevistas a directoras:

-Diseño de plantilla para la desgrabación de en entrevistas: una vez desarrolladas las entrevistas se efectuó el proceso de desgrabación, para lo cual se diseñó una plantilla²⁸ (ver Anexo 3), como una forma de facilitar, por una parte, el proceso de análisis e interpretación de la información, y por otra, la referencia al discurso de cada caso a la hora de construir sus correspondiente perfiles. Se ideó el siguiente sistema de codificación para hacer referencias textuales del discurso de las directoras. Por ejemplo: E1 , L, 1, e1, donde:

E: indica a la entrevistada

L: línea de la plantilla de desgrabación

e 1 ó e2: número de entrevista.

Una vez desgrabadas las entrevistas, se procedió a destacar las ideas principales y secundarias contenidas en las respuestas agrupándolas en conceptos

²⁸ Para su diseño se tomó como referencia el modelo propuesto por Miguel Martínez (1999).

como: autoimagen, origen de la vocación, hitos profesionales, modelos docentes, entre otros.

-aglutinación de los discursos: teniendo en cuenta las ideas principales detectadas, ahora se transcriben en forma textual, los discursos de las directoras que tengan relación con todos las categorías y sub-categorías planteadas en la *Malla Temática*. Para esta acción, se utiliza el siguiente esquema, por ejemplo:

Ámbito Personal

1.1 Autodefinición personal			
Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3	Entrevistada 4
“Yo soy una mujer cuya profesión es ser profesora de matemática y estadística”(E1, L1)	“Primero, esencialmente, profesora que le interesa el bienestar, avance de los niños, su formación integral” (E2, L 1-2)	“Una profesora de cuerpo, alma y pensamiento, con una experiencia adquirida en terreno” (E3, L1-2) “Una profesora, si bien es cierto, no autoritaria, pero de una sola palabra” (E3. L.5-6) “Me siento con una convicción de profesora luchando por los principios de la educación” (E3, L.9-10)	“Yo me considero perseverante y paciente, con voluntad para lograr los objetivos aunque ellos no se logren en el primer intento. Soy respetuosa de los derechos de los demás, evito hasta el último momento todo conflicto” (E4. L1-5)

-fragmentación de los discursos: se eliminaron secciones de los discursos, aplicando un criterio de saturación

- *Reagrupamiento:* revisión de la fragmentación anterior, aplicando criterios de pertinencia.

2. Cuestionarios a docentes:

-aplicación: algunos fueron respondidos vía correo electrónico y otros en forma directa, entregados a la investigadora en sobre cerrado.

-transcripción: las respuestas a los cuestionarios fueron transcritas en una plantilla. (Ver Anexo 4)

Procedimientos centrales de análisis de información

A. Entrevistas a directoras:

-reconstrucción de historias de vida: en esta etapa se procedió a reconstruir los perfiles de cada caso a la luz de la Malla Temática en forma de relato. En dicha reconstrucción se interrelacionan elementos de descripción, análisis e interpretación contrastando el discurso de las directoras con elementos teóricos. Cada perfil finaliza con una conclusión del caso, donde se retoman las ideas centrales del discurso de cada directora contrastándolas con la teoría y con las respuestas de los cuestionarios respondidos por los/as docentes. Este ejercicio nos permitió transitar hacia la construcción de las conclusiones interpretativas de la investigación.

B. Cuestionarios a docentes:

-relato de cuestionario docentes para cada caso: las respuestas contenidas en la matriz, se procesaron en forma de relato para cada caso siguiendo el orden de las preguntas del cuestionario. Si una respuesta resultaba recurrente, aparece en dicho relato nombrada una vez y en paréntesis el número de frecuencia, como una forma de evitar la redundancia.

Triangulación

Entendemos como triangulación siguiendo a Cisterna (2005) a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos

correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico”

-Primera triangulación: *dentro de cada perfil (historia de vida) y su respectivo cuestionario respondido por los/as docentes*, en términos de develar convergencias, divergencias y emergencias temáticas en los discursos de ambos estamentos entorno a las subcategorías predefinidas.

-Segunda triangulación: *entre los perfiles (historias de vidas) de las cuatro directoras*, donde el análisis de los perfiles se guió en términos de establecer convergencias, divergencias y emergencias entre los discursos de las cuatro directoras referidos a cada una de las subcategorías apriorísticas que guían la investigación.

-Tercera triangulación: denominada *triangulación teórica*, donde los hallazgos desvelados en las dos triangulaciones precedentes se contrastan con elementos teóricos pertinentes con las categorías y subcategorías que orientan la investigación.

Elaboración de conclusiones generales

Se construyen a la luz de las triangulaciones anteriores, contrastando los hallazgos obtenidos en relación al problema, los objetivos y las premisas que orientan esta investigación.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: ESTUDIO DE CASOS

CASO 1

Presentación

La directora es Profesora de Matemática y Estadística²⁹, posee postítulos en Administración y Computación Educacional, además de un Magíster en Gestión Educacional. También tuvo la oportunidad de participar en una pasantía en el extranjero³⁰ en materias vinculadas con la gestión escolar durante el año 2000. Al año siguiente logró llegar hasta la etapa regional del Premio a la Excelencia Docente.

El establecimiento donde labora es un liceo técnico profesional, dependiente administrativamente de una corporación del sector productivo, que atiende a un total de 735 alumnas, las cuales optan a las distintas especialidades que imparte. En el 2004 cumplió 103 años de existencia.

Las entrevistas se desarrollan en la oficina de la directora, un lugar amplio y luminoso. Destaca su escritorio repleto de carpetas y papeles, que ella justifica como un orden propio. A sus espaldas, se observa un diploma de reconocimiento a la excelencia docente en nuestra región, que le otorgaron en el año 2001.

²⁹ Titulada en la Universidad Técnica del Estado, 1979.

³⁰ El programa de Becas en el Exterior para Profesores, corresponde a uno de los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, relacionado al fortalecimiento de las capacidades docentes y que se inicia en el año 1996, donde cada año un grupo de docente es seleccionado por el Ministerio de Educación para viajar a estudiar en Universidades y centros educativos (a conocer prácticas escolares de excelencia). Cf. Cox, C. (ed) **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. (2003), Ed. Universitaria, Santiago. p. 65

Durante el mes de abril de 2004 se sostuvo el primer contacto con la directora, quien se muestra interesada en los objetivos de la investigación, por lo cual ella solicita una vez finalizada, se le faciliten los resultados correspondientes a su institución.

En la primera entrevista, se toma su tiempo para evocar hitos de su pasado personal y profesional, aunque en un principio parece incomodarle el concepto de historia de vida personal. Sin embargo, hacia el final de la conversación puede percibirse que deja fluir la emoción y aborda un tema personal que aparece muy vinculado a su vida profesional.

La directora manifiesta haberse sentido cómoda en las dos ocasiones que fue entrevistada y señala que esto le ha servido para recordar aspectos de su vida que en ocasiones parecen olvidados, lo cual le resulta útil para su momento actual, ya que se encuentra escribiendo un libro con ocasión de los diez años que lleva como directora en el establecimiento.

Reconstrucción del discurso n°1

El primer concepto con que aborda la reconstrucción de esta historia de vida, es el concepto de **Identidad** que ha sido definido como *individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados*. A su vez este concepto, se ha subdividido en **Identidad personal**, entendida como *autorepresentación construida tanto, desde rasgos de personalidad y de género como desde circunstancias personales de formación, contextos históricos, políticos y sociales; los cuales están presentes en su discurso acerca del ejercicio de la gestión escolar*.

Bajo esta subcategoría es posible apreciar que cuando se le solicita que se presente en el contexto de la comunidad educativa, la directora se define con las

siguientes características: arriesgada, atrevida, “trabajólica”³¹, buena para organizar, no para ejecutar y que aprovecha las oportunidades que se le presentan.

Destaca como característica personal que “ella trae consigo”, el ser buena para organizar, y que esto ha facilitado su desarrollo en la gestión: “*yo organizo harto, tengo todo en la mente, usted esto, usted esto, usted esto, ¿qué te parece podríamos hacer esto... pero el hacerlo, el ejecutarlo yo no..¿te fijas? La cosa es que otros se sientan contentos haciéndolo.*” (E1, L.119-122, e1). Se autodefine también como: “*arriesgada, atrevida, porque me atrevo a hacer cosas y no importa si no nos resulta... pero me atrevo* (E1,L.125-129, e1) y que aprovecha las oportunidades, especialmente en el campo del perfeccionamiento. Aquí coloca como ejemplo las pasantías al extranjero, la que ella concibió como “*una ventana que se me abre y que la aprovecho de inmediato*” (E1,L.199-200, e1), quedando aceptada en el tercer intento. Su proyecto consistió en difundir entre los directores/as de la comuna lo que ella había aprendido en materia de gestión educativa durante los dos meses que permaneció en España. También alude a las Pasantías Nacionales³², donde han participado tres años y donde “*te das cuenta que eso también es una oportunidad de aprendizaje y de autoevaluación en tu quehacer* (E1, L.222-224, e1).

Se representa a si misma bajo la dicotomía de ser buena para organizar y mala para ejecutar, cuya raíz ella la ubica en el rol que le tocó cumplir como hija mayor, ya que desde esa época que toma responsabilidades.

Dice tener todo en su mente, idea que se une a su gusto por organizar, en esta dicotomía “pensar/ejecutar” se podría entender que ella se atribuye para sí la función de pensar y de lograr que los demás ejecuten las tareas en forma feliz, como una forma de representar su “ser” directora. Es así que su rasgo personal referido a ser buena para organizar lo considera como causa de su gusto por ser directora, aunque a veces se tengan que tomar decisiones fuertes.

³¹ El término trabajólica o adicta al trabajo, se utiliza para describir a todas aquellas personas que trabajan en exceso, se apuran continuamente, están siempre ocupadas o realizan muchas tareas de forma simultánea.

³² Citado por San Miguel, María Teresa. “El psicoanálisis: una teoría sin género. Masculinidad/Feminidad en la obra de Sigmund Freud. La revisión de Jean Laplanche” en *Revista de*

Las características con las que ella se identifica, de alguna manera, rompen con las esperadas en la personalidad femenina, desde la perspectiva psicoanalítica de Freud³³, las cuales son: pasividad, masoquismo y narcisismo, y se encuentran más ligadas con la acción (arriesgar, tomar decisiones) y muy especialmente, con la acción de pensar.

Su identificación falocéntrica, confirma el hecho que se ha considerado como norma al varón y a la mujer como una desviación a esa norma (Hyde, 1995: 20); por lo tanto, alinearse detrás de aquellos rasgos más masculinos, sería una forma de validarse, esto cobra más sentido, si se observa que la directora en su discurso no destaca rasgos propios del estereotipo femenino, lo cual puede hacer pensar que ella los subvalora.

La subcategoría, **Identidad profesional**, definida como *autorepresentación como docente que involucra rasgos de la génesis de la vocación, de los referentes a seguir, de los contextos de formación y de desarrollo profesional, sus hitos y las razones de ser en la profesión, los cuales están presentes en su discurso acerca de la gestión escolar.*

En el contexto profesional, esta directora se presenta como “*una mujer cuya profesión es ser profesora de matemática y estadística*” (E1, L1, e1.) y que es algo de vocación y tradición, ya que declara haber nacido en un ambiente de profesores: su abuelo y su padre lo eran, a éste último lo identifica como un referente: “*yo veía a mi papá haciendo clases, lo veía siendo director de colegio...*” (E1, L.16, e1), el cual le hablaba de la vocación y de la Escuela Normal de Chillán, donde él se formó. Además era la hija mayor de ocho hermanos y tuvo la responsabilidad de controlarlos y de enseñarlos: “*siempre andaba enseñando a mis hermanos, a mis amigos, siempre enseñaba.*” (E1, L.16, e1).

Psicoanálisis. Marzo 2004, N °16 (En línea) <http://www.aperturas.org/16sanmiguel.html>

(Consulta: 24 agosto 2005).

En tanto, en su vida escolar, tuvo la suerte de tener “*buenos profesores, esos que se quedan en ti*” (E1, L.20-21, e1), especialmente el profesor de matemática al cual ella admiraba, destacando en él su entrega, haciéndola decir en sus años de niña: “*cuando sea profesora voy a ser como él*” (E1,L. 23, e1), porque “*él hacía que fuera para que nosotras lo entendiéramos, para que el curso lo entendiera*”. (E1,L. 23-24, e1). Y es así como ella afirma que ese profesor hizo que las matemáticas fueran muy fáciles para ella.

Ya en su época universitaria, un periodo que destaca es su práctica profesional, como “*una parte muy rica de mi vida profesional, de mi preparación para ir al campo laboral*” (E1, L45-47, E1). Allí aparece la figura de su profesora guía, a la cual recuerda como “*una maravilla de profesora... me ayudaba en todo, prepara las clases así, tú planifica así, en esto me puedes ayudar tú, en esto te puedo ayudar. Me invitaba a su casa para que preparáramos las clases*”.(E, L.61-65, e1). Al consultarle por la características de su profesora guía de práctica, ella destaca que era tremendamente acogedora, abierta, tremendamente preocupada (dice que hasta le enseñó el manejo del leccionario) y que han quedado grabado en ella “*ese amor por enseñar, el amor por hacerle las matemáticas fáciles* “.(E1. L.96-97, e1).

Hace veinticinco años obtuvo su título de Pedagogía en Matemática y Estadística en la Universidad Técnica del Estado. De este periodo de formación, guarda muy buenos recuerdos de su participación como estudiante en el centro de alumnos y en la selección de básquetbol, llegando a ser seleccionada nacional.

Hoy como directora, cuando llegan alumnos/as de pedagogía en práctica a su liceo, ellas les dice a sus colegas: “*esto les va a quedar a estos niñitos que vienen, les va a quedar toda su vida y no se van a olvidar en su vida cómo fueron recibidos en el Liceo, así que por favor, acojámosles, ayudémosles, ellos también nos pueden ayudar*” .(E1, L.75-76, e1).

Señala que desde su etapa de la práctica que trabaja en colegios de modalidad Técnico-Profesional, entonces ella declara: *“me he hecho aquí, en este tipo de enseñanza”*. (E1, L. 107, e1). Es así como, su primer trabajo fue en el Liceo Politécnico de Curicó, allí permaneció durante diez años, ocupando los cargos de Profesor Asesor del Centro de Alumnos, integrante de la UTP en Planes y Programas y paralelamente estudió un curso de Administración Educacional.

Mientras cursaba el Postítulo en Administración Educacional, fue nombrada Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, labor que realizó durante cinco años.

En cuanto a los reconocimientos profesionales, destaca el haber sido elegida “la mejor profesora” en dicho Liceo; mejor alumna de un Postítulo de Computación Educacional en la Universidad del Bío-Bío; obtener una Pasantía al Extranjero, en materia de Gestión Educativa, en el año 2000 y el haber llegado hasta la etapa Regional en el Premio a la Excelencia Docente 2001. También recuerda con mucha emoción la visita de la Ministra de Educación, Mariana Alywin, con ocasión del centenario del liceo: *“hito que marcó al colegio. También, una evaluación para nosotros, fue una oportunidad”* (E1, L. 415-416, e1).

Se presenta a sí misma como una “mujer con profesión” (E1, L1, e1), ella se identifica desde el “quién es” (mujer) y “qué es” (profesora de matemática). La función psicológica de identidad responde a la pregunta ¿quién soy?, la cual se disgrega en ¿qué soy?, ¿cómo soy? ¿dónde estoy?. El ¿qué soy? está ligado a la llamada identidad laboral, donde el noventa por ciento de las personas responden enunciando su profesión o actividad. Esto la psicología lo explica así: “el sentido último del ‘qué se es’ se asocia psicológicamente con el ‘qué se es para los demás’ de una manera amplia y sistemática, lo que se asimila rápidamente a lo que uno aporta a la sociedad en que se vive, y por ende, a la profesión o trabajo”.³⁴

³⁴ *Enciclopedia de la Psicología Océano* (1983), Tomo 4, p.160.

Consecuentemente con lo anterior, para esta directora la profesión docente, “la lleva en la sangre” (E1, L. 15, e1), con esta metonimia la directora alude al sentido intrínseco de la vocación docente, debido también a su filiación familiar y confirma que lo que estructura su personalidad es su profesión, explicitando como argumento de su elección docente la vocación. (Nuñez, 2003).

Así mismo, explica su vocación mediante la identificación con otros significativos masculinos: su padre profesor normalista y director y su profesor de matemática en la enseñanza media. Finalmente, también rescata la imagen de su profesora guía de práctica.

En su relato la directora reconstruye su biografía marcándola con hitos profesionales que tienen una significación de éxito; que ella interpreta como resultado de sus cualidades y estrategias (Cf. Nicolson, 1997: 74) y que también permite observar la construcción de su historia profesional que va conjugando la ascensión en cargos de la mano con su perfeccionamiento docente.

Por lo tanto, ser profesional parece prevalecer en su historia de vida, ya que se puede decir que su vida privada ha quedado en un segundo plano al asumir su actual dirección, a pesar como ella declara de la oposición de su marido.

La segunda categoría que se desarrolla en este caso es el **Estilo de Dirección**, que es definido como *formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado*.

En este contexto, la directora define su estilo de dirección escolar como: democrática, eficaz y preactiva; declara que su ritmo de trabajo es rápido y que ha hecho que “*poco a poco ellos (docentes) vayan tomando mi ritmo*”. (E1.L.88-89 e2). Destaca la idea de liderar, de ser un líder carismático, “que todos los demás te sigan y que hagan las cosas como tú quieres que hagan” (E1, L1-3, e2). Al mismo tiempo, ella dice que acostumbra a felicitar a los/las colegas ante sus pares cuando realizan alguna gestión favorable para el establecimiento.

En cuanto al poder, ella prefiere hablar de autoridad, en la cual no reconoce desventajas, porque *“la autoridad lo da la persona, el poder te lo da el documento, el papel”* (E1, e2) Ella relaciona también la autoridad con carisma: *“es lo que te hace que tú seas una persona que los demás la siguen, porque con que tú entres al colegio, te notes que eres una persona que tiene autoridad en el colegio”* (L. 144-146, e2).

En este sentido, se puede observar que la directora hace una primera distinción entre administrador y líder en cuanto a la idea de poder y en la forma de relacionarse con quienes dirige; es así como desde la perspectiva de un administrador el poder se lo otorga el cargo y la relación con los empleados ocurre a través de la supervisión, la administración y el control, en cambio, desde la perspectiva de un líder, el poder se lo otorgan las personas influenciadas por la credibilidad y la persuasión con las cuales el líder se relaciona a través de la orientación, la motivación y el reconocimiento. (Cf. Salazar, 2004)

Hace una segunda distinción entre poder y autoridad, concibiendo al primero desde una perspectiva legal, su contrato como directora y al segundo, desde el carisma personal. Por lo tanto, la directora ejerce un poder carismático, que de acuerdo con Max Weber (Ibarra, 2000) se entendería *“basado en la sumisión afectiva a la persona del jefe”*, el cual ostenta, según este autor *“la fuerza heroica, el valor ejemplar o la potencia del espíritu y del discurso que lo distinguen de manera excepcional”* (Vivar, 2000). En virtud de lo cual se podría explicar el que esta directora estime que todo director debe tener, es decir, carisma.

En consideración con el discurso de la directora, se puede decir que ella asume su rol directivo creyendo ejercer un tipo de liderazgo carismático, porque donde, al decir de Vivar (2000) *“los seguidores hacen atribuciones de habilidades de liderazgo heroicas o extraordinarias cuando observan ciertos comportamientos en su líder, tales como confianza en ellos mismos; capacidad para articular la*

visión; comportamiento fuera de lo extraordinarios; los perciben como agentes de cambio y son sensibles al ambiente”.

La directora define su estilo de dirección como democrático, eficaz y proactivo, en este sentido se vincula con la distinción que hacen los estudios citados por Hyde (1995) donde se señala que es más probable que las mujeres utilicen estilos democráticos de liderazgo, acordes con las nuevas tendencias de las organizaciones. Sin embargo, es posible que maneje un concepto más tradicional, pues ella se atribuye a si misma la labor de pensar, siguiendo su cualidad personal dicotómica de ser buena para pensar (organizar), pero no para ejecutar. Esto sugiere que ella se desarrolla en el plano de las ideas, en su formulación y planificación y que gracias a su carisma, ella misma se cataloga como líder carismático, a un ritmo rápido de trabajo y proactivo, consigue que los demás realicen el trabajo para lograr los objetivos. Por lo tanto, se podría inferir que la participación de los docentes y diversos actores se limita al plano de la práctica, reservándose para ella el plano del pensamiento y de las ideas; separando así la teoría de la práctica.

Se estima que el liderazgo que desarrolla esta directora, teniendo en cuenta su discurso, sería preponderantemente integrado, caracterizado por un comportamiento del líder ligado a persuadir a sus colaboradores en la realización del trabajo. Como rasgos propios de este estilo de liderazgo, siguiendo a José María Cuadrado (2003: 27) se señalan: potenciar la motivación de logro, mediante el reconocimiento; animar; otorgar caricias psicológicas; apoyar socioemocionalmente; instruir, adiestrar, formar, orientar y fijar objetivos escuchando al colaborador. Esta última característica formulada por los autores para este estilo de liderazgo, en cierta medida no se ajustaría al discurso de la directora, especialmente en lo referido a que ella se atribuye la función de pensar y de planificar, entendiéndose que los docentes no tienen una participación mayor en ese plano y sólo remita al rol de ejecutores de sus ideas.

La directora espera de los profesores un ritmo rápido de trabajo, rasgo que refuerza y lo distingue como una cualidad esperable si ella tuviera autonomía en

las contrataciones³⁵. Su proactividad, también está más relacionado con el mundo de las ideas, considerando que siempre hay cosas por hacer.

De acuerdo a lo declarado, se puede decir que la directora asume la gestión, atribuyéndose una gestión escolar de tipo carismática, cuyo estilo de liderazgo es preponderantemente integrado, con un comportamiento directivo orientado hacia las relaciones. En consecuencia, se advierte una tensión entre la forma de percibirse y la forma de actuar, pues el carisma declarado es más bien un recurso de persuasión que ella ejercer sobre los docentes, que no ayuda a su promoción profesional. En esta línea, se puede inferir que la directora significa el carisma en el sentido weberiano, esto es como “la cualidad de una personalidad dotada de propiedades o funciones espirituales extraordinarias.” (Dorch, 1977)

Esta tercera categoría, denominada **Gestión Escolar**, ha sido definida como acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados. Una subcategoría de ella, **Concepción de gestión escolar**, es entendida como idea de gestión escolar construida por las directoras de establecimientos educacionales, ya sea desde su condición de género como desde su experiencia práctica.

La directora declara que le gusta su cargo: “es algo que no sé, lo llevo como adentro”, (E1, L.114-115,e 1) aunque sea “muy ingrato a veces, porque hay que tomar decisiones que no son populares, que son fuertes”.(E1, L. 110-111,e1). El origen de su gusto por la dirección escolar, lo ubica en su niñez: “porque como fui la hija mayor de ocho hermanos yo tenía que ser como la segunda mamá, yo organizaba mucho y era como “re floja” para hacer las cosas de la casa”. (E1, L.116-118, e1). Esto ya lo declara en su discurso relacionado con su identidad personal, donde se puede interpretar que la directora se valida en el cargo, desde sus rasgos de personalidad, como lo es su gusto por organizar.

³⁵Hay que recordar que ella dirige un establecimiento que depende de una corporación, regida por el DL 3166 que “desde 1985 administran 71 establecimientos fiscales de enseñanza técnico-profesional en virtud de convenios de concesión, que fueron negociados directamente con las instituciones adjudicatarias, sin mediar licitación pública y contra montos fijos, que por alumno son mayores que la subvención educacional”. González, Pablo. “Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno” en Cox, C (Ed), 2003, pp.599.

La directora parece entender la gestión escolar desde una perspectiva administrativa, ya que la concibe con rasgos referidos a la planeación de las ideas y delegación de tareas, coincidiendo con la definición de administración educacional: “actividades que se refieren al planeamiento, instrumentación, coordinación, gestión y control de servicios”. (IIPE-UNESCO, 2005)

Distingue algunas herramientas de gestión el “*aprender del otro*” (E1, L.2202-221, e1), aludiendo al programa de pasantías nacionales: “*porque tú al compararte con otro, tú dices, bueno, esto me gusta, lo voy a llevar a mi colegio, o esto no me gusta, creo que yo lo hago mejor y lo puedes dar a conocer.*” (E1, L.224-226,e1). Otra herramienta de gestión que ella dice que aprendió, producto de su experiencia en su Pasantía al extranjero fue la sistematización de la lluvia de ideas, la importancia del PEI y a todo lo escrito: “*todo lo que tú hagas y lo haces bien, escríbelo...porque a otro después le puede servir*” (E1, L. 241-242, e1). Es así como al preguntarle si ella había puesto en práctica dichos aprendizajes declara que “*ahora estoy escribiendo mi historia, porque cumplí diez años en la dirección del colegio...creo que merece la pena escribirlo*” (E1, L.248-252,e1). Esto puede revelar su sentido de la historicidad, que puede ser entendido como un afán de plasmar su experiencia con el objetivo que otros aprendan o bien como, una forma de trascender.

Cuando se refiere a sus expectativas al asumir la dirección de su liceo afirma: “*hacer bien mi trabajo no para que me pagaran bien, no, era por mi satisfacción personal*” (E1, L.300-302, e1); este discurso coincide con investigaciones que comprueba que “las mujeres tienen menos en cuenta, a la hora de acceder a la función directiva, la remuneración que conlleva la liberación de la docencia que lleva aparejada, mientras que toman más en cuenta la satisfacción personal y la experiencia adquirida que puede suponer la dirección”. (Díez, et al, 2003:10)

Frente a los requisitos para ser director/a estima que se debe “*pasar por la jefatura de la UTP³⁶, el corazón del colegio, entonces el que no sabe cómo*

³⁶ Unidad Técnico Pedagógica.

manejar una UTP, difícilmente va a saber manejar la parte pedagógica, dirigiendo un colegio” (E1, L. 483-486,e1). En consecuencia, la directora estima que su llegada a la dirección fue un proceso y concibe lo pedagógico como el centro de la función directiva. En este punto la directora se acerca al concepto actual de gestión escolar, “cuyo sentido se define en el plano educativo y no en lo administrativo.”(Weinstein, 2002:55) Al mismo tiempo, su vivencia personal, la insta a como el proceso deseable para los demás, al colocar la jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica como un requisito para saber manejar lo pedagógico cuando se es director/a. Esto, aunque no es indicado en el Marco para la Buena Dirección (2004) como una condición previa para ser director/as, dicho marco sí explicita el ámbito pedagógico como una de las atribuciones de los/as directores/as de establecimientos, junto con los ámbitos administrativo y financiero.

Cuando se le pregunta si existe una diferencia entre una gestión escolar ejercida por un hombre a una ejercida por una mujer, ella considera que el género no tiene nada que ver a la hora de comparar una gestión escolar ejercida por un hombre o una mujer, dice que *“pueden ser estilos distintos, el que tú no grites, hay mujeres que piden las cosas más por favor”*. (E1, L. 49-51, e2). Sin embargo, estas diferencias de estilo establecidas por la directora y que ella no atribuye al género, se condicen con los resultados de estudios sobre la gestión ejercida por mujeres, citados por José Coronel (2002), donde se revela que *“cuentan con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas”*, priorizando las relaciones sociales sobre lo burocrático.

No obstante lo anterior, ella reconoce que *“cuesta más ser directora”* (E11, L. 51, e2) aludiendo a la estadística que muestra que hay más directores hombres que directoras mujeres explicando este hecho: *“quizás a las mujeres no les gusta mucho la administración, les gusta hacer más las cosas de aula y la administración no nos guste, no me incluyo”* (E1, L.53-55, e2). Aquí la directora, se muestra a sí misma como una excepción de su género; es decir, se distancia de

los estereotipos tradicionales, lo cual es interpretado como una de las estrategias utilizadas por la mujer que triunfa en el terreno laboral.³⁷

La directora afirma que en cuanto a la gestión escolar, puede haber buenos y malos directores y directoras. Sin embargo, hace la diferencia: *“cuando tú entras a un colegio dirigido por un hombre es más frío, desde la oficina, desde el adorno, porque nosotros somos más cálidas”* (E1, L.45-46, e2). En este punto, y en contraposición con lo señalado anteriormente, la directora ahora se acerca a una de los rasgos de su condición de mujer; es decir el ser mujer en términos genéricos, llevando dicho rasgo al plano de la gestión escolar.

Otra subcategoría de la **Gestión Escolar** corresponde a la **Evaluación de la gestión escolar**, entendida como *juicios formulados por las directoras de establecimientos educacionales en relación con las características y condiciones de una gestión escolar de calidad*.

Al consultarle a la directora, por las características de una gestión de calidad, ella indica que eso está relacionado con la participación: *“hacer participar a todos para el logro de un objetivo propuesto cuando tú planificas”* (E1,L.9-10, e2). Concibe como gestión de calidad lograr los resultados que el establecimiento escolar se propone, lograr los objetivos que se propusieron en forma compartida. Sin embargo aclara, que es difícil definir calidad: *“yo podría decir que mi establecimiento educacional es de calidad mirado desde el punto de vista de la participación* (E1, L. 13-14, e2)...*“entonces la calidad depende del punto de vista del cual se mide, si se mide solamente por el SIMCE, estaríamos no dentro de los parámetros de un colegio de calidad”* (E1, L.34-35, e2).

Teniendo en cuenta su concepción y estilo de gestión escolar, se entiende que la participación de los demás en el logro de un objetivo está reducida al plano de la ejecución y no de la planeación, subyaciendo la idea clásica de administración como en manos de unos pocos.

En cuanto a los obstáculos que ha debido enfrentar en su propia gestión, ella alude a que no cuenta con “*la autonomía necesaria para elegir a las personas que trabajan conmigo*” (E1, L. 60-61, e2)...”*a veces a ti te gustaría contar con otro perfil de profesionales más atrevido capaz de asumir el desafío más rápido*” (E1, L.70-71, e2). Es decir, la “capacidad de decidir y ejecutar actuaciones relacionadas con la vida institucional” (Gairín, 1998: 103), específicamente, con el ámbito administrativo de recursos humanos, donde ella no tiene facultad de decisión para seleccionar el personal docente acorde con el perfil deseado: atrevidos, que asuman el desafío más rápido, rasgos coincidentes con los suyos.

Al no existir dicha autonomía, situación que es atendida por el Marco para la Buena Dirección (2004)³⁸, la directora declara que las demás personas han debido acomodarse a sus formas de operar, modelo que ella misma valida mediante el refuerzo positivo, en forma de felicitaciones públicas cuando han realizado un trabajo con la rapidez que ella desea.

La directora, reconoce como logros de su gestión que “*el colegio haya salido fuera de las cuatro paredes, que la comunidad conozca el colegio*” (E1, L.104, e2), en el sentido de la apertura que él ha tenido, que se sepa de su existencia, incluso con el hecho que la directora ostente una importante representación a nivel comunal vinculada con los establecimientos particulares-subsuccionados. Entonces, desde la perspectiva del Modelo de la calidad de la gestión escolar, aquel logro se ubicaría en el Área de Convivencia y apoyo a los estudiantes.³⁹

³⁸ Esta situación se considera en el Marco de la Buena Dirección, en el ámbito de la Gestión de Recursos, en el criterio que señala que *El director genera condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento*. (En línea:) www.mineduc.cl (Consulta: 15-diciembre-2004).

³⁹ Definida como un área relacional y de apoyo que incluye todos los procesos de convivencia entre los actores de la comunidad educativa y todos los procesos de interacción de la escuela con el entorno familiar y comunitario. “Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar”. En línea:) www.mineduc.cl (Consulta: 15-diciembre-2004).

También indicó que existe el proyecto de construir un liceo nuevo para la JEC en 2007. (E1, L. 113-114, e2), al cual se está considerando que lleve el nombre de su primera directora, ella lo significa como logro de su gestión, sin embargo no hay que olvidar que la JEC constituye una política nacional de mejoramiento educativo⁴⁰.

En su discurso, la directora relaciona la calidad en la gestión escolar con el logro de resultados y con un tipo de liderazgo basado en un líder carismático, que ella entiende como alguien a quien los demás siguen y que hace que los demás hagan lo que él desea. Esto se contradice con el aspecto de la participación que ella señala como otra característica de una buena gestión y aunque llegue a concluir que la gestión de calidad es lograr objetivos en forma conjunta, logrando la participación, no queda claro si ella lo limita al plano de la ejecución de las tareas y no a la planeación de ellas, ya que es la directora quien se ha atribuido la función de pensar, de organizar, a pesar que ella declara que desde la perspectiva de la participación su establecimiento puede considerarse de calidad.

Dicha atribución de la función de pensar, recrea la imagen de un líder dotado de poder y voluntad que domina a las masas no pensantes y que es posible encontrar en Aristóteles y Maquiavelo. (Zabludovsky,2004)

Si se considera el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (Castro y Fernández, 2004), la directora en su discurso referido a la gestión escolar de calidad alude al área concerniente a los resultados tanto en sus dimensiones de logros de aprendizaje y logros institucionales. Luego, si se entiende a la gestión escolar de calidad como “todos aquellos procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos” (Weinstein, 2002:55) podemos entender que su gestión en el aspecto de resultados de aprendizajes no es de calidad y es la propia directora quien asume los bajos

⁴⁰ Cabe señalar que la ley de Jornada Escolar Completa (19.532) es una de las políticas de mejoramiento de la Reforma Educacional chilena, iniciada en 1997 y que ha ampliado el plazo hasta diciembre de 2006 para la incorporación absoluta de todos los establecimientos a la extensión de jornada. Cf. Cox, Cristián. “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX” en Cox, C. Políticas educacionales en el cambio de siglo. 2003, Ed. Universitaria, Santiago.p. 38.

resultados en el SIMCE⁴¹. A pesar de haber ubicado lo pedagógico como el centro de la función directiva, en su discurso no explicita algunas líneas de acción para remontar en los resultados obtenidos en dicha medición.

La directora plantea que la gestión de calidad implica el logro de objetivos en forma compartida, al parecer dichos objetivos se alejan de lo pedagógico y están más relacionados con otros logros institucionales cuantificables como la retención y promoción escolar, aspecto que entra en contradicción con el bajo nivel de logro en el SIMCE, pero que puede ser entendido como logro, al considerar a la población vulnerable que el establecimiento atiende.

La cuarta categoría se identifica con el concepto de **Género**, que es definido como los rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales. Aquí se distingue como primera subcategoría su **Rol en la vida personal** como *presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados*.

Al preguntársele cómo ha logrado conjugar su vida personal con la profesional, la directora dice que “trata de no llevar los problemas del colegio a la casa y viceversa“(E1, L.169, e1) también indica que tiene una asesora del hogar : “ *mi nana me hace las cosas, porque yo, no , no podría como dueña de casa si se considera que una buena dueña de casa es la que hace todas las cosas y lava los platos ..ya, yo sería una mala dueña de casa, porque no lavo los platos, te fijas ,siempre busco a alguien que me los lave, porque no me gusta ...pero si me gusta hacer aseo, tener mi casa limpiecita, también lo hago y todo lo que una mujer hace: lava, plancha , pero los platos no me gusta lavarlos (risas)”* (E1, L. 176-182, e1).

Aunque ella representa en su discurso una separación entre el mundo del trabajo y del hogar, al parecer, en ambos planos ella es quien manda como dueña

⁴¹ Los puntajes obtenidos por el establecimiento en el Simce rendido por los Segundos Medios en el año 2003 fueron: 237 pts. en Lenguaje y 215 en Matemática, observándose un alza de 4 pts en Lenguaje y una baja del mismo valor en Matemática en relación al examen rendido en el año 2001. Fuente: www.simce.cl.

de casa y madre. Asimismo en los dos escenarios su accionar parece obedecer a su dicotomía entre pensar (organizar)/ ejecutar. En el ámbito de lo doméstico, si bien ella se asume como la dueña de casa, y que reconoce saber hacer las tareas de limpiezas, existe otra persona, la “nana”, quien las realiza. Este aspecto según un estudio norteamericano de Bárbara White (1992 en Nicolson, 1997:61), es un rasgo mencionado como dentro de las imágenes de la mujer profesional con éxito.

Esta situación, favorece en cierta medida su desempeño en el mundo público, ya que puede ayudarla a amortiguar el doble cometido que viven las mujeres: el trabajo remunerado y el trabajo doméstico, que para Hoschhuld “provoca división en las mujeres, desde el punto de vista emocional, entre las exigencias del trabajo y las demandas de la familia” (Hyde, 1995: 212). En este sentido, la mujer está escindida, ya que “en nuestras culturas y sociedades, los cuerpos de las mujeres se dividen en dos categorías diferenciadas y especializadas. La primera de ella es la materna, destinada a la producción de los otros en el ámbito de la domesticidad... y la otra categoría es la que nos hace atender desde nuestro cuerpos, las necesidades eróticas de los otros” (Lagarde, 1992).

Quizás, lo que sí ha provocado una tensión emocional en la directora es la primera de las categorías recién mencionadas, ya que tuvo que asumir el rol de madre en forma más solitaria, desde que se decidió a tomar su actual dirección, a pesar de la negativa de su esposo. Desde esta experiencia personal, ella se refiere a las mujeres como género, identificando indirectamente que son ellas quienes apoyan más a sus maridos en las decisiones profesionales que ellos toman. En este punto ya no habla de las otras mujeres, sino que se incluye en el género diciendo que “somos distintas, los hombres se arriesgan poco” (E1, L. 513, e1), aunque insiste en hacer la salvedad que ella quizás salió más arriesgada, lo cual la llevó lanzarse a romper el “techo de cristal”⁴², que en su caso fue impuesto por su cónyuge.

⁴² Metáfora que explica el fenómeno que consiste en que las mujeres ascienden y avanzan sin problemas en sus empresas hasta cierto nivel. (Hyde, op. cit.p.202).

Este conflicto vivenciado por la directora, es un buen ejemplo de cómo los papeles asignados a los género pueden llegar a limitar a las personas, en el sentido que su decisión profesional de asumir la dirección se vio constreñida por los roles de esposa y madre; donde se observa que “la condición genérica de las mujeres consiste en ser para los otros a través de la sexualidad, del trabajo y del poder, no como un sujeto pleno, sino como un objeto”(Lagarde, 1992).

Dicha separación, entre el mundo público y el privado tiene límites difusos, especialmente si ella parece validar su puesto como directora gracias a rasgos propios de su identidad profesional, como lo es su gusto casi innato por organizar, el cual dirige su actuar tanto en su cargo como en su rol de dueña de casa que organiza, dirige a otros, en este caso “su nana”, pero que no ejecuta las labores domésticas. Esto se puede interpretar como una subvaloración de lo práctico o una atribución de un estatus superior al nivel de planeación de las ideas.

Una segunda categoría, denominada **Rol en la vida profesional**, es definida como la *presencia del género en las decisiones vocacionales, profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar.*

En el relato de su desarrollo profesional, ella afirma, por ejemplo, que se consideraron sus antecedentes profesionales más que su género para acceder al cargo. A su vez, ella hace una crítica a sus propias congéneres al decir que se atreven poco, que nos les gusta la administración, pero reconoce que la sociedad también las limita.

La directora imagina que el rol de género no debe pesar ante dos personas con el mismo currículum y considera que sus características profesionales estuvieron por sobre su condición de mujer. En este punto ella relata que se vino a Chillán sola con su hijo para asumir la dirección del Liceo “*ya que mi marido no me quiso acompañar y con todos los problemas que tú te puedas imaginar*” (E1, L. 468-471, e1). Aclara que la decisión de venirse no fue fácil: “*tuve que hacerme asesorar y pedirle ayuda a un psicólogo, fui donde un curita que es muy amigo de*

la familia de mi marido y le dije: tengo esta oportunidad ¿qué hago? Tú no hayas qué hacer, por un lado está tu profesión y por el otro lado, está tu casa, tu marido, tu hijo” (E1, L. 471-474, e1). Sin embargo, ella pensaba que *“estaba capacitada para dirigir un colegio (L. 481) había estudiado, había desarrollado la jefatura de la UTP”* (E1, L. 482, e1)

A pesar de lo mucho que le costó tomar la decisión se vino a Chillán, reconoce que *“hubiese sido muy desdichada si no me vengo, porque yo me sentía capacitada, yo pensaba que podía hacer un buen trabajo. Entonces “por qué Chile se va a perder, y mira lo que te voy a decir, la oportunidad de tener una directora que cree que lo hace bien y que está segura, me entiendes? Yo habría sido egoísta de mi parte, porque yo creo que el país se pierde algo.”* (E1, L. 536-538, e1). Desde la perspectiva de las atribuciones, la directora manifiesta confianza en sus capacidades y motivación para lograr el éxito, rasgos que pueden tener efectos importantes en las carreras y logros de las mujeres, las cuales, que según estudios, poseen menor confianza en si mismas, dependiendo de la situación: las expectativas no son bajas si se refieren a una tarea apropiada para ellas (Hyde, 1995: 100) ; como en el caso de esta directora que se considera capaz para asumir la tarea.

Dichas atribuciones, se condicen con investigaciones realizadas para intentar construir una imagen de la mujer profesional con éxito, estudios que ofrecen algunas generalizaciones que coinciden con el perfil de la directora, como su alto grado de confianza en sus propias capacidades y en su gran necesidad de autorrealizarse. (White en Nicolscon, 1997: 61)

La directora afirma que si su marido hubiese tenido que irse lejos por razones laborales, ella lo habría apoyado: *“quizás las mujeres somos distintas en ese aspecto, los hombres son más cómodos, no sé cómo podría calificarlo, más miedosos, se arriesgan poco... quizás yo salí más arriesgada, pero sí, me costó mucho”*. (E1, L. 512-514, e1).

Por lo tanto, su decisión afectó su matrimonio: “después no fue lo mismo, porque tú te quedas con eso, como por un lado te fuiste y por otro lado, no me acompañaste...fuiste egoísta” (E1, L.525-526, e1). Al respecto, concluye diciendo: “yo creo que todo tiene un precio en la vida .. si tú quieres ser alguien, tienes que sacrificar otras cosas, todo tiene un precio, si tú te quieres casar tienes que sacrificar tu soltería, siempre en cualquier cosa hay un beneficio, pero también hay una pérdida en todo, en todo lo que tú hagas tiene un precio y tú tienes que saber si ese precio lo asume solita” (E1, L.543-547, e1).

Al pedírsele que se refiera a los aspectos de la gestión en que ella refleja su identidad femenina en este ámbito en aspectos como en la calidez, en pedir las cosas por favor, en no gritar. También en el trato maternalista con las alumnas de su establecimiento, ella declara: “trato de comparar como yo lo haría con mi hijo, con una mano firme, pero tierna” (E1, L.165, e2); rasgos de identidad femenina que ella silencia en su discurso referido a su identidad personal, por tanto podemos decir que ella revaloriza dichos rasgos en el terreno de lo público, asociando a su esquema de género⁴³ ideas de calidez, amabilidad y maternalismo.

Cuando ella relata su llegada como directora al liceo, recuerda lo fría y oscura que era la biblioteca, por eso ella intervino y le puso “de clarito, parecido a este, porque tengo todo (el liceo) lo tengo así como en palito de rosa, lo encuentro tan femenino” (E1, L. 338-340 e1).

En cuanto a los factores que ella atribuye a que sean pocas las mujeres en puestos de dirección escolar, señala en primer lugar, que no les guste la administración y que la sociedad no les permite mucho y por último, ella dice que son las propias mujeres las responsables de que cuando empieza el poder, ya es más para hombres; porque “no tomamos todas las oportunidades que las vida nos depara, no todas las mujeres”. (E1, L. 194-195, e2).

⁴³ Se entiende como esquema de género lo que cada uno de nosotros tenemos integrado en nuestra estructura de conocimiento en cuanto a un conjunto de asociaciones vinculadas al género. Sandra Benn en Hyde, 1995 : 73.

Esto lo ve en su propio colegio, donde ella ve a algunas colegas que serían capaces para asumir una dirección, pero ellas se niegan a esa posibilidad. La directora explica esa reacción, diciendo que la mujer siente miedo a asumir esa responsabilidad “*que es dirigir un buque (colegio)*”(E1, L.207, e2); reacción que ella no comparte. Sin embargo, el miedo a la responsabilidad de la dirección escolar puede deberse no principalmente a factores externos como “la baja autoestima que se ha fomentado tradicionalmente en las mujeres ante el ejercicio del poder”. (Díez et al, 2003: 14)

A pesar de auto reconocerse como una mujer con profesión, no reconoce directamente que la categoría género sea determinante en su historia profesional como en su acceso a la dirección escolar, ni tampoco para desde esa perspectiva calificar a un director como bueno o malo, pero si que pueden haber estilos distintos: el que la mujer no grite y pida las cosa por favor y que a las mujeres les cuesta más llegar a ser directora.

En su discurso la directora devela la adjudicación del poder al género masculino, que viene dada por la existencia de una caracterización masculina del liderazgo, el cual se asocia al dominio, a la jerarquía y a la desigualdad, donde las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad”. (Carrasco et al, 2003: 4).

Este hecho es acorde con la constante de algunas mujeres en considerar que su vida y el éxito en su trabajo se desarrollan independientemente de su género, y que las colegas las ven más como una persona que como una mujer. (Marchall 1994 en Nicolson, 1997:69)

Cuando la directora alude a las mujeres excluyéndose del género, las llama “las otras mujeres”, como cuando indica que a las mujeres no les gusta la administración o que temen a tomar responsabilidades, pero a ella si, ubicándose a si misma como una excepción del género. La directora en este punto realiza un distanciamiento con el estereotipo femenino, aspecto señalado como contradictorio en el estudio realizado por Bárbara White (en Nicolson, 1997:62)

acerca de los rasgos de la mujer profesional exitosa. Sin embargo reconoce aspectos de forma, más que de fondo, en que se refleja su identidad femenina en la esfera profesional como los adornos o el color en que está pintado su liceo. Un aspecto de fondo lo encontramos cuando ella extrapola su rol de madre al mundo laboral, específicamente en el trato que da a sus alumnas, que ella califica como maternal, al declarar que escucha y al actúa frente a ellas con “mano firme, pero tierna” (E1, L.165, e2). En este caso, el actuar de la directora, responde a una de las expectativas sociales que acompañan a su género como lo es su rol materno.

Podemos decir que ser una mujer profesional para esta directora tiene ese costo emocional en su ámbito privado, más aún si no cuenta con el apoyo de la pareja.⁴⁴ Por lo tanto, ser directora, fue una decisión donde se entrecruzaron el ámbito personal con el profesional, pasando a ser una decisión con una trascendencia vital y a contracorriente con lo esperado para su rol femenino, desde los parámetros patriarcales, donde el espacio asignado a la mujer por su naturaleza, es el privado, concretamente el del hogar y de la maternidad. Sin embargo, esta trasgresión a su género no fue gratuita, significó sacrificar su vida matrimonial y asumir la crianza de su hijo en forma más solitaria.

Entonces, consideramos que la directora se identifica mayormente con rasgos y acciones que culturalmente han sido atribuidas al género masculino, desde la carrera que eligió, pedagogía en matemática, por sus modelos docentes preferentemente masculinos, su gusto por la administración y hasta en su “hobbie” que es ir a ver las carreras de caballos en el hipódromo. También ha sido consecuente con su rasgo personal de aprovechar las oportunidades que se le presentan, tomado una decisión profesional que estuvo avalada por la seguridad en sus propias capacidades.

⁴⁴ Esto responde a la pregunta que Paula Nicolson (1997: 62) plantea: ¿es posible que una mujer alcance el éxito profesional sin que tenga un precio emocionalmente.”

CONCLUSIONES CASO 1

En la subcategoría de **Identidad personal**, la directora reconstruye una autodefinición personal transgrediendo las características esperables en la personalidad de una mujer, más ligadas con un rol pasivo y se relaciona con rasgos que involucran acción (pensar, arriesgar, tomar decisiones), en términos de Freud, ella haría una identificación falocéntrica al alinearse detrás de aquellos rasgos más masculinos, lo cual puede entenderse como una estrategia empleada por las mujeres para validarse en un cargo. (Nicolson, 1997). Dicha autodefinición, coincide con las características personales que los cuatro docentes encuestados destacan en ella, tales como “*dinámica, positiva, segura*” y también con rasgos profesionales, ya que estiman que la directora: “*corres riesgos y no le asustan los desafíos*”.

Dicha identificación emerge en su discurso con lo que hemos denominado la dicotomía “pensar/ejecutar”, que subyace en su discurso (referido tanto al plano público como privado, como se verá más adelante), donde la directora da a entender que ella se atribuye para sí la función de pensar, propia del varón, en el sistema macho, y que subvalora el plano de la ejecución, el cual reserva a los/as docentes. A la luz de esto, la directora distingue como un rasgo intrínseco el “ser buena para organizar” (E1. L 18-19, e1), en consecuencia, ella dice que “me gusta ser directora” y que ese rasgo personal la ha ayudado en el ejercicio de su gestión escolar. Sin embargo, en el enfoque actual vinculado a la profesionalización del rol directivo, José Weinstein (2002: 57) afirma que “ser un buen director no depende solamente de algunas características y estilo personal de conducción sino también de la posibilidad de contar con atribuciones y con equipos de trabajo que puedan sustentar los desafíos institucionales”.

En consecuencia, en el discurso de la directora es posible observar que ella valida su idoneidad para ejercer la dirección escolar empleando como argumentos rasgos de su identidad personal, que recrean un modelo gerencial masculino, legitimado socialmente. Esto lo explica Enrique Díez (2003:3), citando Al Califa, el cual afirma que “la teoría gerencial aplicada a los centros educativos

ha incrementado la posibilidad de asociar conceptos como liderazgo administrativo y masculinidad y, por supuesto, liderazgo y jerarquía”.

En esta subcategoría de **Identidad profesional**, se observa que la directora asocia psicológicamente el sentido de lo ‘qué se es’ con el ‘qué se es para los demás’, al presentarse como una “mujer con profesión” (E1, L1, e1). Dicha expresión resume su identificación personal con su ser profesional como docente, que ella significa como una vocación y, que al mismo tiempo, la intensifica metafóricamente al decir que la “lleva en su sangre” (E1, L 15, e1); ya sea por afiliación familiar y por una motivación intrínseca que surge en su rol de hermana mayor de ocho hermanos, donde siempre “andaba enseñando”. (E1, L 16, e1).

Al mismo tiempo la directora marca con hitos su relato referido a esta categoría que para ella tienen una significación de éxito y que interpreta como el resultado de sus cualidades profesionales y de estrategias. Para Virginia Guzmán (2005: 242), “la idea y la experiencia de éxito laboral están presentes en las trabajadoras, para quienes el trabajo es parte importante de su identidad personal cualquiera sea su categoría ocupacional”, como es el caso de esta directora que se define desde su profesión. La autora citada, estima que los criterios para definir el éxito laboral son heterogéneos, en el caso específico de esta directora, ella emplea criterios que hacen referencia a: *las motivaciones y valores que orientan las trayectorias laborales* (su declarada vocación docente intrínseca) ; *al reconocimiento efectivo* (declara haber sido elegida la mejor profesora en el liceo donde comenzó a trabajar, la obtención de una pasantía al extranjero, excelencia docente); al grado de acumulación, que según Guzmán (2004: 243) se relaciona con “tanto con lo material como en el modo en que se han sucedido a lo largo de la historia laboral los diferentes puestos de trabajo o las calificaciones de la tarea realizada”, que también se evidencia en el discurso de la directora, cuando se refiere a los distintos puestos de responsabilidad que ha ejercido durante su trayectoria laboral.

En esta categoría, los docentes consultados, la perfilan con rasgos positivos como “responsable, corre riesgos, que se “muestra motivada por lo que hace y por lograr objetivos”. Un docente la denomina como “líder, ejecutiva y

actual en perfeccionamiento” y también estiman que es “facilitadora del quehacer docente, comprometida con el liceo y autogestionadora”.

La directora lo define su **Estilo de dirección** como: democrático, eficaz y proactivo con un ritmo de trabajo rápido, esto responde a los paradigmas actuales que ven la necesidad de “avanzar en la perspectiva de tener prácticas de gestión democrática y de mejor calidad” (Pinto, 2002) .Al respecto, los docentes concuerdan en destacar su estilo “democrático en su mayoría” y que desarrolla una “gestión participativa”.

El poder lo concibe como autoridad, significando su estilo de dirección como un “liderazgo carismático”. Este carisma declarado por la directora es un recurso de persuasión mediante el cual consigue que los/as docentes ejecuten las tareas, empleando como táctica de poder la amistad (Robbins, 1999: 405) basado en la adulación y, que en su caso, se evidencia en su declarado uso del reconocimiento público. Al reservarse para ella la etapa de la planeación de ellas, resulta ambivalente el rasgo de democrático que atribuye a su estilo de dirección y que puede entenderse como un acercamiento discursivo a los nuevos paradigmas de gestión. Por su parte, uno de los docentes encuestados, estima que la directora *“lidera lo técnico pedagógico”* dando *“libertad para el trabajo en el aula”*, aspecto que más adelante otro docente enjuicia críticamente, cuando se le solicita evaluar la gestión de su directora, estimando que dicha libertad *“genera un ritmo calmado de trabajo y menos rendimiento en el docente”*.

Contrastando su discurso con la teoría del liderazgo, es posible determinar que la directora desarrolla un estilo preponderantemente integrado, con rasgos que resultan coincidentes con los expresado por Cuadrado (2003), tales como el potenciar la motivación de logro, mediante el reconocimiento; animar; otorgar caricias psicológicas; apoyar socioemocionalmente; instruir, adiestrar, formar y orientar. Es así como los docentes destacan en su estilo de ejercer la gestión su *“asertividad para escuchar los problemas personales que se le plantean”* y que *“acepta el aporte de ideas”*; excepto el caso de un docente consultado quien estima que la directora *“a veces ejerce un control excesivo, sin considerar sugerencias”*. Y esto confirman nuestra dudas si en este caso ella fija objetivos

escuchando al colaborador, ya que si consideramos su dicotomía pensar/ejecutar los/as docentes al parecer sólo cumplen un rol ejecutor de sus ideas. En este sentido, el estilo de dirección de la directora estaría marcado por paradigma tradicional de organización, el cual “se instala y legitima en torno a la relación de separar la teoría de la práctica, de colocar en esferas de acción y de responsabilidad diferentes a la definición de la política y a la operacionalización descentralizada de la ejecución de las mismas: lo primero es responsabilidad de los que “mandan” la ejecución, de los funcionarios del sistema”. (Pinto, 2002).

A pesar de la valoración que hace la directora del liderazgo carismático, algunos autores afirman que, para promover cambios culturales al interior de la organización escuela “no es imprescindible un liderazgo carismático, sino integrador y, sobre todo, conocer mucho el medio”. (Antúnez, S. 1998: 242).

La concepción de gestión escolar que la directora declara se acerca a la perspectiva administrativa, debido a que la concibe con rasgos referidos a la planeación de ideas y la delegación de tareas, permaneciendo ausente en su discurso la gestión curricular; concepción opuesta al sentido actual de la gestión escolar de calidad, donde su fin último “se define en el plano educativo y no en el plano administrativo” y que involucra a “todos aquellos procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos”. (Weinstein, 2002: 55).

La directora explica su gusto por la dirección escolar atribuyéndoselo como algo innato, ya que “*lo lleva dentro*”, ubicando su origen en su niñez por la circunstancia familiar de ser la hija mayor de ocho hermanos. También ella valida su propia experiencia al establecer como requisito para acceder a la dirección escolar el trabajo en la UTP de un establecimiento.

En cuanto al género, la directora estima que no influye a la hora de comparar una gestión ejercida por un director o directora, pero si reconoce estilos distintos destacando que las mujeres piden las cosas por favor y que “*cuesta más llegar a ser directora*”. (E1, L51, e2).

Ella se muestra como una excepción de su género y considera que como a las otras mujeres no les gusta la administración, no acceden a cargos directivos en los colegios.

Al mismo tiempo, desestima el factor género como diferenciador en la gestión, aludiendo si a que la mujer es más cordial en el trato, denominador común presente en las investigaciones relacionadas en el tema, pero que ella parece subvalorar.

Por su parte, los docentes consultados destacan el valor personal y profesional de la directora, por lo tanto el género no sería un factor diferenciador en la gestión escolar; excepto uno que alude al hecho que el liceo es un colegio femenino y donde la mayoría de los/as docentes y administrativos son mujeres, entonces la directora, al ser mujer “*produce más empatía para comunicar problemas personales y de trabajo*”.

Un elemento que emerge en su discurso es su sentido de historicidad al declarar que se encuentra escribiendo la historia de sus diez años de permanencia en el liceo, hecho que también puede interpretarse como una forma de testimoniar su experiencia en la dirección escolar y si ella decide compartirla es porque la evalúa positivamente y también como una forma de demostrar su permanencia en el cargo directivo. Esto último coincide con lo expresado por Virginia Guzmán (2004: 227), en relación con la permanencia y estabilidad en el empleo de las mujeres están “relacionadas en gran medida con la categoría ocupacional, siendo las más estables las trabajadoras de la franja no manual alta (profesionales y técnicas)”. La autora añade que los mejores ingresos y condiciones laborales las motiva a conservar sus empleos y que dicho grupo se caracteriza por su capacitación permanente⁴⁵ a lo largo de su trayectoria laboral, así como en este caso donde es posible observar en su discurso que la directora ha ido desarrollando su profesión en forma paralela con su perfeccionamiento y la ocupación de cargos en los establecimientos educacionales donde ha trabajado.

⁴⁵ Aspecto que se considera como una estrategia fundamental para hacer realidad proyectos laborales. Guzmán, Virginia en Todaro, Rosalba. **El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género** (2004), CEM ediciones, Santiago p. 244.

En cuanto a la **Evaluación de la gestión escolar**, su discurso resulta un tanto ambiguo, cuando se refiere a la calidad en la gestión escolar, ya que para la directora una gestión escolar de calidad implica participación y logro de resultados, pero al parecer en su práctica directiva la participación de los docentes estaría limitada al plano de la ejecución de las tareas, no a su planeación, a pesar que ella declare que desde el punto de vista de la participación de los docentes, su colegio es de calidad y que ubique en el apartado anterior, el aprender del otro como un herramienta de gestión.

Por lo tanto, ella conceptualiza la calidad de la gestión, tomando como referente experiencias que en su propia gestión ella estima como exitosas y no considera los factores críticos que muchas investigaciones han destacado para asegurar la calidad en la gestión escolar, como “padres involucrados en el quehacer de la comunidad escolar, existencia de bibliotecas de escuela y de aula, con materiales en calidad y cantidad suficientes, liderazgo del directo, trabajo en equipo entre directivos y docentes; o una escuela con un sentido compartido de misión y un proyecto educativo que recoja de manera preferente el tema pedagógico” (Weinstein, 2002: 55). Al respecto, existe un espacio de indeterminación es el discurso de la directora, cuando ella afirma que su establecimiento no sería de calidad desde la perspectiva del logro de aprendizajes; por lo cual, se extraña en su discurso algunas líneas de acción para remediarlo, si tomamos en cuenta que ella coloca lo pedagógico como centro de la función directiva, que cuenta a su haber su experiencia como jefe de UTP y que además, más arriba se ha indicado que ella es reconocida como “líder en lo pedagógico” por parte de los docentes consultados.

La directora distingue como principal obstáculo para el ejercicio de su gestión, la falta de autonomía para la contratación de docentes, que ella perfila con rasgos muy semejantes a los que ha declarado como propios de su identidad, por lo cual la directora se erige como un modelo docente. En este punto, algunos docentes, consideran que “*para que la gestión sea destacada, se necesita que los docentes den lo mejor de si*”. Para salvar este impedimento, ella dice que los demás (docentes) han debido acomodarse a su estilo y para ello la directora ha utilizado como mecanismo de persuasión los refuerzos positivos a todas las

acciones que imiten su estilo (rapidez); hecho que confirma la contradicción de su discurso al ubicar el “aprender del otro” como una herramienta de gestión.

Como contraparte, la directora identifica como logros de su gestión aspectos que tienen que ver con la relación del establecimiento con la comunidad de Chillán y otro, que no corresponde a un logro propiamente tal, ya que la construcción de un nuevo edificio es una necesidad para dar cumplimiento a la ley de Jornada Escolar Completa.

En vista de lo anterior, y tomando como referencia el modelo del *Sistema de Aseguramiento de la calidad en la gestión escolar* del Mineduc (2005), se observa una ausencia en el discurso a logros concernientes al *Área Procesos Pedagógicos*, considerada “central en la gestión escolar, dado que en ella ocurre el proceso principal de toda organización escolar, la enseñanza y el aprendizaje”.

El Rol del género en la vida personal, la directora representa a través de su discurso una división en su mundo público y privado, sin embargo es posible observar en él que ella traslada sus formas de actuar como directora en su rol de jefa de hogar, operando su dicotomía entre pensar/ejecutar en relación con las tareas domésticas, ya que si bien es ella la dueña de casa quien realiza las labores es su “nana”. Esta situación favorece su desempeño en el mundo público, porque la ayuda a disminuir la tensión entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico. (Lagarde, 1992).

Ser “una mujer con profesión” provocó una tensión emocional en ella, ya que su decisión de ser directora, se vio constreñida por sus roles de esposa y madre, sin embargo, asumió la dirección del establecimiento confiando en sus capacidades, Aquel constreñimiento, obedece a los requerimientos que experimenta la mujer, debido a su doble presencia en el espacio laboral y familiar. Es así como Guzmán (2004) afirma que “circunstancias particulares de ambos ámbitos concurren sea para inhibir, sea para ampliar los grados de libertad que las mujeres tienen para definir sus trayectorias laborales”; como factores del ámbito familiar se encuentran la presencia de pareja y de hijos.

En el caso de la directora, el hecho de estar casada y tener un hijo, no fueron un impedimento para avanzar en su trayectoria laboral, representando, según Guzmán (2004 : 233) un tipo de relación de pareja donde la mujer “afirma su derecho a un desarrollo laboral autónomo, cualquiera sea la distancia de oportunidades entre ambos cónyuges(...) Esta situación es más habitual entre las mujeres, para las cuales el trabajo es una dimensión sustantiva de su identidad personal, tienen mayores niveles de escolaridad y se insertan en posiciones de mandos medios”.

El Rol del género en la vida profesional emerge en su discurso referido su acceso a la dirección escolar, donde la directora declara que sus características profesionales estuvieron sobre su género, éste en palabras de Nicolson (1997: 72), sería un accidente en el campo laboral, lo cual constituye una estrategia adoptada por muchas mujeres con éxito.

Manifiesta confianza en sus capacidades para asumir las tareas directivas, dando a entender en su discurso, que el costo personal de su cargo ha sido su relación matrimonial. Esta situación, viene a responder una pregunta que Paula Nicolson (1997: 62) plantea a propósito de las mujeres exitosas en lo laboral: “¿es posible que una mujer alcance el éxito profesional sin que tenga que pagar un precio emocional? En este caso, al parecer no es posible.

En ese sentido, su decisión de asumir la dirección escolar de su liceo, constituye al decir de Guzmán (2004) un hito crítico en su trayectoria laboral⁴⁶ y la manera de enfrentarlos “depende en parte de las respuestas de los miembros más importantes del entorno inmediato – padre, hermanos, pareja, amigos-, sin olvidar el papel que juega el significado que el trabajo tiene para ellas” (p. 239). En su caso, la directora tomó su decisión de asumir la dirección escolar, asesorándose por un psicólogo y un sacerdote (Cf. E1, L, 471-472, e2).

⁴⁶ Entendemos como hito crítico “las coyunturas específicas (provenientes tanto del ámbito laboral o de la familia) que rompen el equilibrio alcanzado en ambas esferas (familia y trabajo), y exigen de las trabajadoras decisiones o nuevas respuestas que ponen en juego sus motivaciones, recursos y representaciones, e influyen sobre la dirección que toma el itinerario laboral”. Guzmán, 2004.

La directora estima que su identidad femenina se ve reflejada en su gestión en el plano relacional, dado a la calidez, cortesía y en el trato maternalista que da a sus alumnas, recreando la idea de “maternidad” ya no en el mundo privado sino en el público. Esta situación nos remite, por un lado, a la idea que “la maternidad es la afirmación de la identidad en las mujeres (Guzmán, 2004) y; por otro, recrea la visión de enseñanza como una versión de la maternidad y que lleva a decir que es una “profesión feminizada. Esto puede ser, según María José Carrasco (2004 b: 2) a que “el trabajo de las mujeres tanto en el hogar como en el mundo del trabajo remunerado ha supuesto tradicionalmente cuidar de otros”.

Respecto a los factores que limitan el acceso de la mujer a cargos directivos, la directora los adjudica a las propias mujeres, que en su opinión no les gusta mucho la administración y que no toman las oportunidades que se les presentan en este ámbito y también considera que la sociedad no se las permite debido a la identificación que se hace de la función directiva con rasgos y acciones que culturalmente han sido atribuidos al género masculino. En este punto, la directora alude a un esquema social y cultural que ha sido transmitido y que se sigue reproduciendo en la sociedad actual, donde subyace la creencia de que “el hombre está más preparado para el cargo, porque tradicionalmente él ha sido el que lo ha realizado” (Carrasco, 2004 a :5)

CASO 2

Presentación

La directora es Profesora de Educación Básica⁴⁷ y posee un Postítulo en Orientación Vocacional⁴⁸. Lleva ocho años* en la dirección de un establecimiento particular pagado que imparte educación prebásica, básica y media humanístico-científica.

El colegio, fundado el 23 de octubre de 1981, durante sus primeros años de existencia los alumnos de educación básica debieron rendir exámenes de validación de estudios en establecimientos municipales, situación que se regularizó a contar de 1985, mediante Decreto Exento, cuando el Mineduc le otorgó el reconocimiento oficial como Cooperador de la Función Educacional del Estado. Actualmente el colegio atiende a un total de cuatrocientos diez alumnos y alumnas.

En un primer encuentro con la directora se dan a conocer los objetivos de la investigación, la metodología de trabajo y se calendarizan los momentos y tiempos de entrevistas. En ambas ocasiones, ella se muestra muy dispuesta a colaborar y responde en forma directa, dejando poco espacio para divagar. Su trato es siempre amable, respetando y haciendo respetar el tiempo acordado.

Reconstrucción del discurso n° 2

La primera categoría con que se aborda la reconstrucción de esta historia vida, es el concepto de **Identidad** que ha sido definido como *individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados*. A su vez

⁴⁷ Titulada en la P. Universidad Católica de Chile

⁴⁸ U. Metropolitana en Ciencias de la Educación.

* Cesa sus funciones en octubre de 2005.

éste, se ha subdividido en **Identidad personal**, entendida como *autorepresentación construida tanto, desde rasgos de personalidad y de género como desde circunstancias personales de formación, contextos históricos, políticos y sociales; los cuales están presentes en su discurso acerca del ejercicio de la gestión escolar.*

Bajo esta categoría, la directora se presenta ante la comunidad educativa declarándose “*esencialmente profesora interesada en el bienestar, avance y formación integral de los niños*” (E2, L.1-3, e1). Como rasgo de personalidad, ella destaca ser muy racional, pero muy carismática. En esta relación adversativa, la directora por una parte se atribuye un rasgo que el Sistema del Macho⁴⁹ en palabras de Anne Wilson, otorga a la forma de pensamiento del hombre y por otra, ella contrapone su carisma que pareciera vincularlo a la esfera de lo afectivo.

Ella ubica su procedencia de un medio social alto, graficándolo en el colegio y en la universidad que estudió (Compañía de María y P. Universidad Católica), lugares donde ella cree que se va perfilando la propia proyección y que más avanzado su relato, la lleve a reconocerse como una “profesional universitaria exitosa”. (E2, L. 93-94).

La subcategoría, **Identidad profesional**, definida como *autorepresentación como docente que involucra rasgos de la génesis de la vocación, de los referentes a seguir, de los contextos de formación y de desarrollo profesional, sus hitos y las razones de ser en la profesión, los cuales están presentes en su discurso acerca de la gestión escolar.*

La directora, al respecto señala que sus opciones profesionales se ven constreñidas por su problema físico, el cual enfrenta estratégicamente, demostrando su rasgo de racionalidad y conciente, por ejemplo, que no puede tomar un primero básico, ya que a los doce años sufre una luxación de cadera,

⁴⁹ Anne Wilson entiende por Sistema del macho: “el régimen en que vivimos, donde el poder y la influencia son detentados por varones (...) controla casi todos los aspectos de nuestra sociedad. Hace nuestras leyes, dirige nuestra economía, fija nuestros salarios, decide qué es el conocimiento y cómo debe enseñarse” en **La mujer en un mundo masculino**. (1987), Ed. Pax. México. p.32.

hecho que la hace, según sus palabras, “*adaptar mi vocación a mi dificultad física*” (E2, L.100, e1). Vocación que la directora considera más relacionada con lo científico: “*me gustaba mucho la medicina, me gustaba mucho la tecnología médica, pero son carreras que exigen de mayor fuerza física*” (L.101-102, e1).

Si ella ya se atribuyó la racionalidad como rasgo personal, ahora la directora al recordar su historia colegial, revela su vocación primigenia más vinculada a lo científico, ámbito que consuetudinariamente ha sido ocupado por los hombres; vocación que debido a sus particulares circunstancias de salud, no se concretó en las carreras que ella contemplaba, por eso dice haberla adaptado. Y es así como postula a Pedagogía Básica donde según ella: “*encontró la armonización, lógicamente con la salvedad de no hacer clases en Primero Básico*” (L.108-109, e1); aclara que no postuló a Pedagogía en Biología, dado a que “*siempre me ha llamado la atención la evolución del ser humano en el sentido del niño, el niño avanza en muy poco tiempo, hay cambios muy significativos en la vida de una persona y ser parte de ese proceso me llamó la atención y por eso soy profesora básica*” (L. 18-21, e1). Ella entiende que ser parte de ese proceso “*donde tú imprimes, das el sello en la formación de su personalidad en todo lo que tiene que ver con las competencias cognitivas en cómo esa persona se va a desarrollar en el futuro*”. (E2, L.25-28, e1).

La directora define su ser docente con el rasgo identitario de “formador de la personalidad del estudiante”, rasgo presente en muy alta proporción en los profesores que se han formado en la Universidad Católica, según un estudio de Gabriel Gyarmati⁵⁰, donde se explica que dicha tendencia puede deberse a la orientación religiosa en esa formación, y que se constituye en una expresión de la “supervivencia de la identidad misionera” del docente.⁵¹

Lo anterior resulta coherente, cuando ella declara que su objetivo para estar en educación es “*centrarse en la persona que se está formando*” (E2, L.16-17, e1). Es decir, su “*formación integral, primero el ser persona, segundo, todas*

⁵⁰ Según uno de los primeros trabajos de sociología educacional de base empírica, realizado por Gabriel Gyarmati et al (1970) El nuevo profesor secundario. *La planificación sociológica de una profesión*. Santiago, Ediciones Nueva Universidad. Citado en Nuñez, 2002: 11.

⁵¹ Nuñez, 2002, p 11.

las competencias cognitivas que se van desarrollando en el transcurso de la educación (E2, L. 2-4, e1).

Mientras la directora estudiaba Pedagogía Básica, falleció su madre y reconoce *“que eso me marcó un poco, pero gracias a los profesores que yo te cuento, salí adelante....todos los semestres que estuve (en ese tiempo la carrera duraba tres años y medio) estuve acogida por mis profesores y eso es un sello que yo rescato de la UC , hay mucho mito de la UC, pero en la parte humana, por lo menos en lo que es formación de profesores, es excelente, yo doy testimonio de eso, porque gracias a ellos soy lo que soy”*. (E2, L. 77-82, e1). Ella en la actualidad se considera una profesional exitosa, éxito que ella parece concebir como el resultado de la educación que recibió tanto en el ámbito escolar y universitario.

También constreñida por su pronóstico de invalidez temprana buscó en cuál área de la educación podría permitirle tener más años de vida física útil, es así como derivó en la Orientación: *“hice un postítulo de Orientación, porque me permitía hacer un trabajo mucho más clínico”*. (E2, L.116-117, e1).

Y es así como a su identidad de profesora, agrega que se concibe a si misma como *“orientadora por esencia”*⁵² y que se disfraza de directora, *“porque el cargo que tengo eso pide de mí”* (E2, L.323, e1).

Al declararse como *“profesora y orientadora por esencia”* (E2, L.322, e1) asume desde ahí su actual función, llegando a decir que *“se disfraza para ser directora”* (E2, L.322, e1), con lo cual hace una separación entre la función docente y directiva o entre su identidad como profesora y como directora, sabiendo que su esencia está en lo primero. Además aclara que llegó casi por accidente a la dirección del establecimiento y motivada mayormente por motivos familiares, ya que uno de sus sobrinos estudiaba en el colegio y consideró que siendo directora podía apoyarlo en su educación.

⁵² Hizo un Postítulo en Orientación Vocacional. UMCE.

Ella entiende y disfruta de la dirección de un establecimiento desde la formación de la persona, ya sea del alumno, profesores y familia; es decir como una posibilidad de formar generaciones. Esta idea de intervención ya se ubica dentro de sus razones de ser profesora básica: la de ser parte de esa etapa donde se producen los principales cambios en el niño y en la construcción de la personalidad.

En cuanto a quiénes han sido sus referentes a seguir, dice que hay una impronta familiar docente, ya que su tatarabuelo y bisabuelos fueron profesores. A esto une *“la suerte de estudiar en un colegio donde los profesores eran modelos a seguir”* y luego en la Universidad Católica (Santiago), donde *“tuve profesores que me marcaron: una Mabel Condemarín, una Neva Milicic..”* (E2, L.35-44, e1). Lo que más destaca en ellas es *“el trato personal, la sistematicidad cognitiva, la fundamentación, la concretización de las cosas, no la abstracción”*. (E2, L. 51-52, e1).

Uno de los hechos que han marcado su vida profesional, fueron sus inicios en una escuela nueva en la comuna de La Florida (Santiago), donde acudían erradicados del Sanjón de la Aguada. Trabajó once años allí y reconoce que fue una de sus experiencias más significativas; partió como profesora básica, luego fue Jefe de la UTP y también coordinadora comunal de los Orientadores.

De su experiencia como Jefe de la UTP, declara: *“me legitimaron mi formación profesional inmediatamente entonces todo el lineamiento técnico pedagógico que yo hablaba era seguido sin discusión, porque vieron que no había ni afán de cargo, nada, eso fue bastante bueno porque lo que yo estaba haciendo en un curso se podía proyectar, además la posibilidad que las otras tres profesoras con las cuales empezamos eran profesoras de vocación”*. (E2, L. 236-240, e1).

El quiebre se produce con el cambio de directora en el establecimiento donde trabajaba en ese entonces: *“llegó la típica directora de escuela pública chilena, que trabaja a través de los demás y ahí empecé a tener problemas, porque yo no le acepté que ella saliera a vender en horarios de trabajo, que*

llegara a cualquier hora, que no fuera el modelo para sus alumnos y sus profesores y ahí empecé como a ponerle yo los límites.” (E2, L.241-245, e1).

En su discurso emerge su idea de directora como modelo de rectitud que es divergente con la directora que llega a su escuela cuyo comportamiento inadecuado más el hecho que la directora decidiera que ella no fuera más jefe de UTP, dándole como argumento que “como usted es buena profesora va a hacer clases” (E2, L. 248, e1), hechos que nuestra directora interpreta como una reacción de temor por parte de su superiora en aquel entonces, ya que la entrevistada había dictado un curso de perfeccionamiento durante el verano, a pedido del Daem de La Florida. (250, e1).

Con el advenimiento de la democracia en Chile en 1990 dejó de trabajar en la educación pública: *“me llamó mucho la atención que el presidente del Sindicato de Profesores de La Florida llegó de director a mi colegio, por partido. Entonces no pude soportar eso, había un gobierno de otro tipo y no eran consecuentes con sus ideales, habían peleado tantos años por ciertos ideales y cuando llegaron al poder actuaron igual o peor entonces en ese momento decidí que en realidad la educación pública llegaba hasta ahí conmigo y pasé a la educación privada” (E2, L. 211-218, e1).*

La directora concluye, que lo vivido la lleva a darse cuenta de “los vicios de la educación chilena”, especialmente la dependiente del Estado y que en su opinión, “veinte años después existen y eso me amarga enormemente” (E2, L.272-273, e1) Ella considera que el cambio real de la educación en Chile tiene que ver *“con que hay gente muy comprometida y que hay gente muy mala en ejercicio y que por trabas contractuales, de contrato, de leyes etc. No hay nada que haga que el sistema avance” (E2, L.275-278, e1).*

Participó en la formación de un colegio Técnico-Profesional, en su rol de coordinadora de los orientadores de la comuna. Después de eso, comenzó su trabajo en el Preuniversitario Pedro de Valdivia en Las Condes, donde dice que pudo conocer la realidad científico-humanista de “colegios buenos”, debido a que ella *“estaba a cargo de toda la orientación con un par de psicólogas, pero yo era*

orientadora central, coordinadora de la sede, yo derivaba a los psicólogos que eran part time. Yo hacía cuatrocientas entrevistas al año, yo atendía a cuatrocientos alumnos al año, más de una vez, con ese bagaje clínico, porque la orientación vocacional es clínico, uno se sumerge en un proyecto de vida. Eso me permitió ver cuáles eran las necesidades de formación anterior, porque yo estaba trabajando con un alumno terminal, pero ese alumno terminal viene con todos los defectos provocados por el sistema. Entonces al ser provocados por el sistema ¿dónde podemos intervenir? Y ahí se me generó esa necesidad de intervenir en la base y volví a mis inicios ¿por qué yo había elegido estudiar pedagogía básica? (E2, L.134-145, e1). Más avanzado su discurso añade: “ahí conocí el otro lado, el otro extremo y haciendo una asociación, las necesidades están en todos lados, pero hay que dar énfasis distintos”.(L.205 -214e1) .

Actualmente la directora afirma que en este minuto prefiere la educación privada: *“porque estás libre, uno está a la altura de cualquier profesional, porque cualquier abogado que comete un error se va, cualquier ingeniero que se equivoca en un cálculo se va, cualquier médico se va, pero un profesor permanece y los muertos del profesor siguen en las salas de clase y seguimos matando seres humanos, es ahí donde me voy a ir en paz cuando logre ver que hay un cambio real y tal vez en la educación privada tengo más posibilidad de exigir que la gente cambie.”(E2, L. 279-285, e1).*

Sin embargo, en su discurso la directora no realiza una autocrítica del sistema de educación privada que ella prefiere, ni tampoco queda claro cuáles serían los beneficios para dichos estudiantes.

Descubrió que el énfasis necesario de dar en el sector privado, tiene que ver con lo relacional y comunicacional, ya que a pesar del alto nivel sociocultural de los padres de dichos alumnos, entre ellos no existe una comunicación expedita, abundando la soledad y la compensación material. Por lo tanto, considera que es necesario dar un apoyo en la relación padres-hijos.

Destaca como rasgo personal, que en su opinión ha facilitado su desarrollo en la dirección escolar, su preparación personal y su experiencia que ella denomina “clínica” como orientadora en el preuniversitario

La segunda categoría que se desarrolla en este caso es el **Estilo de Dirección**, que es definido como *formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado*.

La directora define su estilo de dirección escolar en tres conceptos: *“interés por el ser humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción. (L.111-112, e2.)*. Explica que dicho estilo se desarrolla, en un marco de *“trabajo colaborativo, haciendo un análisis constante y autocrítica permanente: todas las semanas hay una reformulación un recuento de dónde estamos, de dónde vamos y cuáles son las metas a corto y a mediano plazo dentro de esa semana, y así sucesivamente todo el año”* (E2, 104-110 e1), lo cual puede revelar un acercamiento al paradigma organizacional tradicional. Un ejemplo de ello lo constituye la centralidad que ocupa en su gestión la planificación, que “en el interior de todo sistema educativo, ha pasado a ser eje de la tarea o ha ocupado el centro de la función de los administradores.” (Pozner, 2002: 97)

En cuanto al poder, le gusta llamarlo liderazgo de intervención, ya que en su opinión, la dirección de un establecimiento da la posibilidad de ayudar en la formación de una generación: *“entonces si hay un liderazgo con una intencionalidad de formación ahí es positivo, Ahora, siempre en un trabajo colaborativo, haciendo un análisis constante una autocrítica permanente”*. (E2, L. 95-100, e2).

Más arriba ella ha indicado que se *“disfraza de directora”*, esto porque: *“a mí me interesa tanto el ser humano, como ser humano, se espera de una directora que esté siempre con la norma, siempre controlando, vigilando, dirigiendo, autoridad, o sea, la imagen de una directora es la autoridad, pero para mí la autoridad tiene que ver con la autoridad oral, más que con la autoridad de control externo, entonces combinar esas dos cosas, combinar la*

calidez del trato humano sin llegar a la permisividad excesiva con el rol de cumplir sus funciones. Yo creo que he logrado con el tiempo combinar esas dos cosas, pero lo he tenido que incorporar, porque mi primera intención es ayudar, pero tampoco lo ayudo si lo hago de alguna manera, evitar sus responsabilidades, estos profesores que siempre se quejan, que siempre están enfermos que todo se les hace un problema...no, porque ahí no le estoy enseñando, estoy sobreprotegiendo y nunca van a crecer como profesionales, ahí hay un equilibrio que hay que lograr.” (E2, L.129-141, e2).

Su representación de ser directora ella la vincula con la idea de autoridad, pero explicitando su propósito de equilibrar los roles de control de tareas y de apoyo; en otras palabras, en ese discurso subyace la distinción entre poder y autoridad, donde el primero se basa en la fuerza que confiere el nivel jerárquico y lo segundo, se gana y se construye éticamente, sirviendo a los demás, predicando con el ejemplo. Más aún, al parecer la directora se refiere un tipo de poder como “habilidad para conseguir que los colaboradores realicen su trabajo voluntariamente y bien, sin necesidad de recurrir a la posición jerárquica.” (Cuadrado, 2003: 33-34)

Al parecer, en su estilo de dirección ella trata de equilibrar dos estilos: el primero, que se acerca más a un estilo de liderazgo autocrático, donde “el líder determina las tareas y procedimientos, supervisa, controla, en ocasiones fiscaliza, donde “el poco énfasis que el líder pone en la relación interpersonal con el colaborador, no significa que sea inaccesible o poco amistoso con él, sino que al dedicar más tiempo al control del trabajo que al apoyo socio emocional, intenta que el colaborador sea más eficaz”.(Cuadrado, 2003: 26-27) Y el segundo, que se acerca a un estilo integrativo, que corresponde a un líder que “enfatisa la realización del trabajo, pero a su vez se interesa y acepta la individualidad de sus colaboradores, sus necesidades personales e ideas”. (Salazar, 2004)

Este último, coincide en parte con los conceptos que ella utiliza al definir su propio estilo de dirección: interés en lo humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción. La primera idea es coherente con su idea de intervenir

en la formación de generaciones, única garantía que reconoce en el poder que le da el cargo y al cual denomina liderazgo de intervención, sin embargo en su discurso se puede observar que ella está en cierta medida constreñida con la significación que ella construye de cómo debe ser el estilo de dirección escolar, subyaciendo un modelo con rasgos masculinos, ya que ella hace una división en su identidad, contraponiendo los roles de “ser profesora-orientadora” y “ser directora”. La directora intenta equilibrar ambas identidades, que parece concebir como contrapuestas, debido a que la concepción que maneja del “deber ser” directora estaría más cercana las nociones de control y de autoridad, quizás una función más impersonal, que se contrapone a su identidad esencial el de ser “profesora-orientadora”, a la cual atribuye funciones ligadas al ayudar y apoyar.

Dicha división en cierto sentido no es necesaria, si tenemos en cuenta la actual preocupación renovadora que existe alrededor de la gestión directiva, donde ciertos autores han identificado tareas de distinta categoría para los directores de establecimientos educacionales, que involucran roles profesionales que no son excluyentes, como el de ser orientador conjuntamente con el rol de gestor y planificador, entre otros. (Brunner en Pozner, 1995:104)

¿Y cuáles serían las exigencias que la directora estima que le pide el cargo? La metáfora del disfraz parece indicar que ella se exige invisibilizar la calidez y las funciones de apoyo y de ayuda ligadas a su identidad profesional esencial y que más bien la vinculan al sistema femenino y, como se sabe conciente que al ser directora está en un terreno masculino, el disfraz sería una de sus estrategias de supervivencia en un terreno que percibe como ajeno.

Con su “disfraz” de directora, ella probablemente intente lograr el dominio de lo que ella denomina “la vulnerabilidad emocional de la mujer y en todos esos factores que nos juegan a veces malas pasadas”(L. 21-22, e2), constituyéndose un desafío para ella adquirir características de sistematicidad del hombre, las cuales las significa como necesarias para el estilo de conducción de un colegio. (Cf. L. 318-319, e2).

Si entendemos como disfraz “un artificio que se usa para desfigurar una cosa con el fin de que no sea conocida” y en su sentido figurado como “simulación para dar a entender algo distinto a lo que se siente” (RAE, 1992), podríamos decir, que la directora asume la dirección escolar integrando a su identidad docente algunos rasgos y comportamientos vinculados al estilo de dirección masculino y esto la teoría lo explica señalando la existencia del estereotipo de “varón directivo”, demostrando que “hombres y mujeres se perciben como líderes externalizando características, actitudes, conductas y temperamentos más comúnmente identificados con el hombre”. Por eso, al considerar la conceptualización de su estilo directivo y su desafío de equilibrarla con la sistematicidad que atribuye al hombre, en ella es aplicable el “el dilema del doble papel” en las mujeres, el cual le exige “mostrarse suave, emotiva y cálida para sentirse más mujer ante la sociedad, pero para sentirse simplemente líder debe mostrar oposición, sabiduría, dureza, racionalidad y frialdad.” (Gorrochotegui, 1997:126)

Entonces, podemos inferir que la directora a pesar de destacar su racionalidad como rasgo identitario, percibe la dirección escolar como contrapuesto a su identidad esencial y por eso se “disfraza”, asumiendo sus funciones desde una perspectiva más gerencial, privilegiando un sistema de pensamiento racional y lineal que entra en conflicto con su declarada preocupación por el ser humano. Para salvar esta disyuntiva, ella ha intentado equilibrar la calidez en el trato humano sin llegar a la permisividad excesiva con el rol de cumplir sus funciones.

Un disfraz que la hace proyectar en los docentes encuestados una imagen de autoritarismo y de verticalidad, como se verá en las conclusiones.

Esta tercera categoría, denominada **Gestión Escolar**, ha sido definida como *acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados*. Una subcategoría de ella, **concepción de la gestión escolar**, es entendida como *idea de gestión*

escolar construida por las directoras de establecimientos educacionales, ya sea desde su condición de género como desde su experiencia práctica.

Para la directora, la gestión escolar involucra todo lo relacionado en la gestión con alumnos, con profesores y con padres, “*ese triángulo en un colegio se da paralelamente y permanentemente durante todo el tiempo.*” (E2, L.1-12, e2). Ella dice que es el equipo quien genera la gestión, con papás, alumnos y profesores, con la combinación de calidez, firmeza y certeza de lo que uno quiere y dónde lleva el proyecto. Dichos rasgos, son los que ella adjudica a su estilo de dirección; por lo tanto ella parece estar validando su estilo de dirección en este proyecto educativo. En su opinión, la gestión escolar debe tener autonomía y metas concretas, ya sean diarias, a mediano y a largo plazo. (E2, L302,e1).

Aunque ella plantee a la autonomía como una condición necesaria “no es suficiente para alcanzar un proceso educativo de calidad que dé respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Lo importante no es tanto la autonomía como el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables.” (Gairín, 1998: 100).

Más arriba la directora ha señalado las razones de su preferencia por el sistema privado de educación, las cuales se relacionan con el concepto de autonomía administrativa en cuanto al manejo del recurso humano, específicamente, los/as docentes, ya que ella se siente con la libertad de exigir que la gente cambie, si comete un error se va, situación que es traducida por los docentes como inestabilidad laboral.

Ella considera que “*la labor que uno puede hacer desde la dirección de un colegio en la formación de una persona es valiosísima y no solamente de la persona alumno, porque tú ayudas formación de familia, ayudas al desarrollo de profesores, integras una comunidad vas generando interrelaciones, vas formando generaciones en el fondo, vas interviniendo en distintas generaciones. Eso es lo que a mi me gusta*”. (E2, L. 162-168, e2).

Al preguntarle por los principales logros de su gestión escolar, ella rescata que luego de siete años de dirección *“siento que estoy cosechando los logros, que ya entienden los padres cuando queremos decir algo y en las normas no son porque sí”* (E2, L.34-36, e2); esto a través de *“la calidez y la firmeza...esa combinación de calidez y de firmeza, de la certeza de lo que uno quiere y dónde lleva el proyecto.”* (E2, L. 25-26, e2).

En cuanto a los obstáculos, reconoce, en primer lugar, que *“la gente muchas veces no tiene conocimiento de las cosas, no sabe por qué quiere tal o cual cosa, entonces es muy fácil cuestionar, criticar, no entender la intención de un profesor, por mirar más lo negativo desde su perspectiva, que lo que la intencionalidad del colegio”* (E2, L. 40-43, e2). Entonces, el obstáculo ha sido *“lograr que la comunidad entienda cuál es la misión del Colegio, cuáles son sus objetivos, porque es una comunidad heterogénea, a lo mejor puede haber cierta homogeneidad en el ingreso per cápita, pero sólo en eso, en cultura, en preparación, en interés, en costumbre son diferentes, entonces tal vez ese es el mayor obstáculo en cuanto a la comunidad.* (E2, L.50-54, e2).

En segundo lugar detecta como obstáculo la diversidad de preparación en los profesores, porque *“cada profesor fue formado para hacer como lo que ellos creen que es bueno, pero nunca se les enseña en la universidad a cómo ellos van a participar dentro de un proyecto, cómo van a elegir el proyecto donde van a trabajar, el proyecto donde yo voy a trabajar debe ser acorde a mis principios, yo no puedo estar enseñando en un colegio donde no comparto sus principios, porque lo que menos voy a hacer es enseñar, voy a distorsionarme yo como persona, y voy a distorsionar a los que están junto a mí. Eso es una de las cosas donde más pongo énfasis cuando contrato profesores, que conozcan el proyecto para que puedan optar antes de, y después no tengan la excusa “cómo me quedo sin trabajo si tengo esta familia que mantener. Profesores gana pan, no, porque uno da su persona en eso, entonces no es lo mismo que atender un supermercado, porque yo no me involucro mucho con el cliente, aquí yo me involucro con un ser humano, en todo su proceso, él tiene que ser una persona que está capacitada y que esté de acuerdo con lo que esté enseñando. Y ese es una de las grandes dificultades que tiene la educación hoy en día”.* (E2, L.55-71, e2). En este punto

explica que cuando contrata profesores, se genera un perfil para el cargo al cual postula.

Al leer el apartado siguiente referido a la Evaluación de la gestión escolar, se entiende que ella concibe como condición necesaria para el ejercicio de la gestión, la autonomía; que en su caso está más ligada a la libertad de contratación y de exigir que se hagan las cosas bien. En este sentido, construye su concepto de gestión con la idea de planificación de metas concretas incluso diarias y de su desarrollo en equipo, donde se revela un rasgo de racionalidad que ella destaca, incluyendo profesores, alumnos y familia. No queda claro de qué forma ellos son agentes de la gestión cuando ella declara que su equipo de gestión está compuesto por los tres coordinadores y la psicóloga, espacio semanal donde se reformulan la metas a corto y a mediano plazo y desde allí emana la información al consejo de profesores y jefes de áreas.

Concibe la idea de la directora como modelo para sus alumnos y profesores, lo cual grafica con el contraejemplo de la típica directora de escuela pública chilena”, desde su propia experiencia negativa; idea donde subyace la imagen de directora como una figura pública con una identidad docente como apóstol, a la cual se le asocian un conjunto de virtudes: “mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia”. (Torres en Núñez, 2004)

Otra subcategoría de la Gestión Escolar corresponde a la **Evaluación de la gestión escolar**, entendida como *juicios formulados por las directoras de establecimientos educacionales en relación con las características y condiciones de una gestión escolar de calidad.*

Al consultarle por las características que a su juicio debería tener una gestión escolar de calidad, ella considera que *“debe tener clara la globalidad del sistema, la calidad está en la intencionalidad y el control exhaustivo de todos los procesos, conocer primero a todos los actores que están involucrados en la gestión. sobre todo en la gestión directiva y eso tener, no es un control supervisión, sino un conocimiento un compartir la gestión de cada uno para siempre estar unificando criterios de la gestión global, siempre tener lo particular y lo global,*

irlos mirando en forma paralela ir haciendo un control de gestión en el fondo. Yo creo que la calidad está en el replanteamiento diario de los procesos, no centrarse solo en un tema, dedicar tiempo a un tema, pero sin perder la globalidad del sistema. Digamos, todo lo relacionado en la gestión con alumnos, con profesores y con padres, ese triángulo en un colegio se da paralelamente y permanentemente durante todo el tiempo”. (E2, L.1-12, e2).

Construye su concepto de gestión de calidad desde una visión sistémica de la organización escolar, donde es necesario tener clara la intencionalidad y el control exhaustivo de los procesos, para irlos replanteando incluso diariamente, teniendo en cuenta lo particular y lo global. En este concepto incluye al triángulo formado por profesores, alumnos y padres.

Al parecer, la baja calidad de la educación se la atribuye a los malos profesores del sistema público, por lo tanto, se puede inferir que la educación privada y su cargo le permiten elegir a los mejores, de acuerdo al perfil de alumno de colegio, mediante un proceso de selección y que al realizar la contratación, en el fondo se realiza un compromiso, en términos de formación y de apoyo. Cabe señalar que durante el primer año el docente está con contrato fijo, sujeto a obtener resultados de retorno cualitativos y si se adapta a lo que ella llama un “training de exigencia permanente y ascendente, permanece”.

Desde su concepción, el docente tiene que ir superando vallas y avanzar, situación que se opone a lo que ella llama “subsistencia pedagógica”, haciendo referencia a la educación municipalizada.

Mediante su estilo de dirección dice haber logrado que se entienda la intencionalidad del proceso y cree que luego de siete años en la dirección está cosechando ese logro. Por tanto, el principal obstáculo de su gestión ha sido lograr que la comunidad entienda lo misión y los objetivos del colegio.

Otro obstáculo es la diversidad en la preparación de los docentes, indicando que las universidades no les enseñan a participar dentro de un proyecto de colegio.

Ella hace una distinción entre ser profesor y ser profesor de su colegio, porque a su juicio debe querer estar en el proyecto, lo cual implica atender a un tipo de alumno que ella califica como desafiante en el sentido del conocimiento y que muchas veces posee un marco referencial cultural más amplio que el propio profesor. Está conciente que esto al exterior se traduce que son los alumnos del colegio son irrespetuosos, pero eso ella lo adjudica a la postura que el propio profesor tenga ante ellos: “un profesor seguro de sí, que sabe lo que quiere, que se plantea desafíos y que quiere aprender junto a sus alumnos, no tiene problemas.”

Ella concluye, en este aspecto, que le gustaría encontrar docentes jóvenes que se desafíen en el colegio a aprender, ya que “este entorno da la posibilidad”.

La cuarta categoría se identifica con el concepto de **Género**, que es definido como *los rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales*. Aquí se distingue como primera subcategoría su **Rol en la vida personal** como *presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados*.

Cuando se le pregunta cómo ha conjugado su vida personal con la profesional ella declara haberse casado hace poco, a los treinta y siete años, y que eso le permitió dedicarse sin tensiones y al cien por ciento a lo que es la educación. Actualmente, como no tiene hijos, ese le permite conjugar su vida familiar con la educacional.

Una segunda categoría, denominada **Rol en la vida profesional**, es definida como *la presencia del género en las decisiones vocacionales, profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar*.

La directora declara provenir “*de un colegio (femenino, católico) donde éramos treinta y tres y treinta somos universitarias exitosas, creo que ahí en el grupo donde tú naces también marca un poco tu proyección*” (E2, L.93-95, e1).

Esto se une a la idea que el colegio marca la proyección de la persona, idea que subyace a su manera de concebir la dirección escolar.

Y también recuerda, que cuando ingresó a la universidad en el año 1976, en su curso habían treinta mujeres y tres hombres y que posteriormente hay muy pocas dedicadas a la educación. (E2. L. 88-91, e1). Ella siguió una profesión feminizada, que se ha considerado adecuada para mujeres, porque es una proyección de sus roles históricamente asignados: protección y maternidad. (Cf. Carrasco a, 2004).

Es así como la directora reconoce su identidad femenina en su preocupación por las personas: *“para mi es muy importante el saber cómo están mis profesores si están enfermos o no, cómo llegaron, si tienen algún hijo enfermo, si están con problemas de plata de urgencia y para eso me basta con ir a tomar desayuno con ellos”* (E2, L. 113-118, e2).

Al referirse a los docentes del establecimiento utiliza un posesivo, lo cual sugiere una relación asimétrica, que transita entre lo maternal y un estilo de liderazgo autocrático, en su preocupación por la persona del docente y por otro, en su rol de controlar su trabajo. Este punto, en cierta medida grafica la búsqueda de constante equilibrio entre sus rasgos personales y los requerimientos de su función como directora, que ella coloca en forma antonómica.

Lleva siete años en la dirección del establecimiento y dice que no hay problema de que sea mujer y cree que eso le da a la gestión educacional una dirección. Y su género no es un problema porque, en cuanto a su acceso a la dirección, cree que evaluaron su perfil profesional, por sobre su género, y eso para ella ha sido un desafío constante: *“porque el estilo de conducción de un colegio tiene que tener un poco las características de sistematicidad del hombre, no la vulnerabilidad de la mujer”*. Con esa afirmación la directora alude como estrategia para sobrellevar “la carga de haber nacido mujer” su perfil profesional y en cierta medida se puede decir que ella ha seguido las reglas del sistema macho para conseguir aceptación. En este sentido, puede entenderse la metáfora del disfraz que ella utiliza para explicar su rol de directora.

También destaca el hecho que “el 90% de los directores alemanes son hombres en Chile, recién el año 94 ha llegado una directora mujer a Valdivia. O sea hay un machismo exacerbado y se refuerza con el machismo además de la región, por ser una región agrícola el machismo está muy exacerbado”. (E2, L.310-314, e1).

Asume que hay diferencias entre una dirección femenina y una masculina, pero: *“cada género tiene una ventaja: el hombre tiene una visión de alguna manera más... ejecutiva, ¿ya? En el sentido que su estructura del pensamiento le favorece a organizar las situaciones de una determinada forma. La mujer, que a lo mejor aparecería más dispersa, que también es una ventaja porque puede hacer dos o tres cosas paralelas, por su género, tiene otra particularidad que es la intuición. Entonces, esa intuición con una buena metodología genera una forma mucho más personalizada de trabajo, al hombre le va a costar mucho más llegar a la persona que a la mujer, pero la mujer también no debe dispersarse en su género, en la vulnerabilidad emocional y en todos esos factores que nos juegan a veces a las mujeres malas pasadas, Entonces ahí cada uno... ahora, diferencias, depende de la persona, de la persona como maneje su particularidad”* (E2, L 14-22, e2).

Según su opinión, las diferencias entre la gestión escolar ejercida por hombres y mujeres, vienen dadas, por la estructura de pensamiento atribuidas a cada género. Es así como el sistema de pensamiento masculino “se percibe como un proceso lineal. Uno va del punto A al punto B y al punto C y así sucesivamente. En el sistema femenino, el pensamiento es multiforme y multidimensional” (Wilson, 1987:160) y en palabras de la directora “disperso”. Según Wilson: “cuando se les dice a las mujeres que su pensamiento es ‘erróneo’ y ‘disperso’, tienden a renunciar a sus percepciones, a proteger sus sentimientos, quedarse quietas, a hacer todo lo posible por demostrar lo capaces que son de usar el pensamiento lineal. La organización se ve privada de muchos conocimientos e informaciones válidas” (Wilson, 1987: 162).

En cuanto a la intuición que la directora atribuye como rasgo esencialmente femenino, algunos autores estiman que “tal vez las mujeres hemos

sido inducidas a desarrollar la intuición porque nos ayuda a gustarles a los del sexo opuesto y obtener su reconocimiento y aprobación..... Desgraciadamente, no se nos permite llevarla a otras esferas; por eso debemos saber también procesar los datos lógicamente para poder sobrevivir” (Wilson, 1987: 163)

Esta advertencia que indica la directora se entiende desde la perspectiva que “las mujeres logran aprender los dos sistemas a la fuerza para poder sobrevivir dentro del sistema macho” (Wilson, 1987:161).

Entonces ¿por qué su género no constituyó un problema para acceder a la dirección? Teniendo en cuenta su discurso, la respuesta podría ser que ella llega a manejar la vulnerabilidad propia de la mujer, en cierta medida, adecuándose al sistema macho, régimen que desde su perspectiva “es posible ser totalmente lógico racional y objetivo” (Wilson, 1987: 39) Este mito que sustenta el sistema macho imperante y que ella parece reforzar al atribuirse como rasgo personal el ser “racional”. De esta forma ella resuelve el problema de su género y se acerca al Sistema Macho, donde “los sentimientos y el pensamiento intuitivo siempre son inferiores al pensamiento lógico racional”. (Wilson, 1987:163). Aunque la directora diga que *“esa intuición con una buena metodología genera una forma mucho más personalizada de trabajo...” sigue desconfiando en su propio sistema de pensamiento así como los hombres, a quienes les resulta “difícil confiar en el pensamiento intuitivo mientras no sea respaldado por un razonamiento lógico, lo que muchas veces no será posible.”* (Wilson, 1987:163).

El manejo de la vulnerabilidad femenina que la directora declara se entiende, porque tal como está organizada la sociedad actual “las pocas mujeres que acceden al poder lo tienen que hacer demostrando que son más duras que los propios hombres. Para llegar a esos cargos de influencia han tenido que socializarse y mimetizarse en una cultura machista, empleando los métodos y aún más duros que los que han empleado sus competidores hombres. No hubieran sido admitidas en caso contrario”. (Díez et al, 2003:5). Por lo tanto, la mujer que ocupa un puesto de responsabilidad “no sólo tiene que distanciarse de las otras mujeres, sino que tienen que aislar su yo emocional de los hombres”. (Cf. Coronel Llamas en Díez et al, 2003)

Al preguntarle por los factores a que ella atribuye que sean pocas las mujeres en puestos de dirección escolar, reacciona con sorpresa: “¿Pocas?!... no sé tengo una percepción que no son pocas... pero es una mala percepción, haciendo un análisis por ejemplo, entre los colegios alemanes, hay 2 hermanas, 4 mujeres habemos de veintitantos, o sea es alto el porcentaje de hombres, no tengo relación en los colegios de Chillán, los colegios particulares en Chillán... 3 hermanas (religiosas)...ahí es más equilibrado. Bueno porque de alguna manera, a ver, por un lado la educación está en manos de mujeres en Chile, pero como la sociedad, el poder, el machismo de los cargos está en hombres puede ser que a lo mejor los colegios son dirigidos por mujeres, pero las rectorías están en manos de hombres, ahí hay problema de la estructura social, más que nada... (E2, L. 119-128, e2). Reconoce que “es un tema que no me lo había preguntado...”. Si se tiene en cuenta que ella se reconoce como una “profesional exitosa”, gracias a su formación personal y profesional y que desde su discurso, se devela que gracias también a las estrategias de adaptación al Sistema Macho, se entiende que su falta de conciencia de género en cuanto al acceso de otras mujeres a cargos de dirección escolar, obedezca a lo que Anne Wilson denomina “síndrome de la ‘Abeja Reina’”, que es en parte responsable del fenómeno de que algunas mujeres ‘señaladas’ con éxito se separen del movimiento feminista. Nos negamos a darles su lugar a las que nos han precedido y han hecho posible que tengamos trabajos mejor pagados o que nos volviéramos directrices femeninas: ‘lo hice con mis propios méritos, ¡y tú también puedes!’ ‘De qué te quejas? ¡Lo único que tienes que hacer es intentarlo!’”. (Wilson, 1987: 67-68).

Sin embargo, ella en su discurso devela una de las razones que explican el menor acceso de las mujeres a cargos de dirección escolar, referida a la convicción que actualmente ya no hay discriminación en la sociedad: “está claro que acabamos viendo lo que queremos ver. Los argumentos y razones que aducen tanto directores como directoras confirman que esta tradición patriarcal impide la conciencia sobre estas discriminaciones indirectas, culturales, en las que crecemos y nos movemos hombres y mujeres. Es el peso de la cultura”. (Díez et al 2003: 13).

Y como ella se considera “una mujer con éxito”, atribuido a su formación personal y profesional, entendemos que con éxito en el mundo masculino, en cierta medida ya que ella ocupa un cargo que mayoritariamente ocupan los hombres, maneja el supuesto que la situación para las demás mujeres es similar, debido al distanciamiento de las demás mujeres, vivido por aquellas que ocupan un cargo de responsabilidad. (Cf. Coronel Llamas en Díez et al, 2003)

Al estimar que se consideraron más su perfil profesional que su género, ella lo asume como un desafío en términos de luchar contra la vulnerabilidad que ella atribuye a las mujeres y que a su juicio no es adecuada para la conducción de un colegio, como lo es la sistematicidad, cualidad que ella atribuye al hombre.

La forma en que ella salva este desafío es mediante su racionalidad y carisma, entonces no es un problema que ella sea mujer, reconociendo que su género le da una dirección a la gestión educacional

Por eso ella vislumbra ciertas ventajas en cada género para ejercer la gestión: en el masculino destaca la visión ejecutiva, que su estructura de pensamiento favorece la organización de las situaciones de determinada forma; en el femenino, aquella dispersión que puede jugar en su contra, puede hacer dos o tres cosas en forma paralela y también su intuición, que con buena metodología, puede ayudar a llegar más a las personas. Aunque declara que las mujeres deben saber manejar la vulnerabilidad emocional.

Coherente con cómo ha caracterizado su estilo de dirección, ella estima que es en la preocupación por las personas donde ella refleja su identidad femenina en el ejercicio de la gestión, dice que es muy importante para ella saber cómo están sus profesores

En definitiva, se percibe que ella reniega de su género a la hora de asumir su rol como directora, cobrando sentido su frase de tener que “disfrazarse de directora”, lo cual le implica dejar a un lado la vulnerabilidad femenina para operar bajo la sistematicidad masculina que el cargo exige. Sin embargo, existe una contradicción o bien es reflejo de su lucha por ser una mujer que cumple un

rol masculino, cuando ella define su estilo de dirección en tres conceptos: “interés por lo humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción”.

Conclusiones caso 2

En cuanto a su **Identidad personal**, la directora se autodefine como una persona racional y carismática, carisma que ella se atribuye y que en su discurso parece significarlo con rasgos de afectividad, los cuales asoman en algunas opiniones de los docentes consultados que caracterizan a la directora como “acogedora” (2); “sociable (amistosa)” y “empática”. Dichos rasgos se contraponen con otras opiniones de docentes los cuales estiman que la directora es: “desconfiada”, de “carácter fuerte” y que “le cuesta modificar sus errores”.

Ella se considera “esencialmente profesora”, siendo su mayor preocupación el bienestar, avance y formación de los niños; sin embargo su opción por la docencia es estratégica y aparece vinculada más bien a salvar una circunstancia particular, como veremos a continuación.

En la subcategoría correspondiente a **Identidad profesional** la directora declara que su vocación primigenia es científica y que, debido a su impedimento físico, tuvo que acomodarla optando por Pedagogía Básica. Esta opción profesional inminentemente estratégica no se relaciona con su autodefinición de ser profesora por esencia, debido a que su vocación declarada no es docente; por lo tanto ella, al decir de Núñez (2003: 461) estaría recurriendo a “un argumento muy frecuente entre los profesores para explicar el ser profesor: la vocación por la docencia, un gusto y habilidad innata que tienen los sujetos para ser profesores”. Esta noción, que para dicho autor, y aplicada en este caso es “contradictoria con la misma historia de los docentes, la mayoría de los cuales no optaron por la pedagogía como primera opción profesional.”

Sin embargo, la directora construye su identidad docente vinculándola con el objetivo de ser formador de la personalidad del estudiante, llegándose a definir como profesora y orientadora también por esencia. En este punto, la directora

hace una división entre su función docente y directiva diciendo que ella “se disfraza de directora”, subyaciendo en su discurso su concepción del rol directivo desde el paradigma organizacional tradicional, donde “las acciones realizadas por los directivos escolares son consideradas acciones del ámbito administrativo y no acciones específicamente pedagógicas” (Pozner, 2002: 96). Esto entra en contradicción con la actual redefinición del rol director/a, en entendido como: “un educador/a que se enfrenta al desafío de centrar la institución (escolar) alrededor de los aprendizajes escolares, y de alcanzarlos con éxito por toda la población estudiantil” (Pozner, 2002: 113).

A pesar de marcar como hito en su historia profesional sus inicios docentes en el sistema de educación municipalizado, la directora posee una visión negativa de la educación pública chilena, catalogándola como viciada. El regreso de la democracia a Chile, marca su ingreso a la educación privada como orientadora de un preuniversitario, experiencia que ella significa desde una perspectiva investigativa, ya que le permitió conocer las fallas del sistema educativo en alumnos que terminan su educación media y volver a las razones esgrimidas que la llevaron a ser profesora básica.

Por lo tanto, actualmente ella declara preferir la educación privada, donde se siente a la altura de cualquier profesional y con la posibilidad de exigir que la gente (docentes) cambie. Entendemos dicho cambio en el contexto de la educación privada donde los/as profesores/as son “profesionales contratados en función de su competencia y de su afinidad al ideario y a las peculiaridades organizativas y curriculares que definen el producto que ofrece dicha escuela”. (Pérez Gómez, 1999:140).

Dicha posibilidad de “exigir el cambio” en los docentes, puede estar influyendo en la imagen profesional que tienen los docentes de su directora, para unos *autoritaria, intransigente, y dada a la tarea*, según lo planteado algunos/as de los/as docentes consultados y para otros, como una directora *“asertiva en su relación con los docentes, responsable, inteligente, estricta y resolutive”*.

La directora se considera una profesional exitosa y estima que dicha proyección viene marcada por la educación secundaria y universitaria recibida.

Su **Estilo de dirección**, la directora lo define con los siguientes conceptos: “interés por el ser humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción”, en un marco de trabajo colaborativo que tiene como eje la planificación de metas. Esto último es otro rasgo que la acerca al paradigma de organización tradicional, donde la planificación es una herramienta fundamental para la administración y organización escolar (Cf. Pozner, 2002: 97).

Dicha autodefinición coincide con un grupo de docentes consultados, en términos que caracterizan el estilo de dirección como: “*efectivo*”, “*jerarquizado en base a un orden establecido*” con una “*planificación de acuerdo a la gestión educativa del colegio*”. También estiman que la directora “*desarrolla un trabajo en equipo*”, que es “*conciliadora*” y que “*cumple y hace cumplir las reglas*”. No obstante, otras opiniones consideran que su estilo es *autoritario* (2) *explotador*, con un *exceso de control*, siendo por lo tanto, *distante* y *vertical*. Un/a docente lo conceptualiza como una dirección por objetivos, donde la actividad (tarea) es lo relevante.

Al poder la directora lo concibe como “*autoridad oral no de control*” buscando equilibrar su calidez y su rol de hacer cumplir funciones. En este sentido, ella estaría utilizando una táctica de poder basada en la asertividad, entendido como un “*método directo y demandante que exige el cumplimiento de las solicitudes, hacer repetidos recordatorios, ordenar a los individuos que cumplan con los que se les pide y señalarles que las reglas exigen cumplimiento*”. (Robbins, 1999: 405).

Por lo tanto, la metáfora del disfraz, no parece significar un rechazo de la directora a dicho paradigma, sino que más bien como una justificación de su accionar que en cierta medida no estaría en consonancia con los rasgos de calidez con los cuales se autodefine, sino que más bien confirma su adscripción al modelo tradicional de dirección.

En otro sentido, su “disfraz de directora” puede ser entendido como una estrategia de sobrevivencia que le permite manejar la vulnerabilidad que ella adjudica a la mujer e invisibilizar en cierta medida su calidez declarada como rasgo de su estilo y así acercarse a la sistematicidad cognitiva que la directora atribuye al varón y que ubica como necesaria para desarrollar la dirección escolar.

Por lo tanto, si contrastamos su discurso con la teoría del liderazgo y además, con los cuestionarios respondido por los/as docentes es posible determinar que la directora desarrolla un estilo que transita entre lo autocrático e integrativo, empleando la una táctica de poder basada en la asertividad.

En cuanto a su **Concepción de la gestión escolar**, la directora en su discurso establece una relación triangular entre los actores de la gestión: alumnos, profesores y padres, que en palabras de Pozner (2002:112) sería la responsabilidad de los directores/as de lograr “la articulación entre las distintas dimensiones, las condiciones y los sujetos con la intención de dominar la complejidad de las situaciones que se presentan en el espacio escolar”. Como requisito para su funcionamiento, indica a la autonomía y la planeación de metas concretas. Se entiende que dicha autonomía institucional⁵³ es en términos administrativos y financieros, respecto al poder central, ya que en la ecuación privada “el sistema se regula con la intervención mínima del Estado en el control de las reglas del juego” (Pérez Gómez, 199:140).

Esta autonomía le permite la libre contratación y despido de docentes, así como la libertad de enseñanza, concebida como la libertad de cada centro para organizar la prestación de dicho servicio en torno a su propio ideario ideológico y pedagógico (Cf. Pérez Gómez: 140); sin embargo sobre ella, hay un directorio, el cual está formado por un grupo de apoderados nombrados por la corporación sostenedora del establecimiento. Los directores se renuevan parcialmente, en su

⁵³ Entendida como “la capacidad de decidir y ejecutar acciones relacionadas con la vida institucional”. Gairín, Joaquín. (1994) **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Ed. La Murralla, España. p. 240.

función, cada dos años y trabajan con el fin de mantener y mejorar los diversos aspectos del colegio; por lo tanto, su poder decisión no es total.

En cuanto al género, la directora dicotomiza la gestión escolar ejercida por un hombre y una mujer, afirmando que cada género tiene su ventaja: la mujer, que aparecería como más dispersa, puede hacer más de una tarea a la vez y se puede valer de su intuición y el hombre, posee una visión más ejecutiva de la gestión, debido a su estructura del pensamiento y que es menos vulnerable emocionalmente.

Al referirse a la subcategoría de **Evaluación de la gestión escolar**, la directora estima que una gestión escolar de calidad debe tener clara la globalidad del sistema (escuela), la intencionalidad y el control exhaustivo de todos los procesos y un replanteamiento diario de ellos. Gómez Pérez (1999: 141), al respecto señala que en la educación privada “las aulas suelen diferenciarse muy poco entre sí, excepto en aspectos superficiales, pues forman parte de una organización que define y controla sus evoluciones para que cumplan con la función asignada en el proyecto que define la identidad del producto”.

La directora distingue como principales obstáculos para el ejercicio de su gestión que la comunidad entienda cuál es la misión del colegio, la heterogeneidad cultural presente en las familias y la diversidad en la preparación de los profesores/as, ya que en su opinión en las universidades no se les enseña a elegir un proyecto educativo. Esto último cobra sentido si tenemos en cuenta que en el sistema privado de educación, según Gómez Pérez, “los docentes (y discentes) que elijan libremente dicho centro han de someterse a las imposiciones derivadas de la identidad cultural y pedagógica del mismo” (1999: 140).

Como contraparte, la directora identifica como logro luego de sus años en el cargo, que los padres ya están entendiendo el sentido de las normas establecidas por el colegio.

La evaluación realizada por los docentes consultados, es divergente, ya que por una parte, estiman, por ejemplo que “*ha establecido un grupo de gestión*

sólido y participativo e implementado el concepto de evaluación en el equipo de trabajo"; y por otra, *“que obedece a una gestión acorde los objetivos del directorio”* y que ha estado centrada *“netamente preocupada de lo curricular”*.

El Rol del género en la vida personal, aparece aludido en su relato de su soltería, período donde la directora declara que pudo dedicarse por completo a la educación sin tensiones. Y el haberse casado tardíamente, a los treinta y siete años, y no tener hijos le permite a la directora ejercer su cargo sin mayores dificultades. Es decir, para esta directora su matrimonio no constituyó un “hito crítico” (Guzmán, 2004) y no tuvo lo que Nicolson denomina “barrera visible” en su carrera profesional, debido a que “las mujeres con un puesto de responsabilidad tienen que renunciar a dedicar algún tiempo a sus hijos/as a favor de la profesión (1997: 141).

El Rol del género en la vida profesional emerge en su acceso a la dirección escolar, donde la directora declara que sus características profesionales estuvieron sobre su género, pero que ha sido un desafío constante, porque ella estima que la conducción de un colegio debe tener las características de sistematicidad cognitiva del hombre y no la vulnerabilidad de la mujer, legitimando por una parte, el modelo directivo masculino y por otra, la directora en este punto devela el sentido de la metáfora del disfraz, indicada más arriba. Esta legitimización, se puede comprender en un contexto situacional mayor en cual “todas las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad” (Coronel, 2002: 159).

Aquella valoración de los aspectos profesionales sobre el género, también la realizan los/as docentes que manifiestan reparos ante la gestión desarrollada por la directora, diciendo que lo que sí es importante *“la capacidad, preparación y que promueva un buen clima organizacional”*.

Sin embargo, los docentes que evalúan positivamente su gestión, destacan aspectos de su género femenino en relación a su dirección escolar, declarando que ella es *“una mujer que ha hecho su trabajo muy bien. Demuestra que las mujeres pueden ejercer un trabajo tan o más eficiente que los hombres”*; *“la mujer por su diversidad de roles, es decir, profesional, mamá, dueña de casa, esposa, mujer, entre otros, puede solucionar o vislumbrar soluciones rápidas frente a eventuales problemas”*; a contrapelo de la legitimación del modelo masculino que subyace en el discurso de la directora y a la caracterización de vulnerabilidad y de dispersión que ella atribuye al género femenino.

La directora considera que en la gestión escolar su identidad femenina se manifiesta en la preocupación por las personas, expresión del rol asistencial de la profesión docente atribuido a las mujeres (Cf. Carrasco, 2004 a) y que coincide con una opinión de una docente, para la cual el género de su directora sí constituye un factor diferenciador cuando declara la empatía que puede tener con ella, ya que *“la relación que tengo con una mujer es mejor a la que podría tener con un hombre, porque ella entiende cuando uno tiene problemas”*.

Respecto a los factores que limitan el acceso de la mujer a cargo directivos, la directora se da cuenta sobre el desconocimiento que posee acerca del tema y asume que es un tema que no se había preguntado. Sin embargo, reconoce que existe un problema de estructura social, revelando una paradoja: *“las rectorías están en manos de hombres, pero los colegios son dirigidos por mujeres”*, no obstante a la mayor presencia de mujeres en la profesión docente, se constata su ausencia en ámbitos de decisión, en otras palabras las mujeres enseñan y los hombres mandan y dirigen, lo cual genera una división sexual del trabajo en la enseñanza. (Cf. Carrasco, 2004 a).

CASO 3

Presentación

La entrevistada es Profesora de Estado en Historia y Geografía⁵⁴ y especialista en Educación de Adultos⁵⁵. Actualmente, lleva años en la dirección de establecimiento, conjugando dicha actividad con labores docentes, en otro plantel en jornada diurna y nocturna.

El establecimiento que dirige la directora pertenece a una corporación Educacional, que se define como una institución apolítica, laica y sin fines de lucro fundada el 5 de noviembre de 1983 y cuya personalidad jurídica fue aprobada por Decreto N°271 del Ministerio de Justicia con fecha 27 de marzo de 1984. Inicia sus labores pedagógicas en marzo de 1984, como una alternativa diferente de formación académica. Sus objetivos son de naturaleza educacional y cultural, porque aspira a una sólida formación académica y espiritual del ser humano, en comunión con la práctica de los más altos valores de nuestra tradición cultural y convivencia universal.

La directora nos recibe en su oficina donde destacan fotografías familiares, diplomas, galbanos y recuerdos de su trayectoria. Dado a sus múltiples actividades, la primera entrevista se desarrolló en poco tiempo, sin embargo ella se muestra preocupada que sus respuestas sean útiles para la investigación. Mantiene una actitud distendida en la conversación

Reconstrucción del discurso n° 3

El primer concepto con que aborda la reconstrucción de esta historia vida, es el concepto de **Identidad** que ha sido definido como *individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al*

⁵⁴ Universidad de Chile. 1980)

⁵⁵ P. Universidad Católica. 1995.

*ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados. A su vez éste, se ha subdividido en **Identidad personal**, entendida como *autorepresentación construida tanto, desde rasgos de personalidad y de género como desde circunstancias personales de formación, contextos históricos, políticos y sociales; los cuales están presentes en su discurso acerca del ejercicio de la gestión escolar.**

Ella comienza definiéndose con las siguientes características: *“terriblemente amorosa, cariñosa, melosa, pero las cosas por su nombre”* (E3, L. 36-37, e1). Con un carácter fuerte, con un *“corazón grandote”* (E3, L.51, e1), colaboradora y sociable; rasgos que en su opinión han facilitado su desarrollo en la dirección escolar.

También se reconoce como una *“persona muy feliz de haber elegido muy bien, creo que es una de las cosas que a mi más me alegra y hasta que Dios me preste la vida voy a estar en esto va a ser difícil salir”*. (E3, L.72-74, e1)

A sus rasgos de afectividad y sociabilidad une su carácter fuerte, lo que la hace ser de una sola palabra y taxativa, aunque hace la salvedad de no ser autoritaria.

Se identifica con la frase de ser profeta en su tierra, argumentando que no ha tenido que salir de Chillán para lograr metas y ser reconocida.

La subcategoría, **Identidad profesional**, definida como *autorepresentación como docente que involucra rasgos de la génesis de la vocación, de los referentes a seguir, de los contextos de formación y de desarrollo profesional, sus hitos y las razones de ser en la profesión, los cuales están presentes en su discurso acerca de la gestión escolar.*

En este plano, la directora se presenta como *“una profesora de cuerpo, alma y pensamiento con una experiencia adquirida en terreno”*, (E3, L1 e1) no autoritaria, pero de una sola palabra; con una convicción de profesora luchando por los principios de la educación: *“si hay que luchar por mantener los valores y*

luchar porque los estudiantes antes que sean personas numéricas, sean personas propiamente tal, me declaro luchadora, en ese sentido”(E3, L.6-8. e1). Lo anterior “respetando las políticas educacionales de los gobiernos de turno, pero no perdiendo la perspectiva de la formación integral de los niños, jóvenes y adultos, eso es importante”. (E3, L.9-12 ,e1).

En cuanto a su decisión de ser profesora, ella dice: *“esto era de alma, yo creo que siempre me gustó ser profesora, sin tener modelos, porque en mi familia no hay profesores” (E3, L. 20, e1),* aunque reconoce que la marcó mucho la enseñanza básica rural vivida en la Escuela Totoral de San Nicolás, lugar donde ella ubica el origen de su vocación: *“porque yo quería mucho a las profesoras y trabajábamos en el mapa... y fui profesora de Historia, por ahí está la miga, el quid” (E3, L.33-36, e1).* Reconoce que bien adentro existió la profesora rural *“siempre en busca de así como poéticamente, la arcilla para después poder tener un gran mundo de personas luchadoras”.* (E3, L. 23, e1). Otro aspecto que señala es su objetivo de *“instaurar un modelo de responsabilidad de justicia, de proyección, yo creo que eso más me ha llevado a ser profesora. De repente digo no sé qué habría hecho si no soy profesora, como una reflexión bien especial”.* (E3, L. 25-27, e1).

Luego estudió en el Colegio de la Purísima Concepción en Chillán, donde años más tarde (1979) cumplió su sueño de volver como profesora. (E3. L.95-96, e1).

Al preguntarle si en su vida de estudiante había existido un /a profesor/a que la hubiese marcado, ella afirma que no vio modelos en los demás, que siempre está muy atenta a escuchar lo que venía de adentro, pero que en el ámbito de su especialidad indica que la marcó en parte, por su *sapiensa*, el profesor José Videla. A pesar de esta negativa, ella reflexiona: *“en ese sentido... no me había cuestionado en eso..” (E3, L.144-145, e1).*

Ella se identifica con su ser profesora lo que la lleva a afirmar que es una persona muy feliz por haber elegido bien, dicha identificación nos lleva a entender

que su realización personal está ligada a su vocación y que el ejercicio de ella involucra la consecución de un objetivo valórico vinculado a la formación integral de las personas sin importar su edad. Entonces ella realiza una identificación con su identidad laboral, con lo que se es para los demás, es decir, con lo que la persona aporta a la sociedad en que vive. (Cf. Gispert (ed), 1982)

Su trayectoria en educación la ubica en los albores de 1976, en la Escuela Media de Adultos en Chillán, cuando estaba en la Universidad de Chile e indica este hecho como algo que la marcó: “*el haber sido una profesora muy joven para mis estudiantes muy adultos*”. (E3, L. 63-64, e1).

Ella señala que no ha tenido que salir de Chillán para ser feliz, para lograr metas importantes, como por ejemplo, el haber trabajado en el Proyecto de la OEA “La gran aventura educativa”; su llegada al colegio que actualmente dirige como docente y luego ocupar la Rectoría; ser la primera rectora en Chillán que cambió el uniforme de sus estudiantes. También ella destaca “*el haber tenido un hermosa banda de guerra mixta, el incentivar y mantener y todos los años esperar que llegue el mes de septiembre, el mes maravilloso donde los papás se presentan participando, bailando cueca, los estudiantes desarrollan su unidad de cueca y tener mi colegio, mis estudiantes bailando cueca, de Kinder a Cuarto Medio, para mi es maravilloso*” (E3, L.106-111, e1).

Otros aspectos que ella señala relevantes en su carrera son su participación en seminarios a nivel nacional en distintas partes de Chile, el haber viajado a Perú y compartir con autoridades educativas de dicho país y participado de una pasantía en Estados Unidos. (E3, L.118-121 e1)

Construye su imagen docente desde tres dimensiones: cuerpo, alma y pensamiento, con lo cual confirma su vocación como algo intrínseco desconociendo modelos, argumentando que no hay profesores en su familia.⁵⁶ Sin embargo, la imagen docente que ella reconstruye como la génesis de su vocación

⁵⁶ “Un argumento muy recurrente entre los profesores para explicar el ser profesor es `la vocación` por la docencia, un gusto y habilidad innata que tienen los sujetos para ser profesores”. Gysling, J. *Profesores, un análisis de su identidad social* (1992), Cide, Santiago. Citado por Nuñez en Cox, 2003: 461.

corresponde a la profesora rural, debido a su propia experiencia de formación primaria. La connotación que le da a dicha imagen, la construye con rasgos de heroísmo y de abnegación.

Junto a dicha imagen, aparece la propia: la de una profesora de una sola palabra y luchando por los principios de la educación, uno de ellos sería la formación integral de niños, jóvenes y adultos, niveles de enseñanza donde ella se ha desempeñado, con la convicción que la verdadera cuna educativa son los colegios.

A la hora de reconocer modelos docentes, refleja cierto inmanentismo, al afirmar que siempre fue una persona muy ella, que escucha su interior; en definitiva, ella parece seguir el llamado de la vocación.

Los hitos que la directora reconoce en su vida profesional tienen en común un rasgo de emotividad, así como el regreso como profesora a su colegio donde cursó la enseñanza media o el haber sido una profesora muy joven para sus alumnos adultos, y por otro lado, junto con situarlos en la ciudad de Chillán, coherente con su idea de sentirse profeta en su tierra, aparecen relacionados con el colegio que dirige; donde por medio de su discurso es posible observar su trayectoria hacia la dirección escolar. Ella misma separa dichos logros, más ligados a lo emotivo, de los logros profesionales, de carácter más académico, como ponencias en seminarios, pero el relato de ellos es más breve.

Por lo tanto en su concepción de educación prevalece la idea de formación humana, definiendo su razón de ser profesora, desde lo valórico: formar personas luchadoras desde un modelo de responsabilidad, de justicia y de proyección.

La segunda categoría que se desarrolla en este caso es el **Estilo de Dirección**, que es definido como *formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado*.

Define su estilo de dirección escolar como: *“maternalista: severa, pero tiernucha, porque siempre: ¿hijo, puedes hacer esto? ¿Puedes hacer lo otro? Hay como una manera especial, pero severa tú sabes que a mi me gustan las cosas como tienen que ser. Y por eso hay que luchar.”* (E3, L. 75-78, e2). En su forma de representar su estilo de dirección, la directora recrea la visión que se tiene de la enseñanza como una profesión feminizada, y por lo tanto, maternal; lo cual puede ser debido a que “el trabajo de la mujeres tanto en el hogar como en el mundo del trabajo remunerado ha supuesto tradicionalmente cuidar de otros y de otras”. (Carrasco, 2004 a :2).

Dicho maternalismo con el que la directora conceptualiza su estilo de dirigir la unidad educativa, resume un rasgo común de la cultura docente, que según Nuñez (2003: 459) “la feminización del cuerpo docente ha favorecido que el rasgo cultural de servicio público y la motivación vocacional se vieran imbricados con la abnegación la entrega y la oferta de afectividad”.

Al mismo tiempo, la directora se reconoce como *“de carácter fuerte, trato de ser lo más justa posible si me equivoco con mucho orgullo pido disculpas, no me quedo con el que yo digo tiene que ser, pero siempre pienso mucho las cosas cuando se trata de intercalar situaciones con personas, tomar medidas con los estudiantes, por ejemplo, primero el diálogo, el saber el por qué del comportamiento, darle una alternativa de cambio, que ellos mismos proyecten su vida hacia el cambio conductual y si no, la medida. En el colegio una suspensión es un acuerdo con los apoderados, si los estudiantes mantienen una conducta que no ha sido la esencial para ellos, se tomó la medida y ahí no hay vuelta atrás, los caminos ya se recorrieron, las alternativas ya estuvieron dadas y ahí no hay más nada.”* (E3, L. 41-50, e1).

La directora añade que el *“no tener jinetas en esta unidad educativa es muy bueno, porque se conversa en el patio, en el pasillo...donde sea, pero diálogo, diálogo, diálogo* (E3, L54-58). Esto hace referencia al hecho que “la mujer no busca tanto el éxito social que parece proporcionar el poder o el liderazgo. Sí sería más fácil que se planteara acceder a un cargo de dirección

cuyo desempeño conllevara fundamentalmente una dinámica del diálogo, de negociación, de trabajo en equipo, de cuidado de las relaciones, de desarrollo de la inteligencia emocional”. (Cf. Díez, 2004: 10).

Al referirse a su estilo de dirección, ella rescata que en educación siempre está el concepto de colaboración: *“de entrega, tolerancia, yo creo que esos son los caminos de todos los días, estás ayudando a entender la actitud de un papá, de una mamá, de un estudiante, de un profesor, de un inspector, es decir de todas las personas que están a tu alrededor, tú asumes la responsabilidad que en algún minuto tienes que tratar de solucionar y ayudar a solucionar los problemas de las personas que están contigo, colaborando pero tú tienes la responsabilidad que todo funcione, que todos anden bien, todos anden gratos, que no hayan situaciones que vayan a alterar el desenvolvimiento agradable de una jornada de trabajo”*.(E3, L. 52-59, e1).

La directora destaca en las direcciones femeninas el hecho de estar siempre estimulando, *“estamos haciendo... y lo otro que usamos mucho el “vamos”, “hagamos”, “estamos”* (E3, L. 18-22 e2.) En este discurso subyace el concepto de facilitador de poder o el “poder con”, en el sentido que el liderazgo de las mujeres busca ayudar a otras personas a llevar a cabo sus fines, por sí mismas y para poder compartirlos, negociarlos o complementarlos”. (Carrasco, 2004: 5).

Por esto, ella habla del poder compartido como la magia de poder seguir adelante en muchas cosas. Considera que cuando el poder *“se te mete en la mente, te empieza a deteriorar la gestión, en ese sentido creo que el poder se tiene que canalizar en el hacer”*. Si bien hay que compartir el poder con los demás, ella afirma que eso se debe hacer no perdiendo el carácter que *“tú tienes que tomar las decisiones en algún minuto*. (E3, L. 58-63 e2). Reconoce tener una voz fuerte, pero creo que cuando hay que tomarlo: *“creo que en todo orden de cosas tú tienes que tomar decisiones de repente, levantar la voz, y hacerte valer porque si no hay una dirección también debe haber una fuerza para frenar, yo creo que esa*

es la fuerza que uno tiene que ir graduando, porque si tiras mucho, es fuerte, si no tiras, también es perjudicial, entonces mantenerse en el término medio, cuesta mucho, pero se logra, con amores se logran muchas cosas”. (E3, L. 69-74, e2).

Esta tercera categoría, denominada **Gestión Escolar**, ha sido definida como acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados. Una subcategoría de ella, **Concepción de gestión escolar**, es entendida como *idea de gestión escolar construida por las directoras de establecimientos educacionales, ya sea desde su condición de género como desde su experiencia práctica.*

Al respecto, la directora considera que dirigir un establecimiento involucra conocimientos del área de la administración, finanzas y académicos. Agrega que hay que darle tiempo a la parte técnica, académica, extraescolar y a los profesores. Entonces *“tu gestión se multiplica y te falta tiempo, te falta hora día y ocupas las horas noche.”* (E3,L.198, e2)

Aquí subyacen dos ideas, la primera que revela la conciencia de la directora que, para dirigir un establecimiento son requisitos necesarios contar con saberes; y, la segunda, referida a su conocimiento de los diversos ámbitos que involucra la dirección escolar; concretamente el Marco para la Buena Dirección, explícita como ámbitos de competencia del director escolar lo referente a lo pedagógico, lo administrativo y financiero. (Mineduc, 2004: 3).

En cuanto a las diferencias entre una gestión escolar ejercida por un hombre a una ejercida por una mujer, indica como una de las magias de las direcciones femeninas, es el ser más maternalistas, *“en el sentido que nos gusta más resaltar las cosas, estimular a los profesores, a los funcionarios (...) porque los varones de por sí son más tercos, más hoscos incluso, más fríos”* (E3, L.12-19 e2). En ese mismo sentido, considera que las directoras van por mantener la convivencia social y sobre ella, lograr cosas a través de la afectividad, de la confianza del apoyo y es la convivencia que existe en su colegio lo que la identifica, *“porque los veo a todos contentos, felices”* (E3, L.79 -83 e2).

En su discurso es posible percibir que su idea de gestión y su estilo de ejercerla lo asume desde su género femenino, específicamente desde lo maternal, atribuyéndole rasgos característicos del estilo de dirección ejercido por las mujeres, tales como: la visión sobre las relaciones de poder, vistas como relaciones no centradas sólo en la jerarquía del puesto, sino más bien centradas en múltiples direcciones y direcciones; el uso de las palabras y expresiones para desarrollar y mantener poderosas y positivas relaciones con quienes les rodean”. (Gorrochotegui, 1997:135).

En el ámbito de su propia institución, la directora afirma que ella desea “*un colegio de proyección, que el colegio sea imperecedero, que sea como el colegio que nace con una proyección distinta, que estuvo con una imagen muy deteriorada, que hayamos podido marcar el cambio que se haya notado el cambio y que se siga notando el cambio, que este proyecto educativo institucional, donde nosotros tenemos una visión muy especial y con una misión mucho mayor de formar académica y espiritualmente a nuestros estudiantes, es como el referente futurista del Colegio.... . La idea es que cuando esta rectora no esté en el colegio los principios se mantengan que la misión del colegio siga siendo formar a personas para proyectarse como óptimos profesionales en el ámbito que sea: profesionales, mandos medios, trabajadores, empresarios, el rumbo, los caminos, la proyección que quieran o que encuentren nuestros estudiantes lo hagan con agrado, cualquiera sea el trabajo o profesión, pero que siempre ellos sepan que lo que están eligiendo y lo que hayan elegido lo hagan bien. Eso es más menos lo que yo digo la proyección como colegio, como en este minuto asumiendo la responsabilidad de la proyección del colegio.*” (E3, L127-141, e1).

En este segmento de su discurso, la directora alude a una metafunción de los directivos escolares, en el escenario actual de redefinición de sus roles, que considera al directivo como “gestor de una política institucional”, desde esta función “el directivo se ocupa de generar las condiciones de las prácticas pedagógicas” que se generan al interior de su unidad educativa, como directivo interesado en los logros, los objetivos y la misión de la escuela, busca aglutinarla alrededor de los estudiantes y sus aprendizajes; tiene claridad de que los alumnos son los que le otorgan sentido a la escuela, a las prácticas”. (Pozner, 2002: 124).

Al mismo tiempo, en su discurso subyace “el derecho a la diferencia en los centros escolares” que da lugar a una oferta educativa más variada. (Antúnez, 1998: 246) al significar su proyecto educativo con *“una visión muy especial y con una misión mucho mayor de formar académica y espiritualmente a nuestros estudiantes”*.

Reconoce como principal obstáculo para el desarrollo de su gestión *“el ganarse el espacio, yo creo que ganarse el espacio entre varones, es la situación de acá en el colegio, yo estoy entre puros varones, yo soy la única mujer de la sociedad y estoy en la dirección de la unidad, yo creo que.. es decir, no ha costado mucho, pero no es fácil mantenerse en este ritmo de trabajo, pero los hemos ido sorteando a través del diálogo, de la conversación, el entender que es una institución educativa y el objetivo principal son los estudiantes y eso es yo creo lo que nos ha ido emparejando la ruta del trabajo académico en el colegio, pienso que es eso, los obstáculos los hemos ido sorteando a través del diálogo y de la conversación y hablar las cosas como son, nada de dobleces ¿te fijas? Yo creo que yo tengo ese dicho muy folclórico que : “más vale un rato colorado que veinte amarillos” , pues si tú no dices las cosas de inmediato como son no sacas nada con darle vuelta al asunto, porque finalmente no te entienden y si tú vas con respeto y planteas las cosas, después van a saber que lo que tú dices es, es decir que tu palabra vale y yo creo que eso es importante , si tú dices una cosa a como dé lugar la que tienes que cumplir, las explicaciones de repente no valen creo que primero hay que solucionar las cosas antes y no lamentar después”*. (E3, L. 23-39,e2).

En cuanto a los logros obtenidos a través de su gestión ubica *“el ganar un lugar en Chillán ha sido importante, creo que el colegio estuvo por mucho tiempo el centro de los desordenados, de los marihuaneros, decían Colegio ... y todo el mundo arriscaba la nariz y eso me dolía mucho, yo por ese tiempo era profesora y sabía que estábamos haciendo todos los esfuerzos posibles por lograr un cambio en la mentalidad de los muchachos, de los apoderados y creo que nuestra mayor meta fue ganar un espacio limpio en la sociedad, nos ha costado mucho, hicimos muchas cosas, tuvimos una banda de guerra mixta, tuvimos una gran cantidad de estudiantes deportistas, tenistas que ahora son campeones*

latinoamericanos. Abocamos todo nuestro esfuerzo en darles funciones deportivas, culturales, entretenidas, apoyando la gestión pedagógica, pero con mucho extraescolar y eso atrajo la atención de los muchachos y hubo un cambio de conducta notable y gracias a Dios que tengo un colegio tranquilo no hay problemas de disciplina, creo que el vuelco ha sido muy bueno y eso ha sido logro a través del diálogo(...) Ese es uno de los logros más importantes que es trabajar con ánimo con energía, que no se te note el cansancio”. (E3, L. 40.58, e2).

Por lo tanto, destaca como lo más significativo de su gestión “*mantener este barco en que toda a tripulación pueda sonreír, dialogar, conversar y no modernos*” (E3, L.82-84, e2).

En cuanto a los logros, a su juicio ha sido el posicionamiento de la unidad educativa en la comunidad, un espacio limpio, para romper la mala imagen que tuvo el colegio durante un tiempo, donde subyace la idea de marketing escolar, donde la convicción de que la reputación de la unidad educativa es un valor que hay que conservar, ya que al decir de Antúnez (1998: : 244) “la imagen del centro influye en el grado de satisfacción en el trabajo de los profesores y profesoras y su interés por mejorarla es tal vez, uno de los principales incentivos motivacionales”. También podemos relacionar la idea del marketing escolar en la declaración que hace la directora que su establecimiento

Aunque es posible observar una dualidad en sus rasgos personales, por una parte su afectividad y por otra, su fortaleza de carácter, reconoce que le han ayudado en su gestión, así como la colaboración, la sociabilidad y el cariño. En cierta medida ella, asume la gestión desde sus rasgos de personalidad, especialmente desde lo maternal, lo que es coherente con su idea de ser una profesora de cuerpo, alma y pensamiento. Sin embargo, la directora en discurso asocia el ejercicio de la gestión escolar a una serie de requerimientos de saberes en áreas como administración, finanzas, lo académico, por eso estima que la gestión se multiplica y que por tanto falta tiempo y es necesario ocupar otros tiempos, como el destinando al descanso, a la familia.

Otra subcategoría de la Gestión Escolar corresponde a la **Evaluación de la gestión escolar**, entendida como *juicios formulados por las directoras de establecimientos educacionales en relación con las características y condiciones de una gestión escolar de calidad.*

Al respecto, la directora declara que la gestión escolar demanda mucho tiempo y que debe tener la proyección institución y la proyección personas que forman parte de ella para tener una buena gestión. Para esto, señala que lo primero que debe existir es la confianza entre los participantes.

Destaca a los GPT, los ACLES⁵⁷ y el CRA⁵⁸, como elementos que dan fortaleza y seguridad para tener una buena gestión. Ella considera que *“con esos tres elementos te da la fortaleza, te da la seguridad que vas a tener una buena gestión, porque con eso se hace más efectivo, más dinámico todo el quehacer de la institución, porque está todo funcionando en un mismo ritmo para lograr objetivos, la idea es esa: poder lograr aprendizajes significativos de acuerdo a la realidad que tienes como institución”*. (E3, L.6-11, e2).

Más arriba ella ha indicado que una de las estrategias para lograr un cambio conductual en los estudiantes fueron las actividades extraescolares, desde esta experiencia positiva podemos entender que ella ubique a los Acles dentro de eso triángulo que dinamiza la gestión escolar de calidad.

En su discurso, ella orienta la gestión escolar hacia el logro de aprendizajes significativos de acuerdo a la realidad institucional (concepto de calidad situada), sin embargo, parece no apremiarla la obtención de resultados de aprendizaje en términos del SIMCE o la PSU.

⁵⁷ El programa MECE-Media apoyó la generación y sostenimiento de talleres de profesores de cada liceo, que con un funcionamiento quincenal, aborda tareas de reflexión y desarrollo de capacidades (Grupos Profesionales de Trabajo. GPT). Así mismo, abordó la distancia emocional y cultural de muchos alumnos respecto del trabajo escolar a través de talleres de jóvenes que respondían a los intereses de los alumnos (Actividades Curriculares de Libre Elección). Cf. Cox (ed) (2003). **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. Ed. Universitaria, Santiago, p.61.

⁵⁸ CRA: Centro de Recursos para el Aprendizaje.

La cuarta categoría se identifica con el concepto de **Género**, que es definido como *los rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales*. Aquí se distingue como primera subcategoría su **Rol en la vida personal** como *presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados*

Al preguntarle a la directora cómo ha conjugado su vida personal con la profesional, ella se declara afortunada, ya que estima que su vida familiar ha sido muy propicia para este cargo de profesora, de rectora: *“todavía tengo mi madre viva, no tengo los grandes problemas de correr para que el almuerzo esté hecho, para llegar a lavar, a planchar; no, afortunadamente esas cosas han estado, he sido muy favorecida en ese sentido. Me he desenvuelto muy bien, lo que si eso me ha permitido perfeccionarme, seguir estudiando, porque yo creo que voy a terminar mis días estudiando, siempre estoy perfeccionándome, haciendo cursos, gracias a eso he tenido muchos logros, he trabajado en varios proyectos en educación desde hace mucho tiempo, entonces tengo la disponibilidad de tiempo, tengo el afecto de la familia, tengo el apoyo de ellos, entonces se han dado muy bien las cosas, entonces yo creo que por eso he podido ejercer con alegría, sin estresarse y hacer las cosas cuando se tienen que hacer, en los tiempos, a la hora, los días, porque esto me permite a mi de repente ir a una jornada a Santiago, a Puerto Montt, a afuera, al extranjero, no me ha alterado”*.(E3, L. 75-87 ,e1).

De su discurso se desprende que ella no ha tenido la preocupación del trabajo doméstico, porque esas funciones las han asumido otros integrantes de su familia, situación coincidente con una de las generalizaciones que la teoría nos entrega en cuanto a la imagen de la mujer profesional con éxito, que tiene relación con el hecho que dichas mujeres tienen *“ayudas de otras personas para las tareas de la limpieza de la casa, el cuidado de los hijos e hijas y otras cosas por el estilo”*. (Nicolson, 61).

Una segunda categoría, denominada **Rol en la vida profesional**, es definida como la *presencia del género en las decisiones vocacionales*,

profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar.

La directora estima que sus características profesionales estuvieron por sobre su condición de mujer para acceder al puesto de directora, porque: *“te demanda mucho tiempo, tiene que tener la proyección institución, la proyección persona que forman parte de la institución y tu quehacer para tener una buena gestión. Porque dirigir un establecimiento educacional, aparte de todo el conocimiento que requiere de administración, finanzas, académica y toda la gama de cosas que tiene seguir aprendiendo, tienes que darte el tiempo para la parte académica , la parte técnica, la parte extraescolar, la parte de los profesores, entonces tu gestión se multiplica y te falta tiempo, te falta hora día y ocupas las horas noche, y es hora de descanso de participar con tu familia o con las cosas que tú amas de repente no lo tiene si lo dejas de lado”*. (E3, L.168-176, e1). En este punto ella destaca que *“a mi me ha favorecido mucho mi condición de vivir con mi madre de tener toda una gama de gente en mi casa que me hacen las cosas, que yo no tengo tiempo de hacer, pero de no haber sido así, creo que me había tenido que sacrificar mucho más”*. (E3, L.176-179, e1).

En cuanto al aspecto de la gestión escolar donde ella refleja su identidad femenina es la convivencia: *“yo creo que en la convivencia que hay en la unidad es como mi identidad, porque los veo a todos como contentos, felices, como diciéndonos las cosas de frente y eso se ha logrado aún cuando tú sabes que habiendo dos o más empiezan las agujas, pero no tratar de sacar las agujas si no que limar las asperezas, porque hemos estado en algunos momentos muy ácidos, pero ha sido lo más significativo de mi gestión mantener este barco en que toda la tripulación podamos sonreír, dialogar, conversar y no mordernos.*

Eso es lo que más me enorgullece del cargo que tengo, mantener cincuenta, sesenta o más personas que han estado a mi cargo tolerándose, queriéndose y lo mejor de todo que cuando hay que aplaudir, aplaudimos todos y si alguien que está con problemas también estamos todos, entonces yo creo que eso se va logrando con el clima que tú vas teniendo, vas creando, vas compartiendo, creo que es eso” (E3, L.79-90, e2).

Su preocupación por la buena convivencia en su unidad educativa constata la teoría existente referida a las características del estilo de dirección ejercido por mujeres, donde “tienden a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otras y otros a compartir los recursos”. (Carrasco, 2004: 5).

Identifica como problemas para el acceso a los cargos, en primer lugar, que las mujeres son más apegadas a la casa, a la familia y entonces “*decimos no, son cargos que demandan mucho tiempo, yo no tengo tiempo, voy a descuidar a mi esposo, mis hijos, mi casa*” (E3, L.94-95, e2). Por eso ella afirma, que la parte maternal, de esposa, de amante perjudica para tomar una decisión; haciendo ver que “*varias de las rectoras de los establecimientos que tenemos cabros grandes, que ya no tenemos marido*” (E3, L.97-98, e2). Este hecho coincide con resultados de investigaciones realizadas en España donde las directoras manifiestan como “una ventaja el no tener hijos/as o responsabilidades familiares que te aten para poder desempeñar la dirección”. (Díez, 2004: 8) y coincide con la costumbre social que se convierte en norma, donde “la función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo doméstico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio (las organizaciones). (Díez, 2004: 8)

Ella cree también que las mujeres “*no se la juegan creo yo, a ver: las direcciones están siempre como los varones tratando ellos de mantenerse en esas áreas, pero creo que uno con su esfuerzo, con su carácter, se gana el espacio...*” (E3, L.91-93, e2).

En segundo lugar, indica a la sociedad chilena, la cual marca cargos donde deben haber hombres y ella se pregunta: “*¿por qué? Somos capaces las mujeres de hacer cosas y hemos demostrado harto*”. (E3, L. 111-112, e2). En este

segmento, ella habla desde el género y aludiendo a un devenir histórico donde las mujeres han ganado diversos espacios de participación.⁵⁹

En este sentido, señala que en las reuniones de directores siempre son las mujeres las que llevamos la bandera, al plantear diversas situaciones a las Dirección Provincial de Educación, *“estamos expresando nuestras inquietudes que van en mejorar las relaciones, en mejorar la parte administrativa”* (E3, L.98-105, e2).

La directora señala que algunos cambios son muy buenos para las generaciones nuevas, ya que *“nosotros tenemos que dejar en algún minuto estos sillones... y lo ideal es que sigamos o no el matriarcado, que siga gente con punch, con garra, a mi me gusta que mis profesoras sean aguerridas que ellas tomen decisiones, que mantengan su espacio, su lugar, que se ganen los espacios, cursos de perfeccionamiento, con sapiencia, con inteligencia, que usen la inteligencia en cosas positivas, que vayamos más allá, que si hoy estás tomando una licenciatura, mañana sea un magíster, y que sea en administración, en orientación, en UTP, en gestión, porque uno tiene que saber de todo en un cargo porque si uno no lo ejerce, uno sabe mandar, uno sabe ordenar, evaluar, porque para ser directora no solo hay que saber administración, tienes que saber todo el ámbito técnico, de evaluación, finanzas, de todo un poquito.”* (L.115-123 e2).

Y por eso, ella concluye, que hay que ir quemando etapas, *“para irnos tranquilas las viejas”* (E3, L.111-125, e2).

La directora en su discurso, superpone sus características profesionales a su género en su acceso a la dirección escolar, aunque luego en su discurso es posible entender que ella asume la dirección escolar valorando los rasgos que son distintivos de una gestión ejercida por mujeres, como el mantenimiento de una buena convivencia social y el logro de objetivos por la vía afectiva, la confianza y el apoyo y asociándolo con un rasgo de maternalismo, reflejado en el uso de

⁵⁹ Es necesario hacer la aclaración que “ser mujer no es lo mismo que ser mujeres, ya que lo primero es una teoría y lo segundo, un conjunto de circunstancias históricas que nos constituyen”. Lagarde, 1992 p 11.

estímulos positivos hacia los profesores y funcionarios, contrastándolo con el estilo más terco y hosco de los varones. Por tanto, resulta coherente con lo anterior, que identifique a la convivencia que existe en su unidad educativa, como el aspecto donde se refleje su identidad femenina.

Estima que las propias mujeres son las que no se las juegan para estar en estos cargos. Destaca rasgos personales como factores que ayudan a dicho acceso y a la vez atribuye a los roles históricos de la mujer (madre, esposa, amante, dueña de casa) como impedimentos en su promoción profesional. Y como ella no se ha visto en la obligación de cumplirlos todo y en la etapa actual de su vida que se encuentra: con hijos mayores y sin maridos, como varias de las directoras de la comuna, precisa, pueden desempeñarse sin apremios en el ámbito de la gestión escolar. Sin embargo, también indica a la sociedad chilena como machista y habla desde su género al reconocer los espacios ya ganados por la mujer demostrando sus capacidades.

Conclusiones caso 3

En cuanto a la **Identidad personal**, la directora se autodescribe con rasgos dicotómicos, por un lado de carácter fuerte y por otro, afectiva colaboradora y sociable, rasgos que en su opinión la han ayudado en su gestión escolar y que se han señalado como característicos del liderazgo femenino. Sin embargo, los/as docentes encuestados/as en su mayoría destacan en ella rasgos referidos a su fuerza de carácter en términos que consideran que ella es “*enérgica, descortés, poco femenina*” y también resaltan su “*firmeza, conocimientos, preparación*” y “*fuerza interior*”. Dicha dicotomía podría explicarse como un medio de alejamiento de los estereotipos tradicionales de la feminidad (Nicolson, 1997).⁶⁰

En su discurso referido a su **Identidad profesional**, la directora pone de manifiesto su satisfacción por ser docente, presentándose como “una profesora de cuerpo, alma y pensamiento” (E2, L1, e1). La directora declara que su vocación

⁶⁰ La autora al mismo tiempo estima que ese medio de alejamiento, constituye una de las características de la mujer que triunfa, así como su independencia de las prácticas domésticas.

docente “es de alma” (E2, L19, e1), aludiendo que “siempre estuvo atenta a escuchar lo que venía de adentro” (E3, L143, e1). No reconoce modelos, por lo tanto ella alude a un rasgo básico de la cultura docente tradicional que recurre al argumento de la vocación, para explicar su opción por la docencia (Nuñez, 2003).

Sin embargo, en su discurso significa su experiencia de educación básica en una escuela rural como el origen de su vocación, y recrea la imagen de maestra, utilizando lo que para Rosa María Torres llama la “apología de la figura del maestro”, que en su opinión “ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas...” (Nuñez, 2004: 3)

Destaca que su experiencia ha sido adquirida en terreno, luchando por los principios de la educación, que ella resume en la formación integral de los alumnos/as, por lo cual la directora ubica al “alumno como la principal fuente de gratificación en su trabajo” (Nuñez, 2003: 461).⁶¹ En su discurso, también es posible observar que la directora se ha planteado como objetivo de ser profesora el instaurar un modelo de responsabilidad, de justicia y de proyección, subyaciendo en su discurso resabios de la identidad misionera, que entiende la docencia como un apostolado (Nuñez, 2004).

La directora en su relato, dice que ha logrado “ser profeta en su tierra” (E3, L89, e1), ya que se ha desarrollado profesionalmente en su ciudad natal ciudad, destacando como hitos sus inicios docentes en la escuela media de adultos, su trayectoria en el actual colegio que dirige y su participación en proyectos de la OEA y de una pasantía al exterior.

En el aspecto profesional, lo docentes consultados la consideran “laboriosa, competente, responsable” “liderazgo y apoyo a los proyectos presentados por los docentes”, rasgos que entran en contradicción con la forma

⁶¹ El autor hace referencia a un estudio cualitativo que explica las razones de los docentes por adquirir su profesión y permanecer en ella. Gysling, J. *Profesores, un análisis de su identidad social*. Cide, Santiago.1992.

en que ellos/as caracterizan y evalúan su estilo de dirección, como se verá a continuación.

Su **Estilo de dirección** la directora lo define como: “*maternalista: severa, pero tiernucha*”, (E3, L. 74, e2). concepción que por una parte, resulta convergente con su autodefinición personal y, por otra, divergente con la forma en que los docentes caracterizan su estilo de dirección: “*autoritario*” con “*escasa empatía*”, manteniendo una actitud de “*distancia, seriedad*” e “*indiferencia ante problemáticas pedagógicas de sus profesores*”, “*siendo estricta con ellos/as y con el personal paradocente, pero no de forma constante*”. Estas características atribuidas por los docentes la acercaría a un estilo autocrático, que unido a su autodefinición, podemos decir que la imagen de su estilo sería como el de una madre severa y así su estilo resultaría un tanto ambivalente, ya que combinaría rasgos del autocrático con la táctica de poder basada en la amistad (Robbins, 1999: 405), ya que ella misma declara el empleo de expresiones “*tiernas*” para solicitar acciones a quienes dirige, tales como : ‘*¿hijo, puedes hacer esto? ¿Puedes hacer lo otro?*’.

Entonces, si seguimos aquella imagen de madre severa, los/as docentes serían como hijos/as, no como profesionales dotados de autonomía y capacidad de reflexión.

En cuanto al poder, declara que una de “*las magias de las direcciones (escolares) femeninas*” es el “*poder compartido*” canalizado en el hacer colectivo, sin embargo la directora aclara que en ella recae la responsabilidad de tomar las decisiones en algún momento. Por el contrario, los docentes en los cuestionarios expresan que existen “*pocas instancias de participación en el proyecto educativo del colegio*”, lo cual confirmaría el trato desprofesionalizante que da a los profesores/as y que si bien ella se muestra “*interesada en los problemas de sus*

*alumnos es poco equitativa en las sanciones disciplinarias aplicadas” y que da “mucha importancia a la opinión de los apoderados.”*⁶²

De esta forma, al adjudicarse la capacidad tomar decisiones, la directora alude a lo que Williner llama “un lugar común desde el cual se ejerce el poder” (2002: 239); por lo tanto, su concepción de poder se acerca al paradigma tradicional de organización y se aleja de los actuales formas de entender la gestión escolar con un sentido de equipo donde “la mayoría de las decisiones se toman por consenso, que implica un acuerdo general y disposición de todos avanzar”. (Mineduc, Mece Media, 2002)

Ella insiste en aclarar “que no es autoritaria, pero sí de una palabra” (E3, L.6, e1) destacando su faceta afectiva. No obstante, las respuestas entregadas por los docentes consultados se contraponen con la propia definición de su estilo, al coincidir en un rasgo común: el autoritarismo. Es así que al graficar el estilo de dirección de su directora utilizan calificativos como: “*distancia, seriedad, verticalidad en el mando, escasa empatía, pocas instancias de participación de los docentes, poco equitativa en las sanciones disciplinarias con los alumnos*”. Sin embargo, en las respuestas existen dicotomías como, por un lado destacan en su estilo su preocupación por las problemáticas de los alumnos, por otro, considera que es indiferente con las concernientes a los profesores.

En cuanto a su **Concepción de la gestión escolar**, esta involucra conocimientos de administración, finanzas y académicos. También reconoce que rasgos de su personalidad como la colaboración, la sociabilidad y el cariño, han ayudado en el ejercicio de su gestión, elementos que divergen con los rasgos que los/as docentes consultados atribuyen tanto a su identidad personal como estilo de dilección.

Desde la óptica del género, la directora diferencia a la gestión desarrollada por una mujer en ser maternalistas, preocupadas por la convivencia social y que

⁶² Esta situación puede entenderse, debido al tipo de dependencia del establecimiento (particular subvencionado), por lo tanto cobra relevancia que los apoderados estén satisfechos por el servicio educativo que ellos/as pagan.

utilizan los refuerzos positivos. Entonces una estrategia para lograr la realización de las tareas sería la afectividad, sin embargo, dicha estrategia de afectividad no es reconocida por los docentes. En cambio, los hombres, en su opinión, son más hoscos y fríos.

Al respecto, en cuanto al género, los docentes existen opiniones divididas, ya que por una parte, estiman que factores personales y situaciones internas del colegio afectan la gestión, y por otra, un/a docente considera que la directora *“se plantea desde esa perspectiva como una forma para ejercer autoridad, como una mujer distinta.”* Otra opinión, alude a una situación del contexto general, para explicar lo que sucede en su unidad educativa: *“la mayoría de los/as directores/as no tienen competencia en administración (ni técnicos, ni ingenieros o algo similar), por lo tanto, su desempeño en estos menesteres estará sujeto a su carácter, a su forma de “ser” y no a la competencia profesional. El género natural diferencia, discrimina y marca diferencias en la gestión directiva”.*

La Evaluación de la gestión escolar aparece en el discurso de la directora cuando ella plantea como objetivo de la gestión escolar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de acuerdo a la propia realidad del establecimiento. En este punto, se acerca a la concepción actual de gestión escolar cuyo centro es el aprendizaje⁶³, sin embargo la directora no se refiere a los niveles de logro del establecimiento que dirige, ya sea en términos de resultados en prueba Simce o Psu.

Como elementos que fortalecen y dan seguridad a la gestión la directora destaca a los GPT, los ACLES y el CRA, observándose como ausencia el rol que le correspondería jugar a los docentes, si consideramos su concepción de “poder compartido”, que se desencuentra con lo que planteas los/as docentes encuestados, quienes evalúan la gestión ejercida por la directora como *“poco*

⁶³ Es así como el Mineduc impulsa una política de aseguramiento de la calidad a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, entorno a un modelo de calidad de la gestión escolar que permita crear condiciones que permitan implementar eficientemente el currículo y de alcanzar aprendizajes de calidad con los alumnos. Cf. Mineduc. “Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”. Santiago, Chile, febrero 2005.

participativa”, ya que “*no se considera la opinión de todos los estamentos*”; “*regular, que podría ser mejorada*” y que también “*debilita las relaciones interpersonales al ser cortés con algunos miembros de la comunidad escolar*”, por lo tanto dichos rasgos coinciden con el estilo de dirección autoritario adjudicado por los docentes.

A pesar de nombrar a los GPT, como un elemento que fortalecen la gestión, la participación concreta de los/as docentes en la gestión continúa siendo un espacio de indeterminación en su discurso, lo que es develado por ellos/as en términos de estimar que la gestión es poco participativa. Esta situación, no concuerda con la actual concepción de liderazgo compartido, necesaria para desarrollar una gestión pedagógica del establecimiento, ya que “el tipo de tareas que se precisa realizar no las garantiza un grupo de personas que se distribuyen las funciones sin una óptima coordinación entre sí. Se requiere distribuir responsabilidades, pero trabajando en equipo. Esto es, compartiendo los proyectos, potenciándose mutuamente, aceptando las opiniones...pidiendo apoyos (Mineduc, Mece Media, 2002)

Como principal obstáculo para el ejercicio de su gestión, la directora distingue el ganarse un espacio en la sociedad educacional dueña del colegio, conformada por cuatro varones y ella. La estrategia empleada ha sido el diálogo y la toma de conciencia que el objetivo del quehacer son los estudiantes. Este punto también es identificado como crítico por uno de los docentes, al considerar que “*las instancias personales de relación con los socios de la entidad afectan la gestión*”.

Como contraparte, la directora identifica como logros de su gestión que el establecimiento haya ganado un espacio limpio en la comuna, dejando atrás la época donde al colegio se le relacionaba con la mala disciplina de sus alumnos/as, y también, la buena convivencia que existe entre los miembros de la unidad educativa. Este último logro, vinculado con el plano relacional, y que es destacado por otras investigaciones como una de las características del estilo de dirección femenina (Loden, 1987 en Gorrochotegui, 1997:13) resulta

contradictorio con el discurso de los/as docentes, quienes desestiman ese rasgo en el estilo de dirección de la directora.

El Rol del género en la vida personal emerge en su discurso cuando la directora declara que la condición de tener a su madre y de recibir el apoyo por parte de su familia tanto a nivel afectivo como en la realización de las labores domésticas, ha facilitado su desempeño y perfeccionamiento profesional. Por lo tanto, ella da a entender que no ha tenido que cumplir con el doble turno: profesional y ama de casa, situación que otros estudios señalan como una de las causas que las mujeres esgrimen para no postular al cargo de dirección escolar (Carrasco, 2004)⁶⁴. Por su parte, Nicolson (1997) señala que este alejamiento de las labores domésticas, constituye uno de los rasgos de la mujer que triunfa en su profesión.

El Rol del género en la vida profesional la directora lo vincula en su discurso referido a su acceso a la dirección escolar y declara que sus características profesionales estuvieron sobre su género. Al igual que el caso 1, el género sería un accidente en el campo laboral. (Nicolson 1997: 72),

La directora estima que su identidad femenina se ve reflejada en su gestión en la buena convivencia al interior de su unidad educativa, aseveración que encuentra eco en las investigaciones que revelan como rasgos de las direcciones femeninas su preocupación por la convivencia social (Carrasco, 2004 b). No obstante, dicha estimación diverge con lo planteado por los/as docentes encuestados.

Respecto a los factores que limitan el acceso de la mujer a cargo directivos, la directora los adjudica: a la falta de decisión de las propias mujeres, a que los roles de esposa, madre y dueña de casa la limitan y que la sociedad chilena adjudica el poder a los hombres; factores que Enrique Diez, denomina

como factores sociales y organizacionales externos “ligados a las consecuencias derivadas de la cultura patriarcal, sustentadora de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres.” (Carrasco, 2004)

No existe un acuerdo en las respuestas dadas por los docentes en cuanto a si el género es un factor diferenciador en la gestión de su directora. Para unos sí lo es ya que “se plantea desde esa perspectiva como una forma para ejercer autoridad, como una mujer distinta” o bien porque “el género natural diferencia, discrimina en la gestión directiva”. Para otros docentes, son las características personales lo que diferencia y “las instancias personales de relación con los socios de la entidad los que afectan a la gestión”.

Sin embargo, los docentes encuestados desatacan en ella rasgos personales como de “seriedad, autoridad, insensibilidad, descortesía y de ser poco femenina”, los cuales entran en contraposición con su propia autoimagen construida con rasgos más cálidos.

CASO 4

Presentación

La directora es Profesora de Educación Primaria⁶⁵, Supervisora Educacional⁶⁶ y cuenta con un Postítulo en Orientación⁶⁷.

El establecimiento pertenece a la administración de educación municipal de Chillán y está ubicado en una arteria céntrica de dicha ciudad. Imparte educación preescolar y enseñanza básica. Está a cargo de la dirección de la escuela desde el año 1993 hasta la fecha.

La directora nos recibe en su oficina, donde destaca el orden, la pulcritud y la austeridad. En este caso también se establece un primer contacto, donde se explica la metodología de trabajo y se acuerda la primera entrevista.

En dicha ocasión, ella primero lee el cuestionario y parece incomodarle un poco la presencia de la grabadora, por lo que comienza a escribir sus respuestas. Sin embargo, poco a poco la conversación fluye amablemente, caracterizado por su trato cordial. En ambas entrevistas ella se da el tiempo de rememorar en detalle los acontecimientos que conforman su historia.

⁶⁵ Escuela Normal. Chillán, 1955.

⁶⁶ CPEIP, 1969

⁶⁷ Instituto del Valle Central.

Reconstrucción del discurso n° 4

El primer concepto con que aborda la reconstrucción de esta historia vida, es el concepto de **Identidad** que ha sido definido como *individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados*. A su vez éste, se ha subdividido en **Identidad personal**, entendida como *autorepresentación construida tanto, desde rasgos de personalidad y de género como desde circunstancias personales de formación, contextos históricos, políticos y sociales; los cuales están presentes en su discurso acerca del ejercicio de la gestión escolar*.

Bajo esta subcategoría, la directora se presenta ante la comunidad educativa diciendo: *“creo que hay algunas cualidades, que tal vez si la viéramos de otro ángulo, podrían ser hasta defectos. Yo me considero perseverante, y paciente, con voluntad para lograr los objetivos aunque ellos no se logren en un primer intento. Soy respetuosa de los derechos de los demás; evito hasta el último momento todo conflicto, por estimar que ellos conducen a la enemistad y la enemistad impide un buen clima de convivencia”*. (E4, L.1-6, e1).

Al solicitarle que defina lo que ella llama, su `línea de pensamiento`, explica: *“fíjese que yo he tratado siempre de ser consecuente con lo que hago, lo que digo con lo que hago. A mi no me gusta exigirle a los colegas que hagan lo que yo no soy capaz de hacer, no digo capaz en habilidades especiales que tienen las personas como pintar, o manejar hacer cosas especiales, no, pero si que yo creo que yo puedo exigir en la medida que yo pueda hacer. Yo no podría pedirles a los demás que fueran puntuales, que fueran de correcto desempeño si yo no soy puntual. Si en mi actuar yo no estoy demostrando que mi conducta es correcta, a lo mejor puede que esté equivocada, a lo mejor otro me verá con otros ojos, pero eso no me importa, yo creo que mientras yo esté conciente que estoy actuando correctamente, que no estoy lesionando ni los intereses ni los derechos de los demás, yo creo que eso es lo más importante. Creo que la persona para poder hacer algo tiene que ser consecuente, lo que dice con lo que hace”*. (E4, L.342-354, e1).

Declara que ha pertenecido toda su vida a la Democracia Cristiana: *“fui militante de muy joven del Partido Social Cristiano, después se separó Falange, y los que quedaron, no sé cómo se llamaban, pero nosotros nos fuimos a la Falange. Posteriormente la Falange se unió con otro formó el Partido Demócrata Cristiano y de ahí para adelante esa ha sido mi línea, pero no una línea de imposición.”* (E4, L. 389-393, e1).

Nos relata que esta inquietud política nació en su hogar: *“mi papá en la casa era en el tiempo de los conservadores y de los liberales, los conservadores se separaron en dos fracciones unos fueron los socialcristianos y los otros no sé, pero lo único que sé que mi papá se quedó aquí en lo social cristiano. Después lo social cristiano se separaron: la Falange y los otros, que no me acuerdo quiénes serían los otros y nosotros en ese tiempo, mi papá decía: “estos son muy avanzados, por los de la Falange, estos son muy avanzados, no, nosotros nos vamos a quedar con un compadre, que era padrino nuestro, con él se quedaron ellos acá, serían los conservadores y nosotros con mi hermano mayor, nos fuimos a la Falange, y de ahí, listo”.*⁶⁸ (E4, L. 398- 407, e1).

Actualmente en relación con su militancia, la directora cuenta que: *“yo tengo mi carné de militante del partido, todo, y para mi, yo a lo mejor iré a la reunión una vez a las quinientas, pero hay compromisos que van mucho más allá de estar en reuniones. Yo ya cumplí mi parte yo fui dirigente gremial en representación de mi partido, primero de UPEC (Unión de Profesores de*

⁶⁸ “El PDC, como los radicales, fue y es un partido cuya fuerza electoral está principalmente en la clase media. Nació a comienzos de la década de 1930 entre jóvenes universitarios católicos, algunos excepcionalmente brillantes. Estos estaban asociados en la Asociación Nacional de Estudiantes Católicos (Anec), la que transformaron de ser un club social a constituirse en un dinámico centro de pensamiento y acción. La mayoría de estos estudiantes eran afines al Partido Conservador. Pero cuando pudieron comprobar que la antigua colectividad no representaba para nada sus anhelos de cambio y modernidad, adquirieron fisonomía propia y en 1935 se aglutinaron en el grupo Falange, la que se escindió en definitiva del tronco Pelucón en 1938. Durante dos décadas la Falange fue un grupúsculo dentro del panorama político chileno, pero en 1957, dándose circunstancias favorables, se alió con otros grupos políticos de pensamiento afín, formando el Partido Demócrata Cristiano”. Cristian Gazmuri. “La Democracia Cristiana, sus setenta años”. (En línea:) <http://www.uc.cl/historia/cinfo/Articulos/gazmuri2.htm>). (Consulta: 4-mayo-2005).

Chile⁶⁹), después del CUPE, fui también integrante de la regional de los supervisores, también en representación de mi partido, pero nunca jamás entre los ciento veinticinco que éramos nos íbamos a poner a pelear porque yo era radical o tú eras conservador o demócrata cristiano socialista o comunista, nooo, eran otros tiempos. “(E4, L. 408-46, e1).

En ella las circunstancias sociopolíticas marcan su historia, a lo cual se añade su propia militancia que ella concibe como su “línea de pensamiento o de acción”, también marcada por el catolicismo y el Normalismo, que se resume en el compromiso y entrega en el trabajo.

Se puede entender entonces que su línea de pensamiento remite a las fuentes doctrinarias del partido en que milita, el Partido Demócrata Cristiano. Lejos de ser un eufemismo, ella ahora vive su militancia política como un compromiso vital y moral; postura que podemos sustentar con lo señalado por el filósofo Jacques Maritain quien plantea que “existe una estrecha relación entre política y moral, más concretamente, una "racionalización de la vida moral política", que se sustenta en el reconocimiento de los fines esencialmente humanos de la vida política y de sus valores más profundos, la justicia, la ley y la amistad cívica, todo lo cual se liga necesariamente con la democracia”. (ODCA, 2005)

En este sentido, no es de extrañar que la directora en su discurso manifieste su adhesión a valores como el respeto por la persona, el cual dirige su accionar desde la clave de ser consecuente entre el decir con su hacer y entre su ser y lo que ella desde su cargo de directora puede exigir a los/as docentes.

Al mismo tiempo, en su discurso subyace el concepto de la democracia pluralista el que envuelve la idea de la diversidad en todos los ámbitos y que Gutemberg Martínez, lo explica: “somos decididos defensores del pluralismo

⁶⁹ Iván Núñez ubica como una subcultura docente las militancias políticas, explicando que “históricamente la afiliación y la participación política de los docentes fue más allá que la del promedio de la población chilena. Esto se explicaba por su ya referida involucración con el Estado, sus niveles de escolaridad más altos que el de la población en general”. en Cox, C. (ed) **Políticas Educativas en el cambio de siglo.** (2003), Ed Universitaria, Santiago, p. 468.

ideológico. Sostenemos el derecho a expresión de todas las ideas y a la libre confrontación de éstas, a fin de que el pueblo se pronuncie por sus preferencias. Creemos, por ende, que las ideas ni se imponen, ni se excluyen por la fuerza. Por las mismas razones, asumimos el pluralismo en las formas económicas, concepción a la cual, el tiempo y los últimos procesos mundiales han dado tanta validez”. (ODCA, 2005)

La subcategoría, **Identidad profesional**, definida como *autorepresentación como docente que involucra rasgos de la génesis de la vocación, de los referentes a seguir, de los contextos de formación y de desarrollo profesional, sus hitos y las razones de ser en la profesión, los cuales están presentes en su discurso acerca de la gestión escolar.*

En relación a esta subcategoría, la directora explica su decisión de ser profesora relatando que: *“desde chica cuando me tocaba asistir a catequesis de mi iglesia, veía cómo personas que no tenían una gran preparación podían enseñar a los niños la doctrina cristiana”.* (E4, L. 7-9, e1). Agrega que cuando ella pudo atender niños en la catequesis: *“era como que tenía el deseo de enseñarle a otro lo que yo había aprendido de los demás”* (E4, L. 30-31 , e1).

También en este segmento de su discurso, recuerda la admiración que sentía por la señorita Rosa Rodríguez, quien dirigía una escuela particular en Coelemu, en la década del 40: *“ella era una señorita como una se la imagina: muy soltera, muy comprometida con su trabajo y vivía con su mamá. Entonces yo la veía a ella como una persona digna de admiración”* (E4, L.39-42,). La directora cursaba el primer año y veía a la señorita Rosa como algo *“grande, una persona importante, que lo eran los profesores en ese tiempo , algo importante... una mujer comprometida, ella trabajaba todo el día y jamás nunca uno pequeño, mis hermanos más grandes, nunca escucharon tratar mal a un niño, era gente de otro tipo. Realmente para mi fue admirable”.* (E4, L. 43-47, e1).

Con esta imagen, la directora alude a una subcultura que, en palabras de Núñez (2003: 469) han dado origen a identidades culturales significativas entre los docentes. En este caso la directora, en su discurso valora la identidad del

docente rural, cuya presencia en dicho medio o en pequeñas comunidades “dio origen a una especial relación entre aquellos y estos. Parte importante del sentido común sobre los docentes ha radicado en el reconocimiento de su condición de legitimada “autoridad cultural” en la vida cotidiana de la comunidad”.

Luego cursa las Humanidades en el Instituto Santa María en Chillán, guardando el recuerdo de la disciplina en la educación impartida por las religiosas alemanas y es ahí donde decide hacer el curso de dos años, para egresados de Humanidades⁷⁰, en la Escuela Normal⁷¹ de la misma ciudad, de la cual egresa en 1955. Sin embargo, ella cuenta que: *“donde estaba en ese tiempo, en el Instituto Santa María, era como que el ser profesora no era lo más adecuado para una persona que tuviera otras perspectivas. Y la verdad, que las perspectivas mías eran esas. Entonces, me quedé, y terminé mi 6° año de Humanidades en ese tiempo y me quedé en la casa, porque la verdad de las cosas, para poder estudiar en ese tiempo había que ir a Santiago o a Concepción. Yo no era hija única,*

⁷⁰ Una de las principales modificaciones del sistema de enseñanza normal en Chile, comprendido en el periodo de los años 1940-1963 es la equiparación del sistema de enseñanza normal al nivel secundario de educación: “a nivel curricular se distingue entre un ciclo básico denominado de “Cultura general” de 4 años, equivalentes (en contenidos) a la educación secundaria. Y en un “Ciclo profesional”, de dos años, al cual se podía ingresar directamente habiendo aprobado el Sexto Año de Humanidades”. Cox, C. **La formación del profesorado en Chile.** (1990), Cide, Stgo. pp. 77.

⁷¹ El 17 de abril de 1888 comenzó a funcionar la Escuela Normal de Chillán en la esquina de Arauco con Talcahuano, hoy Arturo Prat, estando allí dos años, siendo su primer director don Julio Bergter. Luego se trasladó a su edificio propio en la Avenida Bernardo O’Higgins, entre Maipón y Arturo Prat frente a la Plaza La Victoria de Yungay. Allí funcionó hasta el año 1967, para trasladarse a unos modernos edificios donde funcionó posteriormente la Escuela de Educación dependiente de la Universidad de Concepción lo que actualmente es el Campus Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán. Bajo decreto, el 15 de marzo de 1974 se declara el cierre de las Escuelas Normales a nivel nacional; la existente en nuestra ciudad deja de prestar sus servicios docente el 22 de mayo de 1975”. Hollander, Anne et al.(1988) *“Educación Superior en Chillán desde sus inicios hasta nuestros días”*. Seminario de Título Profesor de Historia y Geografía. Universidad del Bío-Bío. Cf. p. 72-78.

A nivel nacional, es el año 1842 cuando se funda la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, que según Iván Nuñez, constituye “un modelo de formación de maestros primarios que perduraría en el tiempo y se difundiría en el espacio cultural y educativo latinoamericano”. En 1854 se creó la primera Normal de Mujeres...fundándose una homóloga en Chillán en 1871. Cf. *La formación de docentes. Notas históricas.* (En línea:)

www.biblioteca.mineduc.cl/documento/433_Historia_formacion_inicial3.doc (Consulta: 8-marzo-2004).

éramos seis hermanos y era la única mujer y yo tenía vedado el salir de Chillán.” (E4, L. 14-20, e1).

Su familia se traslada a Nancagua y en ese tiempo se empezó a dictar en la Escuela Normal de Chillán el curso para egresados de Humanidades⁷²; en esta etapa su madrina juega un papel clave: *“como vivía mi madrina en ese tiempo acá en Chillán yo en una oportunidad conversé con ella y le dije: a mi me gustaría venirme a la Escuela Normal si usted le dice a mi papá yo sé que me van a autorizar”, ya, conversó mi madrina con mi papá, entonces le dijo: “claro comadre, ningún problema, se viene con usted”.* (E4, L. 24-27. e1).

De su época en la Escuela Normal, indica a los profesores Sergio González y Alfredo Soto, como los responsables de marcar su línea de acción (E4, L.69-70). Del profesor González recuerda: *“era un hombre comprometido con su trabajo, quería que todos los alumnos siguieran una línea de acción. Él era una persona trabajadora, comprometido y quería que sus alumnos fueran del mismo tipo”.* (E4, L. 58-60, e1). Y del profesor Soto, destaca: *“una persona docta en la materia que enseñaba. Amigo de sus alumnos, un excelente amigo, a veces él necesitaba personas que le colaboraran y decía” a ver, los tres primeros de la lista ¿están dispuestos a ayudarme?” Y quién iba a decir que no, ninguno. Y después decía: “yo sé cuando vienen a ayudarme si están contentos o no”. No significaba que nos iban a dar medio punto o punto, sino que decía: “yo quiero ver en qué medida ustedes que están estudiando para que algún día van a ser profesores van a aprender a trabajar por nada”.*

Claro, entonces yo digo, ahora uno lo entiende con el tiempo, cuando uno empezó a trabajar uno se fue dando cuenta que realmente el profesor que realmente es profesor, muchas veces está dando mucho más de lo que le pagan. Yo no hablo de los otros profesores, yo hablo de la línea de profesores que él quería en ese tiempo en la Escuela Normal formar y yo lo veía a través de estas dos personas”. (E4, L. 75-86, e1).

⁷² Las Escuelas Normales, con algunas diferenciaciones según género y según destino urbano o rural de sus egresados, reclutaban egresados del 6° grado de la educación primaria y los formaban gratuitamente, en régimen de internado, durante otros seis años adicionales a la escolaridad, que incluía educación general y formación pedagógica. Nuñez(en Cox, 2003) p.456

Al preguntarle por cuáles han sido los hechos que han marcado significativamente su vida profesional, ella dice que: *“dividiría toda mi vida ...antes del 73 y después del 73 y hasta el 87..o hasta el 77 y después del 77 hasta el 87”* (E4, L. 173-174, e1). Es así como marca su como inicio de su actividad y formación docente a la Escuela 56 General Lagos, a 5 km de Coihueco⁷³, (E4, L. 173, e1), permaneciendo diez años allí: *“en el tiempo que la escuela es una escuela de campo, funcionábamos, éramos dos profesoras: Florinda de la Fuente, mamá de la señora Tita Toro, que es directora de la Escuela España, ahí me formé, ahí creo yo haber aprendido de la señora Florinda de la Fuente eso de que todo se puede lograr con perseverancia, todo lo que uno quiere en algún momento de la vida, si no es hoy puede ser mañana o puede ser pasado, se puede lograr”*. (E4, L. 176-181, e1).

Ese periodo en el medio rural la lleva a declarar que *“mucho de lo que sirvió a futuro lo aprendí ahí. A veces con la señora Florinda, con la directora de la escuela, en tiempo de invierno , lloviera, tronara, pasara lo que pasara, estábamos ahí las dos, aunque fuera con un solo niño, estábamos y estábamos todo el horario completo, nunca ella me iba a decir “señorita, usted váyase mejor al lugar donde paga pensión, quédese tranquila no se preocupe” , no, ahí estábamos las dos, conversábamos, planificábamos, nos proyectábamos qué íbamos a hacer, porque en una escuela rural se hace de todo”*. (E4, L. 186-193, e1).

Luego concursó en un llamado para supervisores educacionales y quedó seleccionada: *“ahí fui al centro del perfeccionamiento (CPEIP⁷⁴) también una*

⁷³ Como explica Iván Nuñez (en Cox, 2003: 471), “hasta los años 70, en la educación primaria, los egresados de las escuelas normales no podían ser designados en escuelas urbanas antes de cumplir tres años de servicio en escuelas rurales”.

⁷⁴ Con el propósito de impulsar y apoyar la Reforma Educacional de 1965, el Presidente de la República, don Eduardo Frei Montalva y el Ministro de Educación don Juan Gómez Millas tomaron la iniciativa de concentrar las diversas instancias de perfeccionamiento que ya existían y crearon el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Así nació institucionalmente el CPEIP, por Ley N° 16.617, de 31 de enero de 1967. Durante 35 años de trabajo, el CPEIP ha contribuido tanto nacional como internacionalmente, al perfeccionamiento docente, con una clara orientación a la renovación de las metodologías de enseñanza y las estrategias de

experiencia hermosa, pero un experiencia donde nos daban cien y había que replicar quinientos” (E4, L, 212-214,e1). Ella relata: “fue el primer curso que hubo en ese tiempo a lo largo de todo Chile (1969) y después nos vinimos a la comuna, armamos equipos de trabajo con los otros colegas que habían salido de otras comunas de la provincia de Ñuble y ahí fuimos organizando un equipo de supervisores que recorría toda la provincia de Ñuble entregando instrucciones sobre matemáticas modernas en ese tiempo cuando recién comenzaron matemáticas modernas. Veíamos todo lo que eran planificaciones, porque estábamos siendo reentrenados cada tres meses, por ejemplo, nos íbamos enero y febrero, nos veníamos marzo, abril, mayo, junio , julio todo entero en Santiago de nuevo en el Centro y después de nuevo otra vez a trabajar con profesores.”(E4, L. 141-150, e1).

Esta situación comprendió los años 1967 a 1970, ya que, después del 70 al 73, ella señala que: *“hubo cambios políticos y se suponía que los supervisores eran entes políticos. La verdad de las cosas, que no. Ahí la gente que quedó era gente más que nada, gente que quería estudiar, perfeccionarse y nos juntábamos 125 supervisores a lo largo de todo Chile de Arica a Punta Arenas, entonces en el año 70, al asumir el Gobierno de la Unidad Popular, quedamos fuera, como se dice, fuera de funciones”.* (E4, L.151-156, e1). La directora explica que con el Golpe Militar en Chile en 1973, *“todo lo técnico quedó al garete”* (E4, L.157, e1).

Es así como, en 1973 recomendada al visitador zonal por el jefe departamental de educación anterior, es comunicada de su designación, en calidad

aprendizaje, alentando de este modo la innovación en las aulas. Al mismo tiempo ha sido motor de la investigación educacional siendo organizador de múltiples encuentros, acogiendo a las diferentes instituciones de Educación Superior dedicadas a este quehacer. De igual modo, ha sido sede de innumerables seminarios, conferencias y encuentros de indiscutible trascendencia para la educación nacional y de otros países de la región. (En línea:)

http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=833&id_seccion=1225&id_portal=200
) (Consulta: 8-marzo-2004).

de suplente, de la dirección departamental de educación en Chillán; a lo cual ella responde: *“¿en qué condiciones? Yo no, yo no sirvo para esto, yo nunca me he desempeñado en un cargo, yo le decía piense usted en esto: yo salgo de mi escuela rural, para trabajar en cosas técnicas que es lo que me gusta, pero usted me está hablando de otras cosas que yo desconozco”. Me dijo: “no, usted no lo desconoce, usted conoce todo el rodaje de la oficina departamental” Sí, pero una cosa es conocer lo administrativo y otras cosa es estar como se dice, las veinticuatro horas del día sabiendo que se tiene una responsabilidad en que uno no puede echar pie atrás después que la ha asumido”* (E4, L. 265-272, e1).

Dado a lo anterior, ella le manifiesta al visitador zonal que antes de tomar una decisión, conversará con su marido: *“Sabe, yo tendría que conversar con mi marido porque esto significa para mí, el tener que estar todo el día fuera de la casa, no voy a poder decir si a las 8 de la noche o a las tantas horas, mire, mi horario termina a las 7 de la tarde, yo me voy. Entonces lo conversé con mi marido, y me dijo eres tú la que tiene que decidirlo, yo no podría meterle, eres tú la persona, tú tienes que ver si eres capaz o no de salir adelante. Ya, perfecto, asumo la responsabilidad”* (E4, L. 285-290, e1).

Su reacción ante la responsabilidad de asumir el cargo, que se puede interpretar como una falta de confianza en sus capacidades, al profundizar el análisis es posible observar que en su discurso también se entrecruzan los roles históricos atribuidos a las mujer y que en este caso la constriñen al tomar la decisión, ya que *“para la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad probablemente aumentarán los problemas y tensiones en su vida. Y no sólo debido a la presión que supondrán las opiniones de su entorno más próximo (pareja, familia...), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar tanto a nivel práctico como nivel psicológico. La concepción tradicional mayoritaria en estos dos ámbitos tenderá a orientarla hacia la reducción de sus ocupaciones al ámbito privado”*. (Nicolson, 1997).

Finalmente, acepta el cargo, el cual asumió desde 1973 a 1977 y al que renunció debido al traslado de la oficina a Coelemu y por encontrarse su hija recién nacida: *“había nacido muy frágil, prematura, entonces yo no me iba a alejar de mi hija porque el cargo se iba, yo sabía que de todas maneras yo tenía mi cargo en la escuela de General Lagos, que era un cargo mío de aula”*. (E4, L. 295-297, e1).

Sin embargo, en marzo de 1977, quedó vacante la Dirección de la Escuela España de Chillán, cargo que ejerció hasta el 28 de febrero del año 1986, ya que a partir del 1 de marzo de 1987 fue exonerada, junto a muchos profesores de la comuna del país, por razones de índole políticas. Es así como el período comprendido entre 1987 y 1990 ella declara haberse *“quedado tranquilamente en mi casa, porque teníamos prohibido, entre comillas, ingresar a las escuelas”* (E4, L. 307-312, e1).

Los sentimientos que le provocan la exoneración, la directora los expresa así: *“me quedé en mi casa, porque era que me hubieran dado...¿sabe? a mi me daba la impresión de haber sufrido un accidente grande ... y haber quedado, no en condiciones de trabajar como docente. Yo podría haber trabajado en mi casa, dando clases particulares, en un colegio particular, pero no estaba en mi porque era como que algo que tenía que no podía y era más fuerte que yo”*. (E4, L. 440-444, e1).

En cuanto a cuáles serían las razones de su exoneración, ella reflexiona: *“si a mi me dicen, de la noche a la mañana me entregan un papel , me dicen: a contar de tal fecha usted debe hacer abandono de su cargo, por el artículo tanto de la ley tanto del código del trabajo no sé cuánto, uno va a la ley, ve lo que dice la ley, y si ahí me hablan de probidad, yo puedo buscar en mi vida, ni mi vida privada , ni mi vida profesional han sido algo que me vayan a opacar lo que corresponde a la probidad que debe tener la persona en un cargo”*. (E4, L. 359-364, e1).

Por eso, si ella ha sumido su línea de acción en el respeto a los demás, considera que al ser exonerada se le ha vulnerado ese derecho: *“para mi, por ejemplo, retroceder en el tiempo a esta parte a mi me costó años de mi vida poder hacer un apelación, por haberme vulnerado mis derechos como persona, porque tenía que desandar y recoger todos los papeles que acreditaban por el hecho de haber tenido yo una línea política que no le perjudicó a nadie, que esa línea política no le quitó el lugar a nadie, que esa línea política no le robó nada a nadie, sino que era, es como si yo soy católica y la persona que está ahí es masón, no por el hecho de ser masón es malo y yo católica para él voy a ser mala, tenemos dos pensamientos distintos, y a lo mejor pensamos siempre en un ser superior capaz de hacer y capaz yo de pensar yo que es a él a quien debo respetar, querer y amar . Entonces es eso lo que yo a veces no logro, no me cabe...”* (E4, L.376-387, e1).

Al consultarle si ella había sido exonerada por haber militado en un partido político, ella responde que sí, que ha pertenecido toda su vida a la Democracia Cristiana: *“esa ha sido mi línea, pero no un alineamiento de imposición: “colega, usted de qué partido político es?” no, ahí para mi entraría la falta de respeto , claro, entonces aquí habemos de todo, pero todo el mundo sabe que la parte política es sagrada de la misma manera que la parte religiosa”* (E4, L. 392-396, e1). Más adelante lo reafirma: *“creo yo, realmente, que pudo haber sido eso, porque no le veo que más y cuando no hay a veces explicaciones valederas para algo es porque hay cosas que no se pueden decir a viva voz, a mi no me habrían podido decir “te vamos a echar porque eres comunista, porque no lo era”. Pero si me hubieran dicho “te vamos a echar porque eres demócrata cristiana”, yo habría aceptado, porque efectivamente lo era y lo soy. Y eso no lo podría negar porque sería lo mismo que negar mi calidad de ser cristiana, de ser católica , no lo podría negar, pero eso no me da margen para que yo le falte el respeto a otro cristiano evangélico, ni a otro cristiano que es cristiano, mormón, o adventista”.* (E4, L. 417-426, e1).

En 1990 apareció el anteproyecto de Estatuto Docente, donde se abre la posibilidad de postular a cargos directivos, cumpliendo con ciertos requisitos: *“ a mi se me vino el alma al cuerpo cuando en el año 90 apareció el anteproyecto que*

Hernán Álvarez concejal , no sé si lo conoce, me dijo: “sabes, apareció en anteproyecto que te puede servir, te lo voy a pasar para que tú lo veas “ Empecé a leer a leer a leer, y creo que todavía lo tengo, cuando dije: “tate” y de ahí para adelante en el 90 comencé a juntar todos mis papeles, todo, todo, cuando llegó el momento en el 92 tenía toda mi carpeta , todo mi expediente completo y listo”. (E4, L. 445-451, e1).⁷⁵

Es así como en 1992, ella regresa al ámbito escolar, al ganar la subdirección de una escuela, en la cual permaneció un año, para asumir en 1993, el 27 de julio, la dirección de su actual escuela.

En cuanto a las características personales que han facilitado su desarrollo en la dirección escolar la directora reconoce: *“el no querer en un momento dado, que pueda ofender a una persona, o bien, si me pongo en el otro lado, que a mi no me gustaría que ninguna persona me faltara el respeto, por tanto yo no puedo dar margen o pie a que otro me lo falte”*. (E4, L. 195-108, e1). Por eso ella cree que eso ha marcado su línea de acción y de trabajo: *“ siempre tener claro el sentido del respeto a los demás y vale mucho más la pena, si en un momento dado se llega a una situación de conflicto, y no hay palabra o no hay una forma de llegar a consensuar algo, vale más la pena mantener silencio, esperar que la otra persona diga todo lo que tenga que decir, porque cuando uno está equivocada y tiene dos dedos de frente, reconoce en algún momento que se equivocó”*. (E4, L. 110-115, e1). Por tanto, en su forma de enfrentar los conflictos en su unidad educativa, al parecer la directora opta por la adaptación, donde prima el mantenimiento de las relaciones incluso a expensas de los propios objetivos: *“la naturaleza de la relación entre las partes en conflicto es más importante que los resultados”*. La actitud de la directora, confirma la tendencia que *“las mujeres prefieren acciones menos directas y más orientadas a las personas con una perspectiva del tiempo más alta”*. (Londen en Gorrochotegui, 1997:132)

⁷⁵ El Estatuto Docente 1 (Ley N° 19.070) 1991, constituye una de las políticas de mejoramiento de las condiciones financieras y laborales instauradas con el regreso de la democracia a Chile. El gobierno redefine el régimen laboral de los profesores traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo. Cf. Cox (ed) 2003: 52.

Otro eje que estructura su historia es el religioso, al ubicar el modelo de la catequesis en su niñez, como origen de su decisión para ser profesora y por las Humanidades cursadas en las monjas alemanas, bajo un modelo de disciplina así como el modelo de compromiso y la entrega encarnado en su profesora básica rural, que ella describe con ribetes casi de idealización. Al tiempo, regresa como profesora y reconoce el periodo que permaneció en dicho medio, como de aprendizaje que hasta hoy fortalecen su quehacer, reconociendo un modelo docente femenino de perseverancia, encarnado en la directora de su escuela.

También marca un sello su formación normalista, asumiendo su función como directora como un compromiso con los alumnos, concibiéndolos a ellos como la razón de ser de todos quienes laboran en la escuela. Los modelos docentes que ella rescata de ese periodo de formación pedagógica son masculinos y los hace responsable de marcar su línea de acción.

Podríamos decir que ella estructura su identidad profesional desde las vertientes: religiosa, política y normalista; teniendo la segunda de ellas consecuencias negativas para ella, en el contexto de la dictadura militar, costándole la exoneración. Ella significa este acontecimiento como una vulneración a sus derechos y como consecuencia de su militancia política, que ella insiste en aclarar, que nunca le quitó nada a nadie.

De alguna manera sus rasgos personales se han puesto a prueba en las diversas circunstancias que le han tocado enfrentar en su trayectoria profesional, que están muy unidas al contexto político y social de la historia de nuestro país. Es así, como con la llegada de la UP al gobierno, cesan sus funciones como Supervisora educacional, por ser considerados como entes políticos; la dictadura militar le impide ejercer funciones docentes y el regreso de la democracia a Chile, específicamente el estatuto docente, abre la posibilidad de su regreso al sistema escolar.

Hay que señalar que su trayectoria profesional ha transcurrido en el sistema público de educación, y desde aquí es posible entender sus resquemores

hacia los beneficios gubernamentales que recibe el sistema subvencionado, como explica más adelante.

La segunda categoría que se desarrolla en este caso es el **Estilo de Dirección**, que es definido como *formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado*.

Bajo esta subcategoría, la directora define su estilo de dirección escolar basada en: *“el compromiso, el respeto y la tolerancia”*. (E4, L.145, e2); es decir que significa su accionar con una actitud ética, basada en principios morales, que podrían vincularse con las fuentes doctrinales del partido político en que milita.

Al abordar el tema de las ventajas y desventajas del poder, ella considera que ocupar una dirección de escuela *“considero que es una responsabilidad y un compromiso, más que el poder”*. (E4, L. 123-124, e2). A esto agrega que *“la persona que utiliza un cargo para ejercer poder es una mala persona, para mi es una mala persona, porque no nos debemos olvidar que los cargos a los que se accede son transitorios y son accidentes en la vida de cada persona. Ahora, hoy día mismo sabemos que cada director gana un concurso por 5 años y a los otro 5 a los postula al cargo y no queda lo reubicarán en un lugar donde lo puedan ubicar o si no tiene que irse . Así de simple”*. (E4, L. 125-130, e2).

Desde esta perspectiva también se puede entender que su forma de asumir la dirección no aparece vinculada con una búsqueda de prestigio social que puede proporcionar el poder o el liderazgo. Esto se puede explicar al tener en cuenta que para la mujer sí sería más fácil plantearse acceder a un cargo de dirección *“cuyo desempeño conllevara fundamentalmente una dinámica del diálogo, de negociación, de trabajo en equipo, de cuidado de las relaciones”*. (Díez, 2004: 10).

Por lo tanto, en su discurso ella se manifiesta contraria de la concepción del *“poder sobre”*, develando un bajo compromiso con la jerarquía y una imagen menos heroica del liderazgo, por lo cual asume la dirección como una responsabilidad, un compromiso con los niños, más que el ejercicio de un poder,

al cual atribuye una percepción negativa. En pocas palabras asume la dirección como un servicio, rasgos propios del Normalismo, orientado hacia los alumnos/as: “yo misma en la escuela, señora Alicia (subdirectora), inspector general y los colegas de la unidad técnica, tiene bien claro el panorama: aquí los niños son los elementos que nos permiten estar en la escuela, por tanto si son los que nos generan todo lo que nosotros recibimos, debemos atenderlos de la mejor forma y no hay más”. (E4, L.136-144, e2).

Por lo tanto, considerando el discurso declarado por la directora ella directora haría un uso moral del poder “que favorece la creación de entornos democráticos, porque el poder no reside en la persona en concreto sino en la comunidad; el poder ya no es sólo mandar, sino solucionar problemas, ayudar a otros a llevar a cabo sus propios fines y metas”. (Carrasco, 2004 b: 11). Si se recurre a la teoría del liderazgo situacional, su estilo de dirección tendría rasgos del estilo relacionado e integrado.

En su discurso se entiende que el acceso a la dirección, para ella no significó una conquista individual de poder, sino que se lo ha planteado como un servicio a la comunidad educativa, como una aportación personal en el intento de querer mejorar la organización. Esta concepción de su vida laboral en las directoras, en opinión de Díez (2004: 10), supone una visión de querer estar, no en la cumbre, sino en el centro de la organización, lo cual coincide con los planteamientos de la directora, en la siguiente categoría.

Esta tercera categoría, denominada **Gestión Escolar**, ha sido definida como *acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados*. Una subcategoría de ella, **Concepción de gestión escolar**, es entendida como *idea de gestión escolar construida por las directoras de establecimientos educacionales, ya sea desde su condición de género como desde su experiencia práctica*.

Teniendo en cuenta lo anterior, la directora declara que ella nunca habla en primera persona, porque considera que un director es una persona más dentro del

engranaje, por eso ella habla de “*nuestra gestión*” (E4, L.86-96, e2). y de haber conseguido un buen clima de convivencia. Al utilizar el “nosotros”, la directora confirma su concepción del poder, el cual resulta coincidente con estudios realizados, donde en el perfil de las directoras es común que “el poder que les otorga el cargo es un poder que comienza por compartir con todos los miembros del equipo directivo y continua con el resto de los compañeros y compañeras” (Carrasco, 2004 b: 10).

En cuanto a los obstáculos que ha debido enfrentar en su gestión declara: *“todas las escuelas municipalizadas tenemos el gran obstáculo que nos están midiendo y comparando siempre con otros grupos de personas, de otra clase de personas y con otros recursos como personas y creo que ese es el obstáculo más grande que todo profesor que trabaje en enseñanza municipalizada es como que se ve fracasar porque no obtiene de sus alumnos lo que quisiera para que su escuela sea la mejor. Nosotros llegamos al convencimiento que trabajando con niños integrados, con niños con retardo mental, con niños en educación diferencial nunca vamos a llegar a obtener 300 y tantos puntos en lenguaje ó 300 y tantos puntos en educación matemática, porque tenemos que pensar que estamos trabajando con lo que deja la ola, con niños porque no son recibidos porque su nota no es y porque la parte económica no está.”* (E4, L. 27-39, e2).

Ella considera que a través de las mediciones estandarizadas *“se está midiendo a los niños y se está midiendo a los profesores y los profesores de aquí no son peores que los de allá y los allá no son mejores que los de aquí porque tenemos profesores que trabajan allá y acá y ya”*. (E4, L. 45-48, e2). Dado a esta situación ella ha optado junto a su equipo: *“nosotros nos conformamos como dice el refrán comparándonos con nosotros mismos y nunca jamás hemos puesto como de la subir 20 puntos, no, vamos a ir sorteando 5, 5, 5 a lo largo del tiempo hemos ido, y con nosotros mismos, estamos en mucho mejor pie a como estaba la escuela cuando se empezaron las mediciones al llegar, no es mi trabajo, pero si el trabajo de todos los colegas de la escuela”*. (E4. L. 59-64, e2).

También considera que cuando se establecen comparaciones se piensa: “pensar que uno podría con todas esas maravillas hacer lo mismo” (E4. L. 67, e2), por eso ella considera injusto *“que los colegios particulares⁷⁶ que cobran una cantidad de dinero, sean beneficiados con proyectos educativos que son dineros fiscales y que deberían favorecer a los que tienen carencias de recursos para poder trabajar en buena forma, tener hartos materiales, tener muchas bibliotecas. Nosotros mismos tenemos en nuestra escuela la sala de computación es del año 97, si nosotros pensamos, un computador pierde su efectividad al año, a los 3 años está prácticamente fuera, 97. 98, 99 2000, ya, 7 años ha habido que agregar memoria, tenemos tantas cosas que podríamos hacer si podríamos tener todos los recursos que disponen otros grupos de personas con recursos económicos, pero no por eso nos hemos quedado sin hacer nada. Tenemos una sala de computación que funciona las 38 horas de la semana con grupos de niños es un logro, pero también es una insatisfacción de decir al término del año con estas platas que van a llegar vamos a comprar 20 computadores para implementar nuestra sala de computación ¡no podemos! Porque no podemos ocupar lo que es para reparación para implementar esto, no podemos postular a otro PME porque hay escuelas que están recién incorporándose al Enlace”*. (E4, L. 69-85, e2).

En este fragmento de discurso, subyace la idea del estado en su rol educador acompañada de una identidad docente entendida como una función pública, que según Iván Núñez (2004: 3), “los docentes encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos”.

Otro obstáculo que ella detecta es *“cuando se mete la política en educación eso es lo que rompe todos los esquemas habidos y por haber. Yo creo*

⁷⁶ La directora alude a una de las políticas de descentralización y de financiamiento de la década del ochenta, cuyos propósitos entre otros fueron: una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación; el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia de alumnos por matrícula. Uno de los cambios adoptados se produjo en el sistema de financiamiento, donde los recursos se canalizan a los sostenedores (propietarios o administradores) municipales y privados subvencionados, en base a la matrícula de sus escuelas (...) El número de escuelas privadas sostenidas con financiamiento público aumentó en un 50%: de poco menos de 2.000 en 1980 a casi 3.000 en 1990. Núñez (en Cox, 2003).

que en una escuela o en colegio no debe haber ni política ni religión, que determine que este niño sí o este niño no” (E4, L. 50-52, e2). Resulta comprensible que la directora señale lo anterior como obstáculo, dado a su experiencia de exoneración durante la dictadura militar.

En cuanto a los logros de su gestión ella los relaciona con el aspecto curricular y el económico. En el primero, ella dice: “no es mi gestión, es nuestra. Yo nunca hablo en primera persona, porque considero que un director es una persona más dentro de un engranaje y un director que no esté bien afirmado en una unidad técnica buena y en un equipo de docentes competente y yo al hablar de competente no digo solamente en la parte de saber si no que en la parte de querer hacer cosas, a lo mejor ignorando mucho , pero con muchas ganas de trabajar creo yo que ahí el director se puede sentir seguro que la gestión que va a realizar en el aspecto curricular va a ser buena , porque lo que se haga, el taller de reflexión va a bajar al aula y donde los profesores vean realmente que el director maneja en alguna medida todo lo que se está pidiendo hacer. Un director no podría hoy desconocer, por ejemplo, que la reforma curricular, que la reforma curricular funciona en base a nuevas planificaciones , sino entendemos que el primero en involucrarse en esto es el director, a nivel de escuela, yo digo de esta escuela la UTP está formada por personas muy competentes con los que hemos elaborado un diseño de planificación con el que los colegas puedan trabajar, se han tomado determinaciones para que los colegas se sientan como se dice seguros que lo que ellos están haciendo está bien hecho. Debemos entender que yo la educación la puedo ver de esta manera y otro la va a ver de esta manera, pero lo que haga este o el otro siempre va a estar bien. Nadie ha dicho la última palabra” (E4, 86-106, e2).

En el aspecto económico, dice que han podido sobrevivir bien porque “porque la escuela tiene ingresos propios, yo digo que al hablar de ingresos propios yo digo: tenemos un kiosco que nos genera entradas, tenemos un arrendamiento a la Universidad Arturo Prat el día sábado que nos genera entrada, se organizan a través del año lo que yo decía, fiestas del Dieciocho, fiesta de la primavera , una rifa una vez al año y los mismos cursos están

permanentemente preocupados que no falte el material y que el apoderado que no pueda tenga por lo menos el derecho a poder ocupar cuando realmente no tiene, entonces hemos logrado construir con padres el comedor de la escuela, un comedor nuevo. Estamos construyendo el gimnasio de la escuela que es un logro de toda la comunidad, aquí todo el mundo ha tenido que entrar a renunciar a muchas cosas, todo lo que se genera está invirtiéndose ahí. Se terminó de construir una pandereta, es un logro en la parte infraestructura y en lo económico hemos tenido como toda persona ir viendo prioridades e ir determinando lo que más nos conviene a todos”. (E4, L. 107-121, e2).

Ya desde sus rasgos personales la directora explicita su interés por el mantenimiento de un buen clima de convivencia, lo cual ella significa como otro logro de su gestión escolar.

En otras palabras, la directora percibe el ejercicio de la gestión como un sistema, donde ella es parte del engranaje, lo que la lleva a decir que habla de “nuestra gestión” y destacando la función de la Unidad Técnica y Pedagógica y de los docentes. Por lo tanto, subyace la idea de un trabajo compartido, que ha permitido, por ejemplo, elaborar un diseño de planificación que permita a los profesores trabajar con confianza. También como parte de los logros, se encuentran las mejoras en materia de infraestructura en el establecimiento, gracias a ingresos propios y al trabajo en conjunto con los padres y apoderados.

Al identificar los obstáculos en su gestión, ella los relaciona con aspectos del sistema educacional, específicamente desde su condición de escuela municipalizada, al considerar que sus resultados de aprendizaje son comparados con los obtenidos por establecimientos subvencionados y particulares. Por eso, llega a la conclusión que el mejor parámetro son los resultados obtenidos por la propia escuela e ir fijándose metas según su propia realidad.

En esa misma línea, realiza una crítica y una defensa de la educación pública, al considerar injusto que los colegios particulares subvencionados sean beneficiados con dineros fiscales, en vez de destinar esos recursos a las escuelas menos favorecidas.

Otro obstáculo, lo relaciona con el factor político y religioso, que considera nocivo en educación, especialmente el último, ya que puede llegar a condicionar la permanencia de un alumno en el establecimiento y en cuanto a lo político, es posible entenderlo desde su propia de exoneración.

*Otra subcategoría de la Gestión Escolar corresponde a la **Evaluación de la gestión escolar**, entendida como juicios formulados por las directoras de establecimientos educacionales en relación con las características y condiciones de una gestión escolar de calidad.*

La directora considera que la gestión de calidad, en primer lugar, debe estar basada en la realidad que se tiene y, en segundo lugar, la persona que realiza la gestión debe ser consecuente “*con lo que hace y con lo que pide*” (E4, L. 2-3, e2)., debe ser tolerante y paciente, ya que trabaja con una diversidad de personas y que no todos tienen el mismo ritmo de trabajo. En este punto ella se refiere a los profesores que vienen ingresando al sistema escolar, considerando que: “*no traen las herramientas para poder insertarse en un mundo hablemos, educacional que ya está cambiado. Vemos con preocupación que algo está faltando, para esas personas nuevas que están llegando a las escuelas, no hablo de profesoras en práctica, hablo de los docentes nuevos que están llegando vienen con mucha teoría y ahí es donde hay que tener tal vez mucha paciencia, sobretudo el equipo técnico para ver que el trabajo a realizar no es teoría si no que es práctica, llegar al alumno con palabras que el alumno entienda, donde el alumnos pueda sacar lecciones y a la vez experiencia, porque si no sacaríamos nada*” (E4, L. 9-17, e2).

La crítica que hace la directora a la actual formación inicial docente se puede entender si se toma en cuenta su propia formación en la Escuela Normal de Chillán donde “se realizaba una práctica intensiva en las escuelas básicas de la comunidad; esto permitía que los futuros educadores conocieran el clima pedagógico real al cual se iban a enfrentar, esta sería una diferencia importante en cuanto a la calidad del docente normalista con el actual universitario. (Hollander, 1988:86).

Consecuente con uno de los obstáculos que identifica en su gestión, vinculado a los sistemas de evaluación estandarizados de los aprendizajes, ella concibe a la gestión de calidad a aquella que responda con las necesidades propias de unidad educativa. También se deduce que ella no vincula la enseñanza como un saber práctico, asignándole este rasgo al trabajo en el aula y cuestionando de paso, la formación de los profesores que ingresan al sistema.

Aunque más arriba ha manifestado una idea de gestión en equipo, en este aspecto de la calidad en la gestión, se refiere a “la persona que realiza la gestión”, entendemos que es el/la directora, quien no puede exigir más de lo que ella hace a los demás.

La cuarta categoría se identifica con el concepto de **Género**, que es definido como *los rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales*. Aquí se distingue como primera subcategoría su **Rol en la vida personal** como *presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados*.

Bajo dicha subcategoría, la directora declara cómo ha logrado conjugar su vida personal con la profesional: *“yo creo que hay cosas en la vida que se van dando y facilitado enormemente el poder ir desarrollándose como profesional. Yo viví con mi madre, después que quedó viuda, prácticamente la mayor parte de mi vida profesional. Creo que uno tiene que ir viendo la mejor forma de poder allegarse a aquello que es lo que le interesa. Yo viví con mi madre gran parte de mi vida soltera hasta que me casé y después de casada hasta que mi madre murió. Entonces, yo tuve siempre en ella el apoyo, porque trabajé 10 años en el medio rural, donde yo permanecía, cerca de Chillán, pero eran los tiempos donde no había movilización, y aunque uno estuviera a 10 minutos de Chillán había que quedarse toda la semana”* (E4, L. 123-131, e1). También destaca que *“cuando tuve la suerte, estando en el medio rural, de postular a un curso en Santiago y quedar seleccionada, mi mamá fue la primera persona que me dijo: “tú no te puedes quedar, porque es una opción que nunca más en la vida la vas a vivir”*.

Entonces, te vas, pero mamá, no, hija, Juan tu hermano o Fernando tu otro hermano, o Manolo, ellos se preocuparán de mí” (E4, L. 135-139, e1).

Al mismo tiempo, ella destaca el apoyo brindado por su marido, que también era profesor y ahora el de su hija: *“él era jefe técnico en el Liceo Industrial. Entonces siempre tuve el apoyo de mi madre, de mi marido y ahora, de mi hija”*. (E4, L. 160, e1).

En sus tiempos de adolescencia, en los años vivió una situación de desmedro por su género: al ser la hija menor y única mujer entre sus seis hermanos, tenía vedado alejarse del núcleo familiar para estudiar. Las circunstancias la ayudaron a proseguir estudios en la Escuela Normal de Chillán, mientras su familia vivía en Nanchagua, pero siempre al cuidado de su madrina.

Una segunda subcategoría, denominada **Rol en la vida profesional**, es definida como *la presencia del género en las decisiones vocacionales, profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar*.

Al respecto, la directora estima que sus características personales estuvieron sobre su condición de género para acceder al puesto de dirección, porque: *“yo creo que sí, porque por lo mismo cuando me ordenaron asumir la dirección departamental de educación de Chillán, la resolución, el decreto que me ordenaba asumir decía:”considerando los antecedentes profesionales que usted tiene, deberá asumir la dirección departamental de educación de Chillán”*. (E4, L328- 331, e1).

Además ella considera que políticamente no lo hubiese logrado: *“ yo tengo mi línea política, nunca podría desconocerlo, porque hoy día ninguna persona no es ni de aquí ni tampoco de allá, toda persona, quiera o no quiera, tiene una línea, a lo mejor a mi puede haberme marcado para todas las cosas, mi línea de pensamiento, pero el tener una línea de pensamiento, no quiere decir que uno va a ir en contra de uno o en contra de otro, porque sobre todas las cosas es el respeto”*. (E4, L. 333-337,e1).

En el caso de la escuela que dirige, cuenta que ha habido varias mujeres a cargo de la dirección y que actualmente, junto a la subdirectora, han logrado mantener un clima de convivencia bueno: *“ha habido tolerancia y respeto”*. (E4, L. 163,e2).

Declara que a lo largo de su vida profesional, le ha tocado trabajar con un director y reconoce *“que siempre el hombre está delegando muchas cosas en sus colegas”*, (E4, L. 19-20,e2). ya que *“el hombre ve que la mujer puede tener mayor facilidad hacia hombre y mujeres”* (E4, L. 21-22,e2). En este punto, se puede leer como una alusión a la división del trabajo en razón de género, en el sentido que sería el hombre el que *“idea”, “planifica”* y *“organiza”* y la mujer quien ejecuta las tareas en concreto.

Ella considera que: *“no es incapacidad sino que el hombre ve la que la mujer puede tener mayor facilidad hacia hombres y mujeres, creo yo que el hombre puede entenderse mejor con mujeres que a entenderse con los de su mismo sexo, hombres con hombres”* (E4, L. 23-26, e2).

Al preguntarle por los aspectos de la gestión en que ella refleja su identidad femenina ella dice: *“no quisiera decir una palabra que pudiera ofender a algún colega, porque yo conozco colegas varones que son directores de escuela y que realmente son más meticulosos y más comprometidos que cualquier mujer, entonces pienso que no quiero echar a todas las mujeres en un mismo saco. Yo creo que aquí en esta escuela podría a lo mejor notarse todavía podemos mantener un clima de convivencia bueno que no hay, siendo dos mujeres las que trabajamos, señora Alicia que es la subdirectora, jamás ha habido entre nosotros un roce que pudiera quebrar una convivencia desde el año 93 en adelante, 11 años trabajando, por eso digo que ha habido tolerancia y respeto. Hay decisiones que ella ha tomado no estando yo y no voy a poder venir a decirle “mire que yo soy la directora” no en ausencia de una persona queda otra, toma una decisión y hay que respetarla.* (E4, L.158- 168 e2).

En cuanto a los factores que explican que sean pocas las mujeres en puestos de dirección escolar, ella cree que: *“que normalmente se considera que el hombre tiene más condiciones para poder dirigir, pero ella piensa que “en un momento dado una misma escuela pudiera ser dirigida un periodo por un hombre, un periodo por una mujer no creo que haya diferencia alguna”* (E4,L. 184-187) . Aclara que a lo mejor una mujer podría caminar, tal vez más lento, pero llegar al punto que se quiere, ya que *“hay hombres que por el deseo de llegar se apuran y al final fracasan”* (E4,L. 189-190, e2). Por eso afirma que *“nosotras las mujeres tenemos un poco más de paciencia y un poco más de perseverancia para llegar, por lo menos lo digo por mí, lo digo por la señora Alicia (subdirectora), porque en ese sentido vamos trabajando a la par”* (E4, L187-195, e2).

El resguardo familiar ha sido una constante para su desarrollo profesional, ya sea en la figura materna en su vida de soltera y luego su marido, también profesor. A la vez, ella en sus decisiones profesionales ha considerado el factor familia, especialmente cuando tiene a su hija recién nacida y decide renunciar a la suplencia de la Dirección de Educación departamental por el traslado de la oficina a Coelemu.

Si bien ella no asume un discurso de género marcado, si destaca en las mujeres virtudes como la paciencia y perseverancia para lograr las metas, cualidades que ella también ha señalado en su identidad personal.

Y como no generaliza, señala que en su escuela, que ha sido dirigida por varias mujeres, ella junto a la subdirectora han podido mantener un clima de tolerancia y de respeto, sin ningún tipo de luchas de poder.

Al final de la primera entrevista, se le consulta a la directora cómo se ha sentido, a lo cual ella responde: *“como volver nuevamente atrás. Pero no me habría gustado recordar la parte del 87 para adelante, porque yo pasé cinco años de mi vida tristes, yo creo que si yo no caí en lo que cae la gente hoy a diario, en una depresión, porque era tanta la rabia que tenía y tanta la indignación que tenía, que ni siquiera pensaba estos tales por cuales, que Dios*

los castigue, no yo decía: Dios mío, dame la fuerza y valor, nada más para que llegue el momento en que yo pueda, con mis antecedentes que tengo, poder demostrarles que soy capaz de estar en el lugar que me quitaron, porque así fue. No fue que me dijeron, renuncie, sino que usted queda fuera de servicio por el artículo no se cuánto.” (E4, L. 430-439, e1).

Conclusiones caso 4

La directora al referirse su **Identidad personal** se describe como una persona “*perseverante, paciente, con voluntad para lograr objetivos y respetuosa de los derechos de los demás*”, (E4, L.2-3, e1). rasgo que a su parecer, ha favorecido el ejercicio de su gestión escolar. La opinión de los/as docentes consultados en esta subcategoría van por la misma línea, destacando en ella rasgos de amabilidad, respeto y empatía.

Por otro lado, ella declara tener una línea de pensamiento que resume en su consecuencia entre el decir y el hacer y que aparece vinculada con su militancia política, la cual se remonta al tiempo de su juventud. Actualmente declara que su relación con el partido está relacionada con un compromiso vital y moral.

En la subcategoría de **Identidad profesional**, la directora reconstruye su historia, señalando los orígenes de su gusto por enseñar en su experiencia de catequesis y en la admiración que sentía por el compromiso en que desarrollaba sus labores su profesora básica en una escuela rural. A esto, se suma su periodo de formación en la Escuela Normal de Chillán, destacando a dos profesores que marcaron su línea de acción con su compromiso y sabiduría.

La directora destaca en su discurso el periodo de iniciación docente en el medio rural, declarando que “*ahí me formé*” (E4, L.178, e1). y que aprendió de la directora de esa escuela la perseverancia para lograr los objetivos.

En cuanto a su **Estilo de dirección**, la directora estima que su estilo se basa en el compromiso, el respeto y la tolerancia coincidiendo con las opiniones

de los/as docentes consultados, quienes lo caracterizan como: *tolerante (3)*, *“respetuoso (2) práctico (2) muy organizado (2) “democrática; que “aplica la cordura” y que “frente a los conflictos tiene una actitud positiva”*

El poder ella lo significa como una responsabilidad, rasgo que la mayoría de los/as docentes consultados destaca en la directora en su faceta profesional. Dicho rasgo adquiere la categoría de compromiso con los niños/as, subyaciendo la idea de dirección escolar como un servicio público⁷⁷ y con sentido de justicia social, característica del estilo de dirección femenina, según Carrasco (2004 a), donde también se entrecruzan y que también puede vincularse con su afiliación política, matriz religiosa-católica e identidad de profesora normalista, cuya formación persigue “hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general (Cox, 1990: 93).

Al mismo tiempo, en su discurso la directora se muestra consciente de la transitoriedad de su cargo, en el sentido de la concursabilidad que actualmente el Marco para la Buena Dirección intenciona. (Mineduc, 2004).

La directora habla en su discurso referido la **Concepción de la gestión escolar** de “nuestra gestión”, sintiéndose como parte de un engranaje, imagen donde subyace la idea de equipo, percibiéndola como un sistema y al declarar la importancia de la UTP y de los/as docentes. Por lo tanto, en su discurso emerge la idea de constitución de un “equipo de trabajo de liderazgo compartido”, condición necesaria para la gestión pedagógica de los establecimientos educacionales (Mineduc, 2002).

En cuanto al género, la directora estima que no habría diferencia si su escuela fuera dirigida por un período por un hombre y luego por una mujer. Si bien ella no asume un discurso de género marcado, sí destaca en las mujeres la

⁷⁷ En este punto cobra sentido lo señalado por Iván Núñez(en Cox, 2003:473) “al comenzar la década del ochenta más de l 80% de los docentes eran funcionarios del Estado, y era un componente de la cultura general de la docencia la definición de ésta como servicio público, con obligaciones y escasez, pero también con recompensas simbólicas, con sentidos de pertenencia y con seguridades arraigadas”.

paciencia y perseverancia para lograr las metas, cualidades que la directora ha señalado en su identidad personal. Por su parte, los/as docentes consultados unánimemente estiman que sobre el género de la directora, se encuentran sus cualidades personales.

En la subcategoría de **Evaluación de la gestión escolar**, la directora estima que una gestión escolar de calidad debe estar basada en la realidad del establecimiento y que la persona que gestiona deber ser consecuente en su decir y en su hacer, además de poseer una actitud tolerante con la diversidad de personas con las cuales trabaja en términos de respetar sus ritmos de trabajo.

La directora distingue como principales obstáculos para el ejercicio de su gestión, que se comparen sus resultados de aprendizaje obtenidos en pruebas como el Simce con los que logran colegios con más recursos, ya que considera que eso provoca frustración en los docentes. También señala como algo negativo cuando se entromete la política (partidista) en educación, lo cual se puede entender en el contexto personal referido a su experiencia de exoneración.

Como contraparte, la directora identifica como logros de su gestión a nivel relacional, la buena convivencia entre los miembros de su escuela, en este punto los docentes consultados opinan: “*trabajamos en un ambiente de tranquilidad y con plena libertad de aplicar cosas nuevas*”; en lo curricular el diseño de planificación que “*da seguridad a los colegas*” y en lo económico, la generación de recursos propios; aspecto que es considerado como uno de los criterios a evaluar en el desempeño de los/as directores/as en el Marco Para la Buena Dirección (Mineduc, 2004).⁷⁸

La directora en un segmento de su discurso realiza una crítica a la formación inicial de los nuevos docentes que llegan con mucha formación teórica, adoleciendo en su opinión, de un saber práctico que les permita trabajar adecuadamente en el aula. Dicha crítica, debe entenderse teniendo en cuenta la

⁷⁸ “El director desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos institucionales” *Marco Para la Buena Dirección* (Mineduc, 2004: 13)

formación normalista de la directora, la cual contemplaba la realización de prácticas intensivas en las escuelas de la comunidad.

En cuanto al **Rol del género en la vida personal**, la directora declara que a lo largo de su trayectoria ha contado con el apoyo familiar, ya sea de su madre, su esposo también profesor y actualmente de su hija, que ha seguido la profesión docente, lo cual confirma lo planteado por Guzmán (2004: 239), acerca de “la importancia del entorno más inmediato para superar los obstáculos y presiones que viven las mujeres en los hitos críticos de su trayectoria”.

En su discurso, es posible detectar que en momento de su historia profesional ella priorizó su función de madre, al no continuar con la dirección en calidad de suplente de departamento de educación de Chillán, cuando su oficina se trasladó de localidad; por lo tanto la maternidad se constituyó, al decir de Virginia Guzmán (2004: 241), en un hito crítico que la llevó a un cambio en su vida laboral, asumiendo la dirección de una escuela.

El Rol del género en la vida profesional, emerge en el discurso de la directora referido al acceso a la dirección escolar, declarando que sus características profesionales estuvieron sobre su género; al mismo tiempo despeja la posibilidad que su militancia política la hubiese favorecido en ese sentido.

La directora estima que su identidad femenina se ve refleja en su gestión en el mantenimiento de un buen clima de connivencia entre los miembros de su escuela, lo cual es destacado por una parte, estudios realizados en torno los estilos directivos de las mujeres en centros escolares, coinciden en señalar que dicho estilo de liderazgo está “basado en las relaciones interpersonales y en el contacto con las demás personas” (Carrasco b, 2004). y por otra por los docentes, quienes también estiman que el aspecto género no es un factor diferenciador en la gestión de su directora, ya que consideran que “todos somos tratados de la misma y que existe empatía con todos sus colaboradores”.

Respecto a los factores que limitan el acceso de la mujer a cargos directivos, la directora declara en su discurso que se debe al predominio del pensamiento que establece que el hombre tiene más condiciones para dirigir que una mujer, lo cual obedece a una costumbre social de vincular el poder con lo masculino, producto también de la introducción de la teoría gerencial aplicada a centros educativos, hecho que ha “incrementado la posibilidad de asociar conceptos como liderazgo administrativo y masculinidad”.(Díez, 2004).

RELATO DE CUESTIONARIO A DOCENTES

Relato de cuestionario a docentes caso 1

Al consultársele a cuatro docentes del establecimiento del caso 1, acerca de las *características personales que destacan de su directora*, las respuestas emitidas permiten caracterizar su imagen personal con los siguientes rasgos: “*motivación a perfeccionarse, positiva, confía en el trabajo de los funcionarios*”; “*responsable, perfeccionista*”; “*dinámica, positiva, segura, apoyadora*”; “*cálida en el trato, inteligente y respetuosa*”.

A su vez, los/as docentes consultados caracterizan profesionalmente en forma positiva a su directora destacando en ella que es “*responsable, corre riesgos y no le asustan los desafíos*”; “*se nota la presencia y ausencia de ella en el colegio y que se muestra “motivada por lo que hace y por lograr objetivos*”. Al mismo tiempo, ellos/as estiman que la directora manifiesta “*lealtad hacia el empleador*” y consideran que ella es “*líder, ejecutiva, actual en perfeccionamiento*”; “*facilitadora del quehacer docente, comprometida con el liceo y autogestionadora*”.

En la segunda pregunta, los/as docentes caracterizan el estilo de dirección de su directora, como: “*democrático en su mayoría*” (2) con una “*gestión participativa*” (2) e “*innovadora*”. Estiman que ella “*coordina equipos para lograr*

objetivos en gestión” y que *“lidera lo técnico pedagógico”* dando *“libertad para el trabajo de aula”*. También destacan en ella su *“asertividad para escuchar los problemas personales que se le plantean”* y que *“acepta el aporte de ideas”*. Sin embargo, un docente estima que la gestión de la directora existe *“a veces control excesivo, sin considerar sugerencias”*.

En la tercera pregunta, los/as docentes en su mayoría evalúan positivamente (3) la gestión ejercida por la directora diciendo que es *“destacada en su quehacer; persona luchadora, que se la juega por obtener mejores logros, día a día está pensando cómo mejorar.” el logro de participar y desarrollar proyectos coordina muy bien equipos de trabajo”*. Al mismo tiempo, en estas mismas opiniones los/as docentes estiman que *para que la gestión sea destacada “se necesita que los docentes den lo mejor de si”, que “no siempre se logra llegar a consensos y unificar criterios con grupo humano. En el terreno pedagógico un/a docente opina que la directora “da libertad en trabajo de aula y eso genera un ritmo calmado y menos rendimiento en docente”*.

Por último, dos de los/as docentes encuestados/as estiman que el género no es un factor diferenciador en la gestión, destacando el valor personal y profesional de la directora, como cuando dicen que: *“no existe diferencia en el aspecto género, pues mi directora cumple con los requisitos de llevar a cabo una buena gestión”*; *“no creo, estoy seguro que no hay otra persona sea hombre o mujer que cumpla su labor como verdadera profesional”* *“no considero que sea un factor diferenciador, sólo cuenta lo humano, la comunicación y el profesionalismo”*

Un/a docente no responde al aspecto, pero una opinión sí destaca como factor diferenciador al género: *“en mi colegio es decidior, ya que la mayor parte de los docentes y personal administrativo son mujeres, los varones son los menos. Al ser del mismo género, produce mayor empatía para comunicar problemas personales y de trabajo”*.

Relato de cuestionario a docentes caso 2

Al consultársele a cuatro docentes del establecimiento del caso 2, acerca de las *características personales que destacan de su directora*, las respuestas emitidas permiten caracterizar su imagen personal con los siguientes rasgos, por una parte: “acogedora” (2); “sociable (Amistosa)”, “empática, inteligente y cooperadora” y, por otra, como de “carácter fuerte, desconfiada, trabajadora” y que “le cuesta modificar sus errores”.

A su vez, *los rasgos profesionales* que los/as docentes consultados caracterizan a la directora como: *asertiva en su relación con los docentes, responsable, inteligente, estricta, resolutiva, trabajadora* y que su trabajo es *organizado y en equipo*. Como contraparte, otros/as docentes consultados opinan que profesionalmente la directora es: *autoritaria, intransigente, dada a la tarea*.

El estilo de dirección de su directora, resulta caracterizado como: “efectivo”, “jerarquizado en base a un orden establecido” con una “planificación de acuerdo a la gestión educativa del colegio”. También estiman que la directora “desarrolla un trabajo en equipo”, que es “conciliadora” y que “cumple y hace cumplir las reglas”

Sin embargo otras opiniones evalúan su estilo como: *autoritario* (2) *explotador*, con un *exceso de control*, siendo por lo tanto, *distante y vertical*. Un/a docente lo conceptualiza como una dirección por objetivos, donde la actividad (tarea) es lo relevante.

Las respuestas que *evalúan la gestión* desarrollada por su directora, un grupo de ellas la evalúa positivamente empleando los siguientes términos: “*la evaluaría bien. Es una persona (la directora) con muchas cualidades que logra ejercer un liderazgo constructivo; “ha posicionado el colegio como uno de los mejores en la provincia de Ñuble; “ha establecido un grupo de gestión sólido y participativo e implementado el concepto de evaluación en el equipo de trabajo”;* llegando uno/a de los docentes consultados a estimar que su gestión es “*muy*

buena, es el pilar visible del colegio junto al cuerpo de profesores". Este grupo de docentes, también declaran que en la gestión de la directora *"Hay unas pocas falencias que es necesario subsanar. Creo que hay que desarrollar un trabajo más positivo e integral con los alumnos"* y que existen *"momentos en que debería tomar decisiones más acertadas"*.

Otras opiniones divergentes consideran que la gestión desarrollada por la directora resulta *"relativamente adecuada"*; *"netamente preocupada de lo curricular"*; *"que obedece a una gestión acorde los objetivos del directorio y asesoría externa, se ha distanciado de los profesores"* y que *"su carácter ha cambiado negativamente"*.

Los/as docentes encuestados/as estiman predominantemente que el *factor género* no es un factor diferenciador en la gestión. Algunos docentes opinan que sí es importante *"la capacidad, preparación y que promueva un buen clima organizacional"* y que en el caso específico de la directora: *"debería asumir una dirección personalizada y con mayor sentido de la autocrítica"*.

Sin embargo, en varias de las opiniones, se puede observar una valoración de su género en términos como: *"una mujer que ha hecho su trabajo muy bien. Demuestra que las mujeres pueden ejercer un trabajo tan o más eficiente que los hombres"*; *"la mujer por su diversidad de roles, es decir, profesional, mamá, dueña de casa, esposa, mujer, entre otros, puede solucionar o vislumbrar soluciones rápidas frente a eventuales problemas"*.

Dos docentes sí consideran el género de la directora como diferenciador en la gestión, una de ellas lo fundamenta diciendo que *"ella reúne las cualidades necesarias para enfrentar la diversidad en el colegio. Indudablemente la mujer hoy día posee cualidades que son valoradas en los cargos directivos. Ojalá esto se potencie en el tiempo"*. La otra docente estima que *"la relación que tengo con una mujer es mejor a la que podría tener con un hombre, porque ella entiende cuando uno tiene problemas"*.

Relato de cuestionario docentes caso 3

Las respuestas dadas por los cuatro docentes encuestados, construyen una imagen personal de la directora con los siguientes rasgos: *“seriedad, autoridad, insensibilidad” “enérgica, descortés, poco femenina” “firmeza, conocimientos y preparación” y “fuerza interior”*

A su vez, los rasgos profesionales con que los/as docentes consultados caracterizan a la directora como: *“laboriosa, competente, responsable” “liderazgo y apoyo a los proyectos presentados por los docentes”*.

Dichas características profesionales se desencuentran con los rasgos los/as docentes con que grafican el estilo de dirección de su directora, ya que estiman que es *“autoritario” donde ella desarrolla una “escasa empatía”* manteniendo, por el contrario, una actitud de *“distancia, seriedad” e “indiferencia ante problemáticas pedagógicas de sus profesores”, siendo estricta con ellos/as y con el personal paradocente, pero no de forma constante”*. Los/as docentes encuestados consideran que tienen *“pocas instancias de participación en el proyecto educativo del colegio”* y que si bien ella se muestra *“interesada en los problemas de sus alumnos es poco equitativa en las sanciones disciplinarias aplicadas”* y que da *“mucha importancia a la opinión de los apoderados.”*

Coincidente con lo anterior, tres docentes de los docentes consultados evalúan de manera poco satisfactoria la gestión desarrollada por su directora al considerar que ella desarrolla una gestión *“regular, que podría ser mejorada, y que “debilita las relaciones interpersonales al ser cortés con algunos miembros de la comunidad escolar”; por tanto es una gestión “poco participativa”, ya que “no se considera la opinión de todos los estamentos”* y donde se observa *“cierta inestabilidad en sus actos”*.

Un docente, al parecer novel, declara *“no tengo mucha experiencia a mi haber y no la conozco desde hace tiempo. De momento, puedo decir de ella, que*

hace su gestión de buena forma, no teniendo otro referente para poder emitir un juicio más objetivo.”

Existen opiniones divididas en cuanto a si el género de la directora es un factor diferenciador en la gestión escolar, ya que dos de los/as docentes encuestados/as consideran que el género no es diferenciador y destacan otros factores como el valor personal, diciendo *“creo que ese no es el punto en cuestión, sino características personales”* u otras situaciones internas de la unidad educativa como *“las instancias personales de relación con los socios de la entidad afectan la gestión”*.

Por su parte, dos opiniones que sí destacan como factor diferenciador al género, una de ellas afirma que la directora *“se plantea desde esa perspectiva como una forma para ejercer autoridad, como una mujer distinta.”* La otra opinión, alude en forma más general al factor de género y la situación de los/as directores/as argumentando que *“los hombres y las mujeres ante situaciones similares actúan de distinta forma. Hay que partir de la base que nuestro universo es bipolar. Además la mayoría de los/as directores/as no tienen competencia en administración (ni técnicos, ni ingenieros o algo similar), por lo tanto, su desempeño en estos menesteres estará sujeto a su carácter, a su forma de “ser” y no a la competencia profesional. El género natural diferencia, discrimina y marca diferencias en la gestión directiva.*

Relato de cuestionario a docentes caso 4

Las respuestas emitidas por cuatro docentes encuestados caracterizan la imagen personal de la directora como una “*persona muy humana (2)*”, “*respetuosa*”, “*empática*”, “*muy consecuente*” y *con rasgos ligados a la amabilidad (4)*.

Desde la perspectiva profesional los/as docentes consultados caracterizan a la directora como: *responsable (3)*, *ordenada (3)*, “*ejecutiva*”, “*puntual*”, “*práctica*” y “*proactiva.*”

En la segunda pregunta, los/as docentes tuvieron que graficar el estilo de dirección de su directora, indicando que practica un estilo: *tolerante (3)*, “*respetuoso (2) práctico (2) muy organizado (2)*” “*democrática; que “aplica la cordura” y que “frente a los conflictos tiene una actitud positiva*”. Los docentes estiman que “*se trabaja tranquilo*” en un “*ambiente de respeto*”.

Coherente con la caracterización que los/as docentes realizan del estilo de dirección, coinciden en evaluar positivamente la gestión ejercida por la directora, en los siguientes términos: “*la escuela presenta un funcionamiento ordenado y planificado es eficiente en su trabajo*” (2); “*preocupada del progreso de la unidad educativa*” y demuestra “*muy buena disposición a los cambios*”, “*trabajamos en un ambiente de tranquilidad y con plena libertad de aplicar cosas nuevas*”.

Los/as docentes consultados/as consideran en forma unánime que el factor género no es diferenciador en la gestión, como cuando dicen que la directora: “*es una persona muy especial, no hay diferencias que sea mujer*”, ya que “*cumple con su trabajo en forma eficiente*” y “*todos somos tratados de la misma forma (2)*”, “*existiendo “empatía con todos sus colaboradores”*”

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN: TRIANGULACIÓN DE LOS DISCURSOS

Primera triangulación

Descripción:

En esta etapa se establecen relaciones de comparación entre los discursos de las directoras, reconstruidos en sus respectivas Historias de Vida, y lo declarado por los/as docentes en los cuestionarios, en términos de establecer convergencias, divergencias y emergencias temáticas, en función de las subcategorías predeterminadas.

HIISTORIA DE VIDA 1

Identidad personal:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 1
<i>Convergencias</i>	“arriesgada, atrevida, trabajólica”	“dinámica, positiva, segura”.
	aprovecha las oportunidades en el campo del perfeccionamiento	“motivación a perfeccionarse”.
<i>Divergencias</i>	dicotomía pensar/ejecutar: “logra que los demás las ejecuten (las tareas) de manera feliz”	“inteligente” y que “confía en el trabajo de los funcionarios”.

En la subcategoría *Identidad Personal* coinciden el relato de la directora y las respuestas entregadas por los/as docentes encuestados en los rasgos ligados a

la acción con que ella se autodefine: “*arriesgada, atrevida, trabajólica*” y que los/as docentes expresan en términos de considerarla: “*dinámica, positiva, segura*”. En ambos discursos converge la idea declarada por la directora de aprovechar las oportunidades en el campo del perfeccionamiento, que en el discurso de los profesores aparece como “*motivación a perfeccionarse*”.

En la dicotomía pensar/ejecutar presente en esta subcategoría, se infiere una divergencia interpretativa en la cual la directora se atribuye la función de pensar y son los demás (docentes) quienes realizan las tareas, llevando a los/as profesores/as encuestados/as a considerarla “*inteligente*” y que “*confía en el trabajo de los funcionarios*”. Sin embargo esa confianza es más bien aparente y sólo a nivel de la ejecución de las labores y no de su planeación, función que la directora se reserva para ella y que va a contrapelo con uno de los rasgos distintivos en el uso de poder ejercido por las mujeres, quienes según Diez et al (2003), “*crean un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado. No obstante, en sus palabras afirma que “logra que los demás las ejecuten de manera feliz”* mediante recursos de persuasión como el reconocimiento público por el trabajo bien hecho, recurso que los/as docentes adjudican a la identidad personal de la directora caracterizándola como “*apoyadora*” y “*cálida en el trato*”, rasgos que ella no declara explícitamente en su caracterización personal, ya que insiste en calificarse con adjetivos ligados a la función de pensar, y como ya hemos dicho en este informe, que rompen con el estereotipo femenino.

Se observa una coherencia entre su autoimagen y la imagen personal proyectada, funcionando con éxito la dicotomía “*pensar/ejecutar*”, que es reforzada por los docentes encuestados al describirla como “*inteligente*” y que confía en el trabajo de los funcionarios, comprobándose el acierto de sus estrategias de persuasión, que encubren la división del trabajo que la directora realiza al adjudicarse para ella la función de pensar, yendo a contrapelo con las nuevas tendencias que destacan la necesidad del trabajo en equipo, no sólo a nivel de ejecución de las tareas, sino también en su planeación. Por lo tanto, lo anterior pone en duda la declaración que la directora hace más adelante, acerca de que su liceo es de calidad desde el punto de vista de la participación de sus

miembros; lo cual también provoca divergencias en las respuestas de los docentes que caracterizan su estilo de dirección.

Identidad profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 1
<i>Divergencias</i>	“una mujer cuya profesión es ser profesora de matemática y estadísticas”, vocación “lleva en la sangre”	la caracterizan con rasgos profesionalizantes y ligados a la gestión: “líder, ejecutiva, actual en perfeccionamiento”; “corre riesgos, no le asustan los desafíos, “motivada por lo que hace y por lograr objetivos”; “facilitadora del quehacer docente, comprometida con el liceo y autogestionadora”.

En lo referente a la Identidad Profesional, la directora se presenta como *“una mujer cuya profesión es ser profesora de matemática y estadísticas”*, cuya vocación *“lleva en la sangre”* y no como una directora, aunque más avanzado su discurso, declara su gusto por ser directora. Es así como, los docentes encuestados la caracterizan como tal, con rasgos profesionalizantes y ligados a la gestión: *“líder, ejecutiva, actual en perfeccionamiento”*; *“corre riesgos, no le asustan los desafíos, “motivada por lo que hace y por lograr objetivos”*; *“facilitadora del quehacer docente, comprometida con el liceo y autogestionadora”*.

Dicha divergencia entre la autoimagen profesional de la directora, marcada por su vocación docente, que no es percibida por los docentes encuestados, se puede explicar si se tiene en cuenta la desvinculación con lo pedagógico que impera en el rol de los/as directores y que es subrayada con el hecho que una vez que los/as directores/as asumen su cargo, cesan su labor en el aula⁷⁹. Por lo tanto,

⁷⁹ En el **Marco para la Buena Dirección** aparece la cita de una frase que condensa esta situación: “directivo son horas de aula desde hace 20 años, a mucha honra”, común hace no muchos años atrás. (Mineduc, 2004: 2).

si la directora no se desempeña como docente de aula en forma regular, difícilmente será reconocida como tal por los docentes encuestados, más aún si se tiene en cuenta que la directora ha seguido una línea de perfeccionamiento en las áreas de administración educacional y gestión escolar.

Estilo de dirección:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 1
<i>Convergencias</i>	liderazgo carismático	“se nota la presencia y ausencia de ella en el colegio”
	“democrático”	una gestión participativa”; “coordina muy bien equipos para lograr objetivos” “acepta el aporte de ideas”.
<i>Divergencias</i>	“democrático”	“a veces existe un control excesivo sin considerar sugerencias”.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	la directora “lidera lo técnico pedagógico” dando “libertad para el trabajo en aula”.

Uno de los docentes dice que: “*se nota la presencia y ausencia de ella en el colegio*”, rasgo que la directora interpreta como propio del liderazgo carismático con que resume su *Estilo de Dirección* llevándola a relacionar autoridad con carisma, al cual define como: “*lo que hace que tú seas la persona que los demás siguen, porque con que tú entres al colegio, te notes que eres una persona que tiene autoridad*”.

A pesar de atribuir a su estilo el rasgo de “*democrático*” en este punto no existe total convergencia con las opiniones de los/as docentes, ya que para unos su estilo de dirección posee “*una gestión participativa*”, que “*coordina muy bien equipos para lograr objetivos*” y que “*acepta el aporte de ideas,*” en cambio para otros su estilo es “*democrático en su mayoría*” y que “*a veces existe un control excesivo sin considerar sugerencias*”. Estos conceptos cobran sentido con su

atribución de la función de pensar, acercando a la directora a una concepción de la gestión escolar desde la perspectiva administrativa, más aún si tomamos en cuenta su gusto declarado por organizar, asumiendo dicha tarea de planeación en forma individual, desenmarcándose de la clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos que investigaciones en la material atribuyen a la gestión ejercida por mujeres. (Díez et al 2003)

Un rasgo emergente en el discurso de los docentes es aquel que considera que la directora “*lidera lo técnico pedagógico*” dando “*libertad para el trabajo en aula*”, aspecto que más adelante es divergente a raíz de las percepciones expresadas por uno de los docentes.

En esta subcategoría, la directora ubica como requisito para ser director/a el haber ejercido como Jefe de UTP, acercándose por una parte, a uno de los rasgos del concepto actual de la gestión escolar cuyo sentido se define en el plano educativo y, por otra, a un rasgo de su estilo de dirección asignado por un docente quien estima que ella “*lidera lo técnico pedagógico*”. Sin embargo, esta emergencia queda en entredicho si se tiene en cuenta la caracterización profesional predominantemente ligada a su rol directivo que realizan los /as docentes de su directora, analizada más arriba.

Por otro lado, el requisito señalado por la directora, puede interpretarse a la luz de la evidencia investigativa que revela que a falta de modelos de identificación de mujeres en el poder, resulta importante el entrenamiento para poder desempeñar un cargo directivo, ya que como indica Díez (2004) “en la medida que se forma parte de un equipo de dirección y se van conociendo sus funciones y se va quitando el cierto recelo o miedo a su ejercicio, será más fácil participar en un cargo directivo”.

Concepción de la gestión escolar

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
Convergencias	Subyace una concepción administrativa de la gestión escolar.	No existe un acuerdo entre los docentes.
	El género no es diferenciador.	Destacan el valor personal y profesional en la directora.
Divergencias	-Se muestra como una excepción de su género.	Ausencia
Emergencias	-Enuncia herramientas de gestión: PEI, “aprender del otro”, “lluvia de ideas”. -Sentido de la historicidad. -Requisito para acceder a la dirección: la jefatura de la UTP.	

En esta subcategoría resultan convergentes los discursos de la directora y de los docentes consultados en relación al concepto de gestión que responde al paradigma tradicional de la administración, reforzado por la dicotomía pensar/ejecutar que identifica a la directora y que ponen en duda la real participación de los docentes, ya que sus opiniones divergen, existiendo un grupo que reconoce el aporte de ideas y otro, que plantea que “existe un control excesivo sin considerar sugerencias”.

En cuanto al factor género, ambos estamentos consideran que son las condiciones personales y profesionales las importantes para desarrollar la gestión escolar, resultando aludidos de forma tangencial aspectos distintivos como lo

expresado por directora referidos al trato más amable o elementos decorativos en su liceo, como el color de las paredes o los adornos o a la empatía que la directora puede manifestar ante los problemas personales, según declara un docente.

Las emergencias en el discurso de la directora se resumen en un acercamiento discursivo a conceptos emanados de las políticas ministeriales en materia de gestión escolar, identificando herramientas de gestión, como el “aprender del otro” que si bien ella vincula con su experiencia de pasantía nacional y con la posibilidad de traspasar buenas prácticas de otros establecimiento al propio, se extraña una significación vinculada al trabajo en equipo con sus docentes, que junto con el PEI, son reconocidos como dos acciones básicas para gestionar participativamente una escuela. (Pozner, 1995).

Si resulta poco evidenciable el desarrollo de un trabajo en equipo también lo es la otra herramienta de gestión escolar señalada por la directora referida a la “lluvia de ideas”, ya que ellas no se condice con la adjudicación para sí mismas que ha realizado de la función de pensar, de proyectar donde los el resto se limita a ejecutar.

Como elementos emergentes en esta subcategoría de análisis, se encuentran la validación que ella realiza de su experiencia al señalar como requisito para asumir la dirección escolar haber ejercido previamente la jefatura de la unidad técnico pedagógica. En relación con esto, la directora manifiesta la importancia de “lo escrito” en alusión a que se encuentra escribiendo la historia de los diez años que lleva a cargo de la dirección de su establecimiento. Este sentido de la historicidad, puede estar motivado por el deseo de plasmar su experiencia para que sirva de alguna forma a los otros o como una forma de trascender.

Evaluación de la Gestión Escolar:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 1	
<i>Convergencias</i>	su establecimiento es de calidad desde el punto de vista de la participación	desde el punto de vista de la participación	
<i>Divergencias</i>	su establecimiento es de calidad desde el punto de vista de la participación	-“no siempre se logra llegar a consensos y unificar criterios como grupo humano”.	
		“es destacada en su quehacer”“día a día está pensando cómo mejorar.”	“para que sea destacada se necesita que los docentes den lo mejor de si”.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	“libertad de trabajo en aula” otorgada por la directora.	“eso genera un ritmo calmado y menos rendimiento en el docente.”

En cuanto a la subcategoría que aborda la Evaluación de la Gestión Escolar, la directora la evalúa positivamente en términos de considerar que su establecimiento es de calidad desde el punto de vista de la participación, lo cual también es destacado por los docentes encuestados; no obstante los/as docentes no conciben como logro de la gestión el destacado por lo directora que tiene que ver con el hecho que el liceo ha marcado presencia a nivel comunal.

A la hora de evaluar su gestión, tampoco hay acuerdo, ya que por una parte unos docentes la juzgan positivamente diciendo que *“es destacada en su quehacer”*; *“día a día está pensando cómo mejorar”*, evidenciándose que para alguno de los/as docentes atribuye como función de la directora darse la tarea de pensar las mejoras para el establecimiento, asumiendo un rol pasivo de mero ejecutor. Otros consideran que para que su gestión sea destacada *“se necesita que los docentes den lo mejor de si”* y que *“no siempre se logra llegar a consensos y unificar criterios como grupo humano”*, subyaciendo en dichas opiniones la

necesidad de trabajar en equipo, ya sea para la planeación y ejecución de las tareas, por lo tanto este grupo de docentes no estaría avalando la dicotomía pensar/ejecutar que dirige el accionar de la directora.

En esta subcategoría, aparece una opinión divergente acerca de “*libertad de trabajo en aula*” otorgada por la directora, porque para uno/a de los/as docentes encuestados/as “eso genera un ritmo calmado y menos rendimiento en el docente”, lo cual podría ser uno de los factores que explicaría el bajo nivel de logro académico del establecimiento en pruebas SIMCE y PSU, hecho que coloca en entredicho el liderazgo pedagógico que uno de los docentes atribuye a la directora.

Rol del género en la vida profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 1	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 1
<i>Convergencias</i>	El género no es un factor diferenciador en la gestión, destacando el valor personal y profesional.	
<i>Emergencias</i>	Ausencia	Un docente se identifica genéricamente con su directora al declarar que “ <i>la mayor parte de los docentes y personal administrativo son mujeres...al ser del mismo género, produce mayor empatía para comunicar problemas personales y de trabajo</i> ”.

En la subcategoría Rol del género en la vida profesional, converge el discurso declarado de la directora con el de los/as docentes encuestados/as, en términos que ambos estamentos estiman que el género no es un factor diferenciador en la gestión, destacando el valor personal y profesional. Este último, al decir de la directora, fue el aspecto que se consideró para su acceso al cargo.

Sólo una docente considera diferenciador al género, identificándose genéricamente con su directora al declarar que *“la mayor parte de los docentes y personal administrativo son mujeres...al ser del mismo género, produce mayor empatía para comunicar problemas personales y de trabajo”*, atribuyéndole una de las características que Loden (1987 en Gorrochotegui, 1997) en el estilo de dirección ejercido por mujeres, como la tendencia a la comprensión y a la colaboración.

HISTORIA DE VIDA 2

Identidad personal:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 2	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 2
<i>Convergencias</i>	“racional, pero muy carismática”	“acogedora, sociable (amistosa); empática, inteligente y cooperadora”.
<i>Divergencias</i>		“un carácter fuerte,” que es “desconfiada” y que “le cuesta modificar sus errores”.

En la subcategoría correspondiente a la Identidad personal se contraponen el discurso de la directora con el de los/as docentes, porque por una parte ella se autodefine como *“esencialmente profesora interesada en el bienestar, avance y formación integral de los niños”* y como *“racional, pero muy carismática”*, carisma que al parecer es interpretado por algunos de los docentes encuestados describiéndola como *“acogedora, sociable (amistosa)”*; *“empática, inteligente y cooperadora”*. En cambio, otros docentes estiman que la directora posee *“un carácter fuerte,”* que es *“desconfiada”* y que *“le cuesta modificar sus errores.”*

Esta divergencia observada en el ámbito de lo personal, puede ser entendida desde la clave que más adelante nos entrega su declaración de haberse disfrazado de directora cuando asumió el cargo; disfraz que entendemos como la

adopción de maneras y formas de actuar propias de un estilo de dirección que responde a un paradigma tradicional de administración. Al parecer la directora asume dicho paradigma modificando algunos rasgos de su carácter, que son destacados positivamente por los/as docentes, en su intento de acercarse al modelo de dirección tradicional y de alejarse de lo que ella llama “vulnerabilidad femenina”; desde aquí podemos entender que el grupo divergente de docentes la describa como de “carácter fuerte”, “desconfiada” y que “le cuesta modificar sus errores”. Cabe señalar, que dicho cambio de carácter es percibido por uno de los docentes consultados quien declara que “su carácter ha cambiado negativamente”, por lo tanto, la directora ha perdido la oportunidad de potenciar aquellos rasgos personales vinculados con la calidez y la cooperación en el ejercicio de su rol directivo y que son destacados como una especificidad del estilo de las mujeres cuando ejercen la dirección escolar. (Cf. Santos Guerra, 2000; Diez, 2004,).

Identidad profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 2	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 2
<i>Convergencias</i>	El factor que ha facilitado el ejercicio de la gestión ha sido su preparación personal y experiencia como orientadora en un preuniversitario.	“asertiva en su relación con los docentes, responsable, inteligente, estricta, resolutiva, trabajadora” y que su trabajo es “organizado y en equipo”
<i>Divergencias</i>		“autoritaria, intransigente y dada a la tarea”.

En la subcategoría *Identidad profesional*, ella reconoce como factores que han facilitado el ejercicio de la gestión su preparación personal y su experiencia como orientadora en un preuniversitario, características que no son adjudicadas por los/as docentes en la caracterización profesional de la directora, ellos/as más bien centran su mirada en los aspectos personales, relacionales y de organización del trabajo. Es así como un grupo de ellos/s lo caracteriza positivamente declarando que la directora es “*asertiva en su relación con los docentes, responsable, inteligente, estricta, resolutiva, trabajadora*” y que su trabajo es “*organizado y en equipo*”. No obstante, otro grupo de docentes encuestados

estima que profesionalmente la directora es: “*autoritaria, intransigente y dada a la tarea*”.

Cuando la directora alude a su “preparación personal”, parece referirse a la formación académica recibida, en términos que ella destaca en su discurso como aspectos relevantes el colegio y la universidad en que estudió, como factores que en su opinión “marcan una proyección”, se entiende que de éxito profesional. Por lo tanto, una vez más la directora omite en su discurso rasgos propios de su persona que podrían facilitar el ejercicio de la gestión escolar, y que son destacados por un grupo de docentes, que en cierta medida han sido capaces de develarlos, a pesar del “disfraz” con el cual la directora estaría ejerciendo su gestión y que la vuelve “autoritaria” para el otro grupo de docentes encuestados.

Estilo de dirección:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 2	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 2
<i>Convergencias</i>	“interés en el ser humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción”.	“efectivo”; “jerarquizado en base a un orden establecido” con una planificación de acuerdo a la gestión educativa del colegio” y que ella “desarrolla un trabajo en equipo”, “conciliadora”; “cumple y hace cumplir las reglas.”
<i>Divergencias</i>		Autoritario (2), explotador, con un exceso de control”; “distante y vertical”. Uno de los docentes lo conceptualiza como “una dirección por objetivos, donde la actividad (tarea) es lo relevante.

Los rasgos de autoritarismo se repiten en la evaluación que un grupo de docentes realiza del *Estilo de Dirección* de la directora, graficándolo como: “*autoritario (2), explotador, con un exceso de control*” siendo por lo tanto “*distante y vertical*”. Uno de los/as docentes lo conceptualiza como “*una dirección por objetivos, donde la actividad (tarea) es lo relevante*”. Esto último estaría en consonancia con la clave analítica que hemos develado para esta subcategoría y que hace referencia a la “metáfora del disfraz” cuando la directora

dice que ha debido “*disfrazarse de directora*”, porque el “*cargo que tengo eso pide de mi*”, dando a entender que asume su rol desde la idea de hacer cumplir funciones y reglas; no obstante ella conceptualiza su estilo como “*interés en el ser humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción.*” Dicha contradicción puede ser producto de su proceso de adaptación al cargo directivo que asume, lo cual lleva a las personas a “reacomodar aspectos de su identidad” intentando mantener una cierta coherencia y valoración de sí. (Cf. Venegas, 2001).

Sin embargo, las anteriores apreciaciones divergen con el otro grupo de docentes para los cuales su estilo resulta “*efectivo*”, “*jerarquizado en base a un orden establecido*” con “*una planificación de acuerdo a la gestión educativa del colegio*” y que ella “*desarrolla un trabajo en equipo*”, “*conciliadora*” y que “*cumple y hace cumplir las reglas*”. Se infiere de los discursos declarados, por la directora y por este último grupo de docentes consultados, que el concepto de gestión predominante que subyace corresponde al paradigma clásico de administración.

Se puede concluir que aquella divergencia en esta subcategoría evidencia la relación conflictiva que vivencia la directora entre su discurso acerca de sí misma y el referido a cómo se debe gestionar un establecimiento educacional, que responde a un deber ser, según el paradigma tradicional de administración. A pesar de conceptualizar su estilo como “*interés en el ser humano, calidez en la relación y firmeza en la convicción*”, alejándose de aquel paradigma, al parecer eso queda a nivel sólo discursivo, ya que un grupo de docentes echa por tierra esa conceptualización, ubicando su estilo de dirección al alero del paradigma tradicional, considerándolo en pocas palabras como deshumanizador.

Evaluación de la Gestión Escolar

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 2	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 2
<i>Convergencias</i>	Los padres y apoderados están entendiendo el sentido de las normas en el establecimiento.	-“ha establecido un grupo de gestión sólido y participativo y que ha implementado el concepto de evaluación en el equipo de trabajo”, -“ha posicionado el colegio como uno de los mejores en la provincia de Ñuble” -“ es una persona con muchas cualidades que logra ejercer un liderazgo constructivo” -“es el pilar visible del colegio junto al cuerpo de profesores”.
<i>Divergencias</i>		“Gestión relativamente adecuada”; “netamente preocupada de lo curricular”;
<i>Emergencias</i>		-“que obedece a una gestión acorde con los objetivos del directorio y asesoría externa, se ha distanciado de los profesores” -“su carácter ha cambiado negativamente”.

Dicho paradigma, se refuerza en la subcategoría *Evaluación de la gestión*, donde la directora construye un concepto de gestión de calidad desde una visión sistémica de la organización donde es necesario, a su juicio, tener “*clara la intencionalidad y el control exhaustivo de los procesos, para irlos replanteando incluso diariamente*”. Uno de los logros que destaca es que los padres y apoderados están entendiendo el sentido de las normas en el establecimiento.

Esta idea de calidad en la gestión provoca opiniones encontradas entre los docentes, ya que algunos la evalúan como “*relativamente adecuada*”, “*netamente preocupada de lo curricular*”, esto último puede entenderse si contrastamos dicha opinión con la declarada por otro docente, que contrariamente estima que la directora “*ha posicionado el colegio como uno de los mejores en la provincia de*

Ñuble”; entonces dicha preocupación por el aspecto curricular, parece referirse sólo a la consecución de logro de tipo académico, probablemente en pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU.

Al respecto, también se evidencian ciertas emergencias temáticas como que la gestión *“obedece a una gestión acorde con los objetivos del directorio y asesoría externa⁸⁰, se ha distanciado de los profesores”* y que *“su carácter ha cambiado negativamente”*, aspectos que pueden estar convergiendo con la *“metáfora del disfraz”*, aludida más arriba y también con la opinión que alude a la preocupación netamente por lo curricular por parte de la directora.

Aquel distanciamiento del cuerpo de profesores y el cambio de carácter que los/as docentes perciben en la directora se puede interpretar como una consecuencia del concepto de gestión y de *“poder sobre”* que subyace en los discursos de la directora, que evidencian un permanente conflicto, debido a que ella asume la dirección escolar en forma poco auténtica al desplazar en cierta medida su identidad personal declarada y validar una forma de ejercer la gestión escolar, cercana al paradigma administrativo.

El resto de los/as docentes consultados, estiman que la directora *“ha establecido un grupo de gestión sólido y participativo y que ha implementando el concepto de evaluación en el equipo de trabajo”*, también consideran que *“ha posicionado el colegio como uno de los mejores en la provincia de Ñuble”* y otros docentes atribuyen al valor personal de la directora su buena gestión, diciendo que: *“es una persona con muchas cualidades que logra ejercer un liderazgo constructivo”* y que *“es el pilar visible del colegio junto al cuerpo de profesores”*.

Este grupo de docentes, que si bien evalúa positivamente la gestión de su directora, también declara algunas sugerencias tales como *“desarrollar un trabajo*

⁸⁰ El directorio es renovado parcialmente en asamblea de socios del establecimiento, siendo de su facultad la contratación y remoción del personal. (información tomada del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, 1996). Desde el segundo semestre del año 2004, la corporación del colegio solicitó un diagnóstico a una empresa de asesoría educacional. (información extraída del anuario 2005 del establecimiento)

más positivo e integral con los alumnos” y que “en algunos momentos (la directora) debería tomar decisiones más acertadas”.

Rol del género en la vida profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 2	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 2
<i>Convergencias</i>	la valoración del aspecto profesional sobre el género para el acceso a la dirección escolar	
<i>Divergencias</i>	para acceder al cargo “no fue un problema que fuera mujer” y que ha logrado “manejar la vulnerabilidad propia de la mujer”,	“una mujer que ha hecho su trabajo muy bien. Demuestra que las mujeres pueden ejercer un trabajo tan o más eficiente que los hombres” -“ella reúne las cualidades necesarias para enfrentar la diversidad en el colegio”.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	-“Indudablemente la mujer hoy en día posee cualidades que son valoradas en los cargos directivos. Ojalá esto se potencie en el tiempo” -“la relación que tengo con una mujer es mejor que la que podría tener con un hombre, porque ella entiende cuando uno tiene problemas”. -Estiman que la directora “debería asumir una dirección personalizada y con mayor sentido de la autocrítica”.

En la categoría referida al *Rol del género en la vida profesional*, existe convergencia entre el discurso de la directora y el de los/as docentes en cuanto a la valoración que realizan del aspecto profesional sobre el género para el acceso a la dirección escolar.

Otro grupo de docentes realiza una valoración positiva y distintiva del género de su directora diciendo que es “una mujer que ha hecho su trabajo muy bien. Demuestra que las mujeres pueden ejercer un trabajo tan o más eficiente que los hombres”; apreciación que diverge con el discurso de la directora donde

declara que *“no fue un problema que fuera mujer”* para acceder al cargo y que ha logrado *“manejar la vulnerabilidad propia de la mujer”*, donde se infiere que ella asume su género como una carga y que ha debido adaptarse al sistema macho, al decir de Anne Wilson (1987) , ya que en opinión de la directora *“ el estilo de conducción de un colegio tiene que tener un poco las características de sistematicidad (de pensamiento) del hombre, no la vulnerabilidad de la mujer”*.

Lo anterior posee más fuerza en su discurso que el reconocimiento que la directora hace de su preocupación por las personas, que sí es destacado por los docentes como una característica vinculada a su género y que marca una diferencia en la gestión, en términos como que *“ella reúne las cualidades necesarias para enfrentar la diversidad en el colegio.*

Como temas emergentes, que aluden al contexto actual que viven las mujeres en el mundo del trabajo, aparecen opiniones que estiman que *“indudablemente la mujer hoy en día posee cualidades que son valoradas en los cargos directivos. Ojalá esto se potencie en el tiempo”* o que *“la relación que tengo con una mujer es mejor que la que podría tener con un hombre, porque ella entiende cuando uno tiene problemas”*.

Contrariamente, es la propia directora quien no potencia las cualidades que un grupo de docentes destacan en ella, en su afán de mimetizarse con un estilo de dirección masculino, y que corresponden a las sistematizadas en investigaciones que han estudiado el estilo de dirección femenina (Santos Guerra, 2000; Díez, 2004).

Temas emergentes, que aluden en específico a la situación de la directora que destacan como importante *“la capacidad, preparación y que promueva un buen clima organizacional”* y estiman que la directora *“debería asumir una dirección personalizada y con mayor sentido de la autocrítica”*, lo cual se opone a una opinión de un/a docente citada más arriba, para quien la directora *“ha implementado el concepto de evaluación en el equipo de trabajo”*.

HISTORIA DE VIDA 3

Identidad personal:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
<i>Divergencias</i>	“terriblemente amorosa, cariñosa, melosa”, “colaboradora y sociable”, pero a la vez con un “carácter fuerte” que la llevan a decir que le gustan “las cosas por su nombre”.	Enérgica, descortés, poco femenina” también la asocian con concepto como “seriedad, autoridad, insensibilidad”, “fuerza interior”, “firmeza, conocimientos y preparación”.

Huellas de su declarada fuerza de carácter se evidencian en las opiniones de los/as docentes encuestados, quienes la caracterizan con rasgos que difieren de la connotación de calidez de los términos empleados por la directora. Es así como, esta divergencia en los discursos de ambos estamentos se puede interpretar si se resume la autoimagen declarada por la directora en la dicotomía “cariñosa/ carácter fuerte”, que a pesar que la directora adjetiva con más fuerza el primer concepto para destacarlo, es la segunda parte de la dicotomía la que parece prevalecer en su identidad personal, la cual es descrita por los docentes encuestados como: “*enérgica, descortés, poco femenina*”, “*seriedad, autoridad, insensibilidad*”, también la asocian con conceptos vinculados a la “*fuerza interior*”, “*firmeza, conocimientos y preparación*”.

Sin embargo, en esta divergencia también se evidencia un sesgo asociado al género, ya que una de las opiniones describe a la directora como “poco femenina”, lo cual se entiende si se tiene en cuenta que su propia caracterización personal y la realizada por los docentes, rompen con la imagen estereotipada de mujer que condiciona sus roles.

Identidad profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
<i>Convergencias</i>	“una profesora de cuerpo, alma y pensamiento (...)” “no autoritaria, pero de una sola palabra”.	“laboriosa, competente, responsable” -“ejerce un liderazgo y apoyo a los proyectos presentados por los docentes”.

En el aspecto referido a la Identidad Profesional, no se observan divergencias tanto en la propia percepción de la directora con la expresada por los docentes. Es así como la directora se presenta ante la comunidad educativa desde su identidad docente como “*una profesora de cuerpo, alma y pensamiento (...)*”, “*no autoritaria, pero de una sola palabra*”. Por su parte, el discurso de los /as docentes encuestados la perfilan como “*laboriosa, competente, responsable*” y que “*ejerce un liderazgo y apoyo a los proyectos presentados por los docentes*”.

Estilo de dirección:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
<i>Divergencias</i>	“maternalista: severa, pero tiernucha”.	“autoritario”, “con escasa empatía” manteniendo una actitud de “distancia, seriedad” e “indiferencia ante las problemáticas pedagógicas de los profesores”.

No obstante, dicha caracterización profesional se desencuentra con la opinión que dicho estamento declara acerca del *Estilo de Dirección* ejercido por la directora: mientras ella lo conceptualiza como “*maternalista: severa, pero tiernucha*”, al parecer los/as docentes destacan aquella severidad juzgando su estilo directivo como: “*autoritario*”, “*con escasa empatía*” y que mantiene una actitud de “*distancia, seriedad*” e “*indiferencia ante las problemáticas pedagógicas de los profesores*”.

En esta subcategoría, se repite la dicotomía aludida en la Identidad personal, pero ahora aglutinada en la idea de la madre: “severa, pero tiernucha”. En cierto modo, esa relación adversativa revelaría también un ejercicio del “poder sobre” en su estilo de dirección, significado con rasgos de autoritarismo por parte de los/as docentes encuestados, lo cual entra en contradicción con uno de los logros de gestión destacado por la directora, en la siguiente subcategoría.

Evaluación de la Gestión Escolar

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
<i>Divergencias</i>	Uno de los principales logros que la directora destaca en su gestión y que tiene que ver con las buenas relaciones humanas al interior de su establecimiento y que ella expresa como “mantener este barco en que toda la tripulación pueda sonreír, dialogar, conversar y no mordernos”.	“regular, podría ser mejorada, debilita las relaciones interpersonales al ser cortés con algunos miembros de la comunidad escolar” - “es una gestión poco participativa” - “no se considera la opinión de todos los estamentos” -observan “cierta inestabilidad en sus actos”.

Uno de los principales logros que la directora destaca en su gestión y que tiene que ver con las buenas relaciones humanas al interior de su establecimiento que ella expresa en términos de “*mantener este barco en que toda la tripulación pueda sonreír, dialogar, conversar y no mordernos*”. Dichas opiniones divergen con la *Evaluación de la gestión escolar* que los/as docentes declaran: “*regular, podría ser mejorada, debilita las relaciones interpersonales al ser cortés con algunos miembros de la comunidad escolar*”, por lo tanto a su juicio “*es una gestión poco participativa*”, ya que “*no se considera la opinión de todos los estamentos*” y donde ellos/as observan “*cierta inestabilidad en sus actos*”.

Reconoce que no la ha sido tan fácil “ganarse un espacio” entre los varones que conforman la sociedad sostenedora del colegio, lo cual revela que la

mujer en cargos directivos debe convivir con lo que Santos Guerra (2000) denomina “las redes invisibles de los hombres” o a las “rituales de exclusión”.

Rol del género en la vida personal

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
Emergencias	Las labores domésticas no han sido asumidas por la directora.	Ausencia

La liberalización de ejecutar las labores del hogar y el soporte emocional brindado por su familia le han permitido desenvolverse sin tensiones en el ámbito profesional, por lo tanto no ha experimentado el conflicto de roles que surge en la mujeres al tener que compaginar papeles familiares y profesionales.

Rol del género en la vida profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 3	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 3
<i>Convergencias</i>	La directora estima que lo relevante para acceder al cargo fueron sus características profesionales y no su género.	Destacan las “características personales
<i>Divergencias</i>	La directora estima que lo relevante para acceder al cargo fueron sus características profesionales y no su género.	“(la directora) se plantea desde esa perspectiva como una forma para ejercer autoridad, como una mujer distinta.”
<i>Emergencias</i>	Ausencia	“instancias de relación con los socios de la entidad son los que afectan la gestión”. -“la mayoría de los/as directores/as no tienen competencia en administración, por lo tanto su desempeño en estos menesteres estará sujeto a su carácter, a su ‘forma de ser’ y no a la competencia profesional.

En cuanto al Rol del Género en la vida profesional, la directora estima que lo relevante para acceder al cargo fueron sus características profesionales y no su género, coincidiendo con alguno de los docentes quien considera las “*características personales*” o “*instancias de relación con los socios de la entidad los que afectan la gestión*”. Sin embargo, la propia directora destaca como rasgo de su género femenino en la gestión que ella ejerce la preocupación por la buena convivencia entre los miembros de su colegio y el logro de los objetivos mediante la vía afectiva.

El resto de los docentes encuestados, sí considera el factor género como diferenciador en la gestión, destacando uno de ellos que “(la directora) se plantea desde esa perspectiva como una forma para ejercer autoridad, como una mujer

distinta". Dicha diferencia radicaría en la caracterización dicotómica, ya sea a nivel personal "fuerza de carácter/ cariñosa como en su forma de conceptualizar su estilo de dirección escolar: como una madre severa/tiernucha.

Otro docente alude a una situación más general diciendo que "la mayoría de los/as directores/as no tienen competencia en administración, por lo tanto su desempeño en estos menesteres estará sujeto a su carácter, a su 'forma de ser' y no a la competencia profesional. El género naturalmente diferencia, discrimina y marca diferencia en la gestión directiva"; subyaciendo en esta opinión la idea, que en el caso de la directora, ella recurriría a recursos personales y de su género para ejercer la gestión, en ausencia de una preparación idónea, tal como lo expresa el supuesto contenido en la aseveración del docente consultado.

HISTORIA DE VIDA 4

Identidad personal

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
<i>Convergencias</i>	"respetuosa de los derechos de los demás" y "consecuente con lo que digo y hago"	"una persona muy humana", "respetuosa", "empática" y "muy consecuente".
<i>Emergencias</i>	Militancia política en la DC, a lo que ella llama "su línea de pensamiento".	Ausencia

En la subcategoría Identidad Personal, la autodefinición realizada por la directora, en términos de ser "*respetuosa de los derechos de los demás*" y "*consecuente con lo que digo y hago*", que constituyen "*su línea de pensamiento*", la cual es percibida por los/as docentes encuestados, quienes la describen como "*una persona muy humana*", "*respetuosa*", "*empática*" y "*muy consecuente*".

Esta correspondencia entre el discurso de la directora y el de los/as docentes encuestados, estaría corroborando la veracidad que su “línea de pensamiento, está influida por su militancia política en el Partido Demócrata Cristiano y en consecuencia por la filosofía del humanismo cristiano, fuente doctrinal de dicho partido, verdaderamente cobra vida en su acción, hecho que es percibido por los docentes.

Estimamos que en esta directora es un ser político, cuyo compromiso, según sus propias palabras “va más allá de asistir a las reuniones del partido”, sino que actualmente vive su militancia como un compromiso ético, en su caso, con la educación pública, como se evidencia más adelante.

Identidad profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
<i>Convergencias</i>	sentido del respeto a los demás - la lleva a asumir su función directiva como un compromiso con los alumnos,	“responsable (3)”, “ordenada (3), “ejecutiva”, “puntual”, “práctica” y “proactiva”.
<i>Emergencias</i>	Exoneración	Ausencia

En el aspecto de su *Identidad Profesional*, la directora estima que “su línea de pensamiento” ha marcado su línea de acción y de trabajo “*teniendo siempre claro el sentido del respeto a los demás*”. Un elemento estructurante de esta categoría es su formación normalista lo cual la lleva a asumir su función directiva como un compromiso con los alumnos, compromiso que coincide con las opiniones de los/as docentes que perfilan a su directora como: “*responsable (3)*”, “*ordenada (3)*”, “*ejecutiva*”, “*puntual*”, “*práctica*” y “*proactiva*”; rasgos que más adelante evocan los/as docentes encuestados al evaluar la gestión de la directora., evidenciándose una correspondencia entre la identidad profesional de la directora y la evaluación positiva que hacen los docentes de su gestión.

Estilo de dirección:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
<i>Convergencias</i>	Estilo, basado en “el compromiso, el respeto y la tolerancia”.	“tolerante (3)”, “respetuoso (2)”, “democrático

Unido a lo anterior, la descripción que ellos/as realizan del Estilo de Dirección es positiva, calificándolo como “*tolerante (3)*”, “*respetuoso (2)*”, “*democrático*”, entre otros rasgos y que convergen con la propia conceptualización que la directora expresa de su estilo, basado en “*el compromiso, el respeto y la tolerancia*”; hecho que evidencia, por una parte, su “línea de pensamiento” la cual es percibida por los docentes en un campo de acción concreto como lo es el ejercicio de la gestión escolar, y por otra, la tendencia del ejercicio de un estilo de liderazgo más democrático. (Robbins, 1999).

Evaluación de la gestión escolar:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
<i>Convergencias</i>	Algunos logros en su gestión, que ella denomina “nuestra gestión”, en los ámbitos curricular y económico, como el diseño de un modelo de planificación y la generación de recursos propios que han permitido realizar mejoras en la estructura del establecimiento.	-“la escuela presenta un funcionamiento ordenado y planificado es eficiente en su trabajo (2)” -“demuestra muy buena disposición a los cambios” -“trabajamos en un ambiente de tranquilidad y con plena libertad de aplicar cosas nuevas” y es “preocupada por el progreso de la unidad educativa”.
<i>Emergencias</i>	Critica la asignación de recursos a establecimientos educacionales del sistema particular subvencionado, realizando una defensa del sistema público de educación.	Ausencia

En consecuencia, *la evaluación de la gestión* que hacen los/as docentes encuestados es positiva destacando aspectos como: “*la escuela presenta un funcionamiento ordenado y planificado es eficiente en su trabajo (2)*”, “*demuestra muy buena disposición a los cambios*”, “*trabajamos en un ambiente de tranquilidad y con plena libertad de aplicar cosas nuevas*” y es “*preocupada por el progreso de la unidad educativa*”. Es así como la directora destaca algunos logros en su gestión, que ella denomina “*nuestra gestión*”, en los ámbitos curricular y económico, como el diseño de un modelo de planificación y la generación de recursos propios que han permitido realizar mejoras en la estructura del establecimiento. Estos ejemplos acercan la gestión directiva hacia el rol de gestor del currículo , vinculándose , por una parte, como un “*provocador de rupturas y constructor de algunas certezas*” (Castro, 2005: 20), en este caso un diseño de planificación pertinente a su realidad escolar y según sus palabras “*que diera confianza y por otra, como un gestor de recursos materiales.*

Por lo tanto, estos aspectos aproximan a la directora al nuevo rol del directo/a expresado en el Marco para la Buena Dirección (Mineduc, 2005).

Un tema emergente en el discurso de la directora es cuando critica la asignación de recursos a establecimientos educacionales del sistema particular subvencionado, haciendo una defensa explícita del sistema público de educación, lo cual se explica por el hecho que ella ha desarrollado toda su carrera profesional en dicho ámbito.

Por lo tanto subyace en su crítica la idea del “Estado Docente”, modelo de organización que prevaleció hasta la Reforma de la Educación llevada adelante por el Gobierno Militar en 1980, que en palabras de Juan Eduardo García Huidobro (2000: 250) “*subraya el rol preponderante del Estado en la educación, así como la importancia que la educación posee en el accionar del Estado*”. La educación pública, añade García Huidobro, en esa época “*busca la escolaridad para todos*” a través “*de un conjunto de instituciones educativas administradas por el Ministerio de Educación*”.

Rol del género en la vida personal:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
Emergencias	-La familia y la pareja como redes de apoyo. -La maternidad como factor que condiciona el desarrollo de la carrera profesional.	Ausencia

La directora declara que ha logrado conjugar la vida personal y profesional, gracias al apoyo brindado por su familia, ya sea su madre y su esposo, que también era docente, confirmándose lo planteado por Guzmán (2004) de la importancia del entorno más inmediato para superar obstáculos y tensiones que puedan experimentar las mujeres en sus trayectorias profesionales.

Si bien la maternidad no constituyó una limitante en el acceso a la dirección escolar, si condicionó que siguiere desempeñándose como directora suplente del departamento provincial de educación de Chillán, al trasladarse la oficina de comuna. Por lo tanto, se corrobora, que la maternidad representa uno de los mayores obstáculos para la autonomía y el desarrollo de las mujeres (2002). Sin embargo, el obstáculo radica en la falta de servicios de apoyo para las mujeres en las labores de cuidado de los hijos, recayendo sólo en ellas tal responsabilidad.

Rol del género en la vida profesional:

DIMENSIONES	DISCURSO CASO 4	CUESTIONARIOS DOCENTES CASO 4
<i>Convergencias</i>	Convergen al estimar que el factor género no es diferenciador en la gestión escolar.	
<i>Emergencias</i>	Ella destaca que uno de los rasgos de la gestión femenina es el mantenimiento de buenas relaciones humanas.	Ausencia
	La directora habla desde su género y atribuye a las mujeres virtudes como la paciencia y la perseverancia para lograr sus objetivos.	Ausencia

Tanto el discurso de la directora como el/las docentes encuestados referido al *Rol del género en la vida profesional* convergen al estimar que el factor género no es diferenciador en la gestión escolar. Si bien dicha estimación tiene más fuerza en el discurso de los/as docentes al señalar que la directora “*es una persona muy especial, no hay diferencias que sea mujer*”, ya que “*cumple con trabajo en forma eficiente y que “todos somos tratados de la misma forma (2)”*”; ella destaca que uno de los rasgos de la gestión femenina es el mantenimiento de buenas relaciones humanas, también reconoce que existen directores que son más meticulosos que los hombres, sin embargo y apoyándose en su experiencia profesional, le ha tocado trabajar con hombres que delegan muchas tareas en las mujeres, eso se debería en su opinión a la capacidad de la mujer de relacionarse en buena forma con hombres y mujeres.

Un tema emergente en esta categoría es que la directora habla desde su género y atribuye a las mujeres virtudes como la paciencia y la perseverancia para lograr sus objetivos, las cuales ella declara haber aprendido de su directora en sus inicios como profesora de una escuela rural. De este modo, emerge un modelo directivo femenino y se constata su influencia en la historia de vida de esta directora contrastando con los demás casos en estudios que reconocen modelos masculinos de gestión escolar.

Segunda triangulación

Descripción

En esta etapa se comparan los discursos de las cuatro directoras en torno a las subcategorías apriorísticas que enmarcan la investigación, en términos de develar las convergencias, divergencias y emergencias presentes, permitiendo establecer una tendencia para cada subcategoría.

Identidad Personal

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>	Todas estiman que sus rasgos personales han favorecido el ejercicio de la gestión.			
<i>Divergencias</i>	Se presentan enunciando su profesión.			Se presenta como una persona.
	Se describen con rasgos ligados a la esfera racional.		Se describe desde la esfera de lo afectivo.	Se describe destacando virtudes.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	Declara provenir de un medio socioeconómico alto. Se considera carismática.	Ausencia	Ausencia

En la subcategoría *Identidad Personal*, tres de las directoras al pedirles que se presenten ante la comunidad educativa, lo hacen enunciado en primer lugar su profesión, evidenciando la centralidad que ocupa el trabajo en sus vidas. (del Valle et al (2002). Sin embargo, todas ellas estiman que sus rasgos personales han favorecido el desarrollo de su gestión escolar. Estos tres casos divergen con el caso 4, el cual rompe con la tendencia y se presenta ante la comunidad educativa como una persona y no desde su profesión, probablemente influida por lo que ella

denomina su “*línea de pensamiento*” que emerge de la fuente doctrinal de su partido político como lo es el humanismo cristiano.

Los casos 1 y 2 se describen con rasgos más ligados a la esfera racional: “*buena para organizar, todo lo tengo en mi mente*” y “*racional*”, respectivamente; en un intento de mimetización con el estereotipo masculino, validado socialmente. En cambio el caso 3, diverge con los dos anteriores, ya que se describe lo hace desde la esfera de lo afectivo: “*terriblemente amorosa, cariñosa, melosa*”, divergiendo con las opiniones de los/as docentes consultados; y el caso 4, con virtudes como la perseverancia y la paciencia y la voluntad, existiendo correspondencia con las opiniones de los/as docentes.

Dos elementos emergentes los encontramos en el caso 2, quien, por una parte declara su pertenencia a un determinado medio socioeconómico, en este caso alto, evidenciándolo en su discurso al indicar el colegio y universidad en que estudió y que en su opinión, “*marcan la proyección de la persona*”.ver; y por otra, se define como “*carismática*” en oposición a su rasgo de racionalidad. Entonces, se puede inferir que el caso 2 significa el carisma con rasgos de emotividad y calidez, divergiendo con el caso 1, cuando define su Estilo de Dirección y se atribuye el carisma, como un rasgo de personalidad extraordinario.

Identidad Profesional

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>	Coinciden en destacar como modelos docentes a profesores/as de las distintas etapas de su formación académica.			
<i>Divergencias</i>	Alude a la vocación.	La docencia como opción no como vocación.	Alude a la vocación.	
	Ausencia	El regreso de la democracia significó su salida del sistema público de educación.	Ausencia	El regreso de la democracia posibilitó su reincorporación al sistema público, tras la exoneración.
	Confianza en sus capacidades para asumir la dirección			Falta de confianza en su capacidades para asumir la dirección.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	Califica la educación pública con “vicios”.	Ausencia	Ausencia
	Se autodefine como “una mujer con profesión”.	Ausencia	Ausencia	Ausencia

En cuanto a la subcategoría *Identidad Profesional*, las directoras coinciden en representar como referentes a profesores/as de las distintas etapas de su formación. Es así como los casos 1, 3 y 4 coinciden en relacionar como modelos vocacionales a profesores/as ya sea de la etapa escolar y también de su formación profesional; aludiendo los dos últimos a la especial experiencia que vivieron con profesoras de educación primaria rural. En cambio, el caso 2 diverge con las demás directoras al señalar como modelos docentes con nombre y apellido únicamente a profesores/as de su etapa universitaria.

En cuanto a la vocación, las directoras de los casos 1 y 3 explican que su vocación docente las llevó a decidirse a ser profesoras y la definen como algo intrínseco a su persona empleando expresiones como “la llevo en mi sangre”, “es de alma”, respectivamente y que Gysling (1992 en Cox, 2003) indica a la luz de la investigación, como “argumento recurrente entre los profesores para explicar el ser docente”.

Por su parte, el caso 2 diverge con lo demás, aunque la directora declare ser “esencialmente profesora” no hace referencia a una vocación docente como los demás casos, ya que debido a su impedimento físico, tuvo que adaptar su vocación científica primigenia, derivando en pedagogía básica. Por lo tanto, su decisión de ser profesora está vinculada a razones estratégicas de elegir una carrera que le permitiera tener una vida laboral compatible con su enfermedad.

En relación a cuál es el objetivo de ser profesoras, los casos 2 y 3 manifiestan; “ser formador de la personalidad del estudiante” e “instaurar un modelo de responsabilidad, de justicia y de proyección”, respectivamente.

Circunstancias sociopolíticas han afectado en forma antinómica la historia profesional, según lo declarado por los casos 2 y 4. En el primero, el regreso de la democracia motivó su decisión de emigrar desde el sistema público al privado; en el segundo, permitió su regreso al sistema escolar, del que fue exonerada durante la dictadura militar en el década del ochenta.

Un elemento emergente, lo representa el caso 1 cuando declara su condición de mujer junto con ser profesional al representarse ante la comunidad educativa como una “mujer con profesión”. Por otro lado, esta directora en su relato pone de manifiesto que su ocupación de cargos ha sido en forma paralela a su perfeccionamiento profesional, develándose una construcción conciente de su carrera.

Otra singularidad, la declara el caso 2 al evaluar negativamente a la educación pública chilena, calificándola como “con vicios”, divergiendo con el

caso 4, quien la defiende, en términos de manifestarse contraria a la asignación de recursos a los establecimientos particulares subvencionados.

Estilo de Dirección

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>	Predomina la noción del “poder con”			
<i>Divergencias</i>	En su estilo de dirección destacan aspectos:			
	Organizativos	Relacionales	que atribuye al género femenino.	valóricos
<i>Emergencias</i>	Se califica como una “líder carismática”.	Ausencia	Conceptualiza su estilo como “maternalista”.	Ausencia

En la categoría de *Estilo de Dirección*, al referirse al poder, predomina en el discurso de las cuatro directoras la tendencia que en sus definiciones subyace la idea del “*poder con*”, alejándose de una noción autoritaria de él. No obstante, dichos discursos divergen con lo planteado por los docentes, excepto en el caso 4, según el análisis realizado en la Primera Triangulación.

Los casos 2 y 3, coinciden en asumir el poder con una significación común de calidez y de desarrollar un trabajo en equipo, lo cual diverge con el discurso de los docentes respectivos de cada caso. Sin embargo, es posible observar en estas dos directoras que intentan mantener un equilibrio entre dichos rasgos y la función de controlar el cumplimiento de funciones de quienes trabajan con ellas.

Se pueden observar divergencias en el discurso de las directoras cuando definen su estilo de dirección desde diferentes perspectivas. Es así como el caso 1 destaca aspectos organizativos, el caso 2, relacionales, el caso 3 de género femenino y el caso 4 valóricos.

En cuanto a las emergencias temáticas, el caso 1 se autodenomina como una líder, en este caso carismática y el caso 3, define su estilo con un rasgo propio de su género: el maternalismo que puede interpretarse como una prolongación hacia su función directiva de la vinculación que se hace de la docencia como una extensión del rol materno en las mujeres (Cf. Carrasco, 2004 a). Prolongación, que la vuelven un tipo de madre *severa/tiernucha*, en la cual los docentes consultados destacan con más fuerza rasgos de autoritarismo.

Concepción de la Gestión Escolar

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Divergencias</i>	Subyace la perspectiva administrativa.		Acercamiento al paradigma actual de gestión escolar.	
	Manifiesta agrado por ser directora.	Dice que se “disfraza de directora”.	Ausencia	Ausencia
	El género de la directora no es un factor diferenciador en la gestión escolar.	Existen diferencias en la gestión escolar ejercida por una mujer.		El género de la directora no es un factor diferenciador en la gestión escolar.
<i>Emergencias</i>	No vinculan la gestión escolar con la gestión de aprendizajes significativos para los/as estudiantes.			
	Destaca el trato cordial en las mujeres que ejercen la gestión escolar.	Ausencia	Ausencia	Ausencia
	Distingue herramientas de gestión: el PEI y el aprender del otro. (senge)	Ausencia	Ausencia	Ausencia

	Ubica como condición para el ejercicio de la gestión escolar, la Jefatura de la UTP.	Ausencia	Estima que se deben contar con conocimientos del área administrativa, financiera y académica.	Ausencia
--	--	----------	---	----------

Los cuatro casos manifiestan diferencias en la Concepción de la Gestión Escolar, pudiendo ser identificados dos grupos: el primero, donde subyace la perspectiva tradicional; es así como el caso 1 lo hace desde la perspectiva administrativa; el caso 2, enfatiza el control en la calidad de los proceso. El segundo grupo, manifiesta un acercamiento discursivo al paradigma actual de gestión escolar, como lo declara el caso 3, que en su concepción sobrepasa lo extrínsecamente administrativo y le asigna saberes necesarios a la gestión, que también pueden ser entendidos como los ámbitos de acción de la gestión escolar (administrativo, financiero y académico); y el caso 4 que conceptualiza la gestión como un sistema, destacando la función de la UTP y de los docentes.

No obstante, en ambos grupos, sus discursos no relacionan en forma explícita la gestión escolar en función del logro de aprendizajes de calidad en los/as estudiantes, desvinculación que el actual *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* (Mineduc, 2005:37), pretende cubrir, al otorgarle centralidad a la gestión curricular y a sus correspondientes logros de aprendizaje en los estudiantes.

Los casos 1 y 2 conciben a la gestión escolar incluyendo el concepto de planeación (de ideas) y planificación (de metas), respectivamente. También fijan requisitos para el ejercicio de la gestión escolar: la experiencia como jefe de UTP y la autonomía para ejercer la gestión; que el caso 2 cree tener, dado a que el establecimiento que dirige es Particular, sin embargo sus decisiones deben pasar por el arbitrio de una instancia superior constituida por los miembros del directorio. Por lo tanto, la autonomía que posee es económica, ya que no recibe subvención del Estado.

En el terreno de las divergencias, el caso 4, da a entender un concepto de gestión donde todos parecen participar en dicho “engranaje”; en forma opuesta, la directora del caso 2, declara que es el equipo (de gestión) quien la genera, donde ella “se disfraza de directora” y cumple un rol de control de funciones y el caso 3, manifiesta que es necesario poseer conocimientos en áreas como la administración, finanzas y académicos, subyaciendo las áreas de competencias declaradas en el Marco para la Buena Dirección (Mineduc, 2004).

Otra divergencia, referida al rol de directora, mientras el caso 1 manifiesta agrado por serlo, manifestando que es algo “que lleva en la sangre”, el caso 2 declara que se “disfraza de directora”, entendiéndose que es un rol que entra en conflicto con su identidad.

Al referirse al género, los casos 2 y 3 coinciden en señalar que sí existen diferencias en una gestión ejercida por un hombre y una mujer, destacando como elementos diferenciadores su preocupación por la convivencia social, la capacidad de la mujer para realizar tareas simultáneas, su intuición y maternalismo. En cambio, los casos 1 y 4 divergen con los anteriores, ya que estiman que el género no es un factor diferenciador al comparar una gestión ejercida por un hombre o una mujer. Sin embargo, el caso 1, destaca el trato más cordial que dan las mujeres, cordialidad que en ella cobra forma como un estrategia de persuasión para que los/as docentes ejecuten las tareas.

Como elementos emergentes referidos a esta subcategoría, la directora del caso 1 identifica como herramientas de gestión escolar el Proyecto Educativo Institucional y el aprender del otro. También enuncia como requisito para todo director/a el haber sido Jefe/a de UTP, unidad que ella considera “el corazón del establecimiento; validando, por una parte, su propia historia profesional, y por otra, se acerca discursivamente al modelo actual de gestión escolar que ubica la gestión de los aprendizajes de calidad como la razón de ser de la institución educativa.

Por su parte, la directora del caso 3, manifiesta que un director/a debe poseer conocimientos en las diversas áreas que involucra la gestión, pudiéndose

vincular esta emergencia temática con los esfuerzos actuales del Mineduc de profesionalizar la función directiva, ejemplificado en el *Marco para la Buena Dirección* (Mineduc, 2005).

Evaluación de la Gestión Escolar

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>	Destacan a factores contextuales como limitantes en el ejercicio de la gestión escolar.			
	Logro de gestión: la relación del establecimiento con la comunidad.	Ausencia	Logro de gestión: la relación del establecimiento con la comunidad.	Ausencia
	Ausencia	Ausencia	Logro de gestión: buena convivencia al interior del establecimiento	Logro de gestión: buena convivencia al interior del establecimiento.
<i>Divergencias</i>	Ausencia	La gestión como un sistema que requiere control	Ausencia	La gestión como un sistema donde la directora es una participante más.
	Calidad de la gestión escolar en relación con la consecución de logros.	Ausencia	Calidad de la gestión escolar en relación con la consecución de logros de tipo académico	Ausencia
	Ausencia	Ausencia	Calidad de la gestión escolar: según la realidad del establecimiento.	

	Ausencia	Condición para la calidad en la gestión: control. La diversidad representa un obstáculo.	Ausencia	Condición para la calidad en la gestión: tolerancia con los diferentes ritmos de trabajo.
<i>Emergencias</i>	Ausencia	Ausencia	Los GPT, ACLES y CRA como elementos que apoyan la gestión.	Ausencia
	Ausencia	Ausencia	La condición de mujer como obstáculo para el ejercicio de la gestión escolar	Ausencia
	Ausencia	Críticas a la formación docente.	Ausencia	Críticas a la formación docente.

En la subcategoría de Evaluación de la Gestión Escolar, las directoras convergen en representar como principales obstáculos para el ejercicio de su gestión factores contextuales de su establecimiento como la falta de autonomía para la contratación docente (caso1); la diversidad de preparación de ellos/as, la heterogeneidad cultural de las familias (caso 2); la condición de ser mujer (caso 3) y las mediciones estandarizadas que generan frustración en los/as docentes (caso 4). De modo se extraña en sus discursos una autocrítica a su labor directiva a la luz del nivel de logros de aprendizajes en los alumnos/as de sus respectivos establecimientos.

En los casos 2 y 4 subyace la idea de la gestión como un sistema, pero para el primero es un sistema que requiere control, por lo tanto la directora asume una, relación asimétrica o vertical con los/as docente y en el caso 4, la directora

declara sentirse “parte del engranaje”, estableciendo con los/as docentes una relación más simétrica u horizontal.

En cuanto a la calidad en la gestión escolar, las directoras de los casos 1 y 3, relacionan calidad en la gestión escolar con la consecución de logros, permaneciendo ausente en el caso 1 una alusión a los referidos a logros de aprendizaje. También coinciden en declarar como un logro de sus respectivas gestiones la relación entre el establecimiento y la comunidad chillaneja, ya sea en términos que ella sepa de la existencia del establecimiento o bien, que éste ya no sea identificado como un colegio con mala disciplina. Por su parte, los casos 3 y 4 coinciden en entender la calidad de la gestión según sea la realidad del establecimiento y en destacar como logro de sus respectivas gestiones escolares, la buena convivencia que se vive entre los miembros de la unidad educativa. Al mismo tiempo, ambos casos convergen en reconocer como uno de los logros de sus respectivas gestiones, la buena convivencia que se vive entre los miembros de sus establecimientos. No obstante, este logro es destacado por los docentes sólo en el caso 4.

Visiones contrapuestas en cuanto a la calidad en la gestión, sostienen las directoras del caso 4 y 2. La primera de ellas, estima que para que una gestión sea de calidad, la persona que gestiona debe ser tolerante con la diversidad de ritmos de trabajo de las personas (docentes) que la acompañan en su trabajo; en cambio la directora del caso 2 distingue como un obstáculo la diversidad en la preparación de los/as docentes y alude a la necesidad de controlar los procesos para asegurar la calidad. Estas divergencias también están presentes en los diferentes estilos de dirección que los/as docentes encuestados adjudican a cada caso.

Surgen como emergencias temáticas, aspectos tales como:

- la vinculación con algunas políticas y programas de mejoramiento emanados del Mineduc, como los GPT, los ACLES y el CRA, que el caso 3 distingue elementos que fortalecen una gestión de calidad para el logro de *“aprendizajes significativos de acuerdo a la realidad que tienes como institución”*.

- la condición de mujer como un obstáculo en el ejercicio de la gestión, representado en el discurso de la directora del caso 3, debido a su circunstancia de ser la única mujer en el grupo de cuatro personas que conforman la sociedad dueña del colegio que dirige, donde ha tenido que “*ganarse el espacio*”, lo cual podría explicar su adopción de formas o modos de acción “masculinas” (*malike qualities*: cualidades masculinas. Gorrochotegui, 1997) como estrategias de supervivencia, pero que la hacen ver como “*poco femenina*” ante los docentes, a pesar que ella destaque en su identidad rasgos de calidez. Este conflicto se sintetiza en su concepción de estilo de dirección “*maternalista*” que sintetiza en la dicotomía “*severa/tiernucha*”.

- las críticas a la formación inicial de los/as docentes formuladas por los casos 2 y 4, quienes a su juicio estiman que no se les enseña a los futuros docentes a elegir y participar en un proyecto educativo y que adolecen de un saber práctico que les permita desenvolverse con acierto en el aula.

Rol del Género en la vida personal

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>		Declaran la importancia del apoyo familiar para su desarrollo profesional		
	Reciben apoyo en las labores domésticas.		Reciben apoyo en las labores domésticas.	
<i>Divergencias</i>	Su esposo no apoyó su decisión de ser directora.			
<i>Emergencias</i>		Antes su soltería y ahora ser casada sin hijos facilitan el ejercicio de la gestión.		Prioridad de su condición de madre al tomar una decisión profesional.

En cuanto al Rol del Género en La Vida Personal, las directoras en su mayoría coinciden en indicar la importancia de la familia para su desarrollo profesional, apoyo proporcionado ya sea por la madre, esposo o hija. Contrariamente, el caso 1, declara que no tuvo el apoyo de su marido al asumir su actual dirección escolar, situación que provocó tensiones en sus roles de madre y esposa. Esta situación evidencia que para una mujer una decisión profesional afecta su mundo privado, poniendo en conflicto su roles de madre y esposa; es decir, ella en ese momento de su historia de vida experimentó la contradicción que viven las mujeres con diversos matices donde se enfrenta el “Ser para los otros” o el “Ser para mí” (Lagarde, 1992).

En el ámbito hogareño, los casos 1 y 3 declaran recibir apoyo en las labores del hogar, brindado por su “nana” o familiares, lo cual les permite disminuir la tensión entre el mundo del trabajo y del hogar.

Como elementos emergentes, se destaca en el discurso del caso 2, su prolongada soltería y ahora en su condición de mujer casada sin hijos, como factores que permitieron desarrollar sin tensiones su profesión. Por su parte, la directora del caso 4, señala que su condición de madre fue un factor que tomó en cuenta y que priorizó a la hora de tomar una decisión de índole profesional. Emergen de esta forma el matrimonio y la maternidad como factores que estarían limitando el acceso de la mujer a cargos directivos, ya que según explica Santos Guerra (2000) “la tradicional concepción de que el cuidado y la educación de los niños es tarea de las mujeres ha roto el desarrollo profesional de muchas madres que han decidido renunciar a sus trabajos o a la mejor en ellos para realizar una tarea que colma sus inquietudes y su responsabilidad nutricia”.

Rol del Género en la vida profesional

Dimensiones	Caso1	Caso2	Caso3	Caso 4
<i>Convergencias</i>	Declaran que se consideraron sus características profesionales sobre su género para acceder a la dirección escolar.			
	La sociedad limita el acceso de la mujer a la gestión escolar.			
	Su identidad femenina se refleja en el mantenimiento de un buen clima de convivencia al interior de los establecimientos que dirigen.			
<i>Emergencias</i>	Factor que limitan su acceso a la dirección escolar: la falta de decisión de las mujeres.	Ausencia	Factor que limitan su acceso a la dirección escolar: la falta de decisión de las mujeres.	Ausencia
	Factor que limitan su acceso a la dirección escolar: a las mujeres no les gusta la administración.	Ausencia	Ausencia	Ausencia
	Declara confianza en sus capacidades para asumir la dirección escolar.	Ausencia	Ausencia	Ausencia
	Trato “maternal” con las alumnas.	Ausencia	Ausencia	Ausencia

En la subcategoría referida al Rol del Género en la vida profesional existe convergencia total en los discursos de las cuatro directoras en aspectos como el acceso a la dirección escolar, donde existe coincidencia en señalar que sus características profesionales estuvieron sobre su condición de género; en las limitantes que la sociedad impone, ya que según sus opiniones, ella atribuye rasgos masculinos a la función directiva, lo cual explicaría la adopción de formas y estilos que las acerquen a dicho modelo como una estrategia de camuflaje y de supervivencia en el cargo, ya que el hombre tendría mejores condiciones para dirigir que una mujer. Por su parte, los casos 1 y 3, adjudican a la falta de decisión de las mujeres como uno de los factores que limitan su acceso a la dirección

escolar, obviando una serie de causas por las cuales las mujeres suelen autoexcluirse, tales como “la necesidad de atender la casa, la obligación de cuidar a los hijos, la posibilidad de quedar embarazadas”, entre otras que señala Miguel Santos Guerra (2000).

También las opiniones de las directoras son coincidentes al estimar que en el ejercicio de la gestión escolar su identidad femenina se refleja en el mantenimiento de un buen clima de convivencia.

Como temas emergentes, el caso 1 manifiesta confianza en sus capacidades para asumir tareas directivas, coincidiendo con uno de los rasgos de las mujeres profesionales exitosas (Nicolson, 1997) y también en señalar el maternalismo en trato que da a sus alumnas, como uno de los rasgos de su identidad femenina que se refleja en el ejercicio de su gestión, pero que invisibiliza en su identidad personal.

Esta misma directora, indica como una de las limitantes al acceso a cargos directivos, que a la mujer no le gusta la administración, por lo tanto, se infiere que a las mujeres sí les gusta la ejecución de tareas, específicamente las labores de aula; al respecto ella misma declara que en su estableciendo reconoce algunas docentes que podría ejercer la función directiva, pero que ellas prefieren seguir desempeñándose en el aula. Entonces, ella se muestra como una excepción: una mujer que le gusta organizar, administrar, pero no ejecutar.

La condición de género puede entenderse como un obstáculo para el ejercicio de la gestión, si bien el discurso del caso 2 es el más explícito al declarar que ha sido un desafío asumir la dirección, ya que estima que debe tener las características de “sistematicidad cognitiva del hombre” y no “la vulnerabilidad de la mujer”; si se realiza una lectura interpretativa de los discursos de los demás casos en estudio, se percibe que el género femenino incluye, representa, significa una serie de roles atribuidos como el de esposa y madre, “hitos críticos” (Guzmán, 2004) o “barreras visibles” (Nicolson, 1997) en la construcción de sus carreras profesionales.

Por lo tanto, estos casos evidencian barreras que han sido impuestas por la sociedad mediante el mecanismo de los estereotipos de género, cuyo grado profundo de penetración lo ejemplifica el discurso del caso 2, quien declara una visión bipolar del sistema de pensamiento del hombre y de la mujer, enunciando una subvaloración de la supuesta forma de pensar de las mujeres, que en su opinión no respondería a las exigencias de la gestión escolar. Entonces, si se retoma su rasgo personal declarado de considerarse “racional”, se entiende que esta directora pudo acceder a la dirección escolar gracias a ese atributo, que ella valora y adjudica como propio del sistema de pensamiento masculino, entendiéndose que dicha atribución la realiza influida por un estereotipo.

De cierta forma, el caso 2 manifiesta un cierto desapego a la situación que experimenta su género en relación al acceso a los cargos de dirección, al confesar un desconocimiento de la proporción minoritaria de mujeres en cargos directivos, explicando que “es un tema que no se había preguntado”, situación que alude a la falacia que es común en mujeres que ocupan puestos de poder, que creen que si ella pudo lograrlo, las demás mujeres también, denominado “mito de la excepción” y que es frecuentemente utilizado para negar la discriminación, pasando por alto las barreras visibles invisibles e inconscientes (Nicolson, 1997) que limitan el acceso de la mujer a cargos directivos.

Tercera triangulación

Descripción

En esta etapa denominada *triangulación teórica* se procedió a aglutinar lo evidenciado en las dos triangulaciones anteriores, en términos de establecer las principales tendencias en cada subcategoría. Por lo tanto, los hallazgos desvelados en las dos triangulaciones precedentes se contrastan con elementos teóricos pertinentes con las categorías y subcategorías que orientan la investigación.

Identidad Personal

Resulta predominante en los casos en estudio, que a la hora de presentarse ante la comunidad lo hagan enunciado su profesión (caso 1, 2 y 3) debido a una asociación psicológica entre el sentido de lo ‘¿qué se es?’ con el ‘¿qué se es para los demás?’, (Gispert, 1983, p. 160) lo cual se asimila rápidamente a lo que ellas aportan a la sociedad, en su caso la profesión docente. Interpretando lo anterior desde la perspectiva del género, del Valle (2002) afirma que el trabajo para las mujeres pasa a convertirse en un proyecto de desarrollo que exige dedicación y compromiso, entendiéndolo como un elemento de su identidad personal. Esto lleva a la autor a hablar de la “centralidad del trabajo como eje estructurante de la vida y de los tiempos personales y sociales”.

Los discursos de las directoras en estudio revelan que las predominantes dicotomías, donde se contraponen rasgos estereotipados para cada género (caso 1, 2 y 3), resumen un autoconcepto que representa las estrategias de supervivencia que adoptan para ejercer su gestión. Es decir, y tal como lo plantea Venegas (2001,p.4), prevalecería la idea de identidad como un “proceso resultante de estrategias donde contextos de transición o situaciones amenazantes y sus necesidades de adaptación “llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener cierta coherencia y valoración de sí”.

Por lo tanto, podemos interpretar que el ejercicio de la gestión escolar provoca una tensión en su identidad personal, cuyos rasgos primigenios ellas parecen camuflarlos por no considerarlos idóneos a su función, camuflaje reflejado en las dicotomías, donde una parte de ellas aglutinaría algún rasgo de su identidad personal, entendida como “la percepción subjetiva que tiene una persona acerca de su individualidad” (Venegas, 2001, p. 4) y la otra, expresaría la identidad deseada y que ellas estiman como la idónea para ejercer la gestión escolar.

Entonces las directoras en estudio predominantemente evidencian tensiones identitarias, que se resuelven en las autoidentidades dicotómicas que reconstruyen en sus discursos y que consideramos como la principal estrategia identitaria que les permite reducir la distancia entre “la propia identidad percibida, la identidad prescrita por otros y la identidad deseada” (Venegas, 2001, pp.6-7).

En cuanto al ejercicio de la gestión escolar, las cuatro estiman que sus rasgos personales han favorecido su gestión; rasgos ligados a la esfera de lo racional (caso 1 y 2), a lo afectivo (caso 3) y con las virtudes (caso 4). Sin embargo, no queda claro qué ámbito de la gestión escolar se ve favorecido por dichos rasgos, más aún en aquellos casos donde existe divergencia entre sus discursos y el de los/as docentes encuestados.

Identidad Profesional

Consideramos las conceptualizaciones de identidad profesional planteadas por Pilar Molina (2001) y Pablo Venegas (2001) las cuales destacan, respectivamente, en la construcción de la identidad profesional “una red compleja de identificaciones primarias y de los hechos que el sujeto tiene en sus experiencias de vida, por cuanto tiene estrecha relación con la identidad personal, unido a los sujetos significativos y a los modelos profesionales que el sujeto internaliza durante su formación estudiantil y luego profesional”; y donde “los sujetos asumen una manera de ser profesional en función de las transacciones

entre las demandas institucionales y sociales, condicionadas por el momento histórico en que se vive y su propia historia”.

Teniendo en cuentas las conceptualizaciones anteriores, es posible establecer las siguientes tendencias:

-Todas las directoras en estudio coinciden en destacar como sujetos significativos y que se constituyen en modelos docentes a profesores/as correspondientes a sus distintas etapas de formación, constatando el interjuego entre una dimensión individual y una dimensión social en la configuración de la identidad presente en la socialización, proceso constitutivo de lo que Venegas (2001) llama la identidad socioprofesional. En el caso de la historia vida 4, la directora destaca un modelo de ejercer la dirección escolar por una mujer, marcado por la paciencia y la perseverancia, virtudes que encarna la directora de la primera escuela donde ella impartió docencia. De este modo emerge un referente femenino virtuoso que al contrastarlo con su propio discurso y el de los docentes encuestados, encuentra eco en la directora en estudio quien asume la función directiva como un compromiso con los alumnos, influyendo también las vertientes de la formación normalista y el humanismo cristiano, fuente filosófica de su afiliación política.

- La vocación aparece como argumento que respalda la opción de la directoras en estudio por la docencia, aludiéndola con expresiones metafóricas como que la vocación docente *“la llevo en mi sangre”* (caso 1) o *“es de alma”* (caso 3); excepto el caso 2 cuya decisión obedece más bien a razones estratégicas, a una transacción que realiza condicionada por su impedimento físico. Esta alusión a la vocación puede interpretarse como un indicio de la identidad docente que se asume como un apostolado y que identifica a la figura del maestro/a, en palabras de Rosa María Torres (en Núñez, 2004) como “un apóstol, un guía, un sembrador de semillas” y se le atribuyen virtudes como “mística, bondad, abnegación, sabiduría, paciencia). Para Iván Núñez (en Cox, 2003) la vocación correspondería a un rasgo o valor común de la cultura docente tradicional, donde al parecer “la feminización del cuerpo docente había favorecido que el rasgo cultural de servicio público y la motivación vocacional se vieran imbricados con la abnegación, la entrega y la oferta de afectividad”, donde la vocación sería una proyección de la

condición maternal: servicio, vocación, afectividad (López, 1988 en Núñez, 2003).

-Surge una identificación en las directoras con el contexto institucional donde ejercen la gestión, en el sentido que el tipo de dependencia administrativa definen en parte su razón de ser profesoras. Es así como en el caso 2, realiza una defensa del sistema privado de educación, porque dice sentirse más libre, a la altura de cualquier profesional y con la posibilidad “exigir que la gente cambie”. Al mismo tiempo critica al sistema público estimando que “hay gente muy mala en ejercicio y que por trabas contractuales, de leyes, no hay nada que haga que el sistema avance”. En el lado opuesto, el caso 4 se identifica fuertemente con el sistema público de educación, en el cual ha desarrollado toda su carrera profesional, y también emerge un cuestionamiento al sistema de subvenciones, lo cual entraña una crítica más profunda referida al proceso de descentralización y privatización de la educación.

En el caso 3, asume que el proyecto educativo del establecimiento particular subvencionado que dirige, destacando que es “una real alternativa de educación”, al destacar que su misión es la formación integral de los niños y jóvenes, porque en su opinión “los estudiantes antes de ser personas numéricas hay que luchar para que sean personas propiamente tal”.

En el caso 1, la identificación viene dada por el hecho que ella reconocer haberse formado profesionalmente en la enseñanza técnico-profesional desde su etapa de práctica profesional.

- Se evidencia una influencia del contexto sociohistórico en la construcción de la identidad profesional, donde el hito histórico del regreso de la democracia en 1990, cual afecta en forma distinta al caso 2 y caso 4: para el primero significa emigrar del sistema público de educación y para el otro, el regreso al él, luego de un largo periodo de exoneración.

Ya alejándonos un poco de las conceptualizaciones de identidad profesional presentadas más arriba, se puede apreciar en los discursos de las

directoras su insistencia por erigir una identidad profesional ligada a su identidad docente; no obstante, ellas son percibidas como directoras en el discurso de los/as docentes encuestados, lo cual puede explicarse por la separación de las funciones de aula que viven los/as profesores cuando asumen labores de dirección escolar, hecho que ha influido en la concepción meramente administrativa de ser director/a de escuela, desvinculándolo de la gestión pedagógica y curricular.

Aquella construcción de la identidad profesional alrededor de la identidad docente, puede explicar en parte su baja identificación con su rol directivo, en términos que se extraña un empoderamiento más definido en su función de directoras. Este hecho se relaciona teóricamente, por una parte, con la noción de “poder con” que manejan las mujeres en cargos directivos y que las investigaciones en la materia han establecido que su uso del poder sería más multidireccional y multidimensional (Coronel, 2002); y por otra, con la ausencia de una construcción consciente de las carreras profesionales por parte de las mujeres (Nicolson, 1997). En el caso de esta tesis, al reconstruir los discursos de las directoras, no se evidencia en ellos una intencionalidad declarada de haber gestionado su carrera hacia la dirección escolar, ya que predomina en sus discursos que “las circunstancias” las llevaron a ocupar los cargos de dirección.

Una excepción de lo anterior, sería el caso 1, donde su perfeccionamiento y trayectoria profesional en cierta medida la encaminan hacia el ejercicio de la dirección escolar, además de manifestar su gusto por ser directora y de incluso aludir a cualidades intrínsecas de su personalidad que la harían competente.

En esta falta de empoderamiento, resulta reveladora la “*metáfora del disfraz*” del caso 2, quien superpone a su identidad de directora, la de profesora. Este empoderamiento a medias, entra en tensión con su identidad de género, ya que, tal como se detallará más adelante, lo hacen emulando el estilo directivo masculino, lo cual puede explicar las conceptualizaciones dicotómicas de su identidad personal: por una lado severas, racionales, pensantes y por otro, tiernas, emotivas y carismáticas, producto de las negociaciones que ellas realizarían entre su identidad personal, la identidad que el medio le demanda asumir y la que ellas aspirarían poseer como propia (Venegas, 2001).

En la identificación que realizan con la imagen docente, es posible desvelar en ellas sustratos de identidades docentes, compartiendo la idea de Iván Nuñez (2004) de “acumulación histórica” (p. 5). Es así como en el caso 1, junto al resabio de identidad docente como apostolado que revela al aludir al argumento de la vocación, predomina la noción de identidad docente concibiendo “la docencia como profesión”, ya que la directora se reconoce como “una mujer con profesión” y donde es posible reconstruir una planificación de su carrera hacia la dirección, ya sea con los cargos que ocupó en sus anteriores colegios o con la línea de perfeccionamiento relacionada con la administración y gestión escolar. En el caso 2, también prevalece la idea de “docencia como profesión”, más aún si ella opta por la pedagogía condicionada por su impedimento físico y no por vocación. En el caso 3, se desvelan resabios de identidad docente como apostolado, al declarar que su razón de ser profesora es “*instalar un modelo de justicia, de proyección*”; en el caso 4, conviven la noción de “docencia como función pública” y, debido a su historia de vida personal, se evidencia el influjo del *ethos* de su formación normalista, caracterizado por el compromiso con las capas más pobres, la disposición al servicio social y la entrega afectiva, en el caso de las mujeres (Núñez en Cox, 2003).

Estilo de dirección

La noción de poder que predomina en los discursos de las directoras es la noción del “*poder con*”, que los expertos destacan como rasgo distintivo en el estilo con que las mujeres ejercen la dirección. (Santos Guerra, 2000; Coronel, 2002; Diez, 2004).

No obstante, el discurso de los docentes encuestados manifiesta la presencia de una significación del “*poder sobre*” en el ejercicio de las directoras (excepto en el caso 4) Esta divergencia entre el discurso de las directoras y el manifestado por los docentes puede explicarse, como se detallará más adelante, porque en las directoras impera una concepción de gestión más vinculada a la noción clásica de administración. Por lo tanto, en dicho contexto, funciona el

sistema marcado de jerarquías, donde son ellas las que planean, controlan; es decir son ellas las que gestionan y los demás ejecutan las tareas, ejemplo de ello son los casos 1, 2 y 3.

Si bien, y tal como lo plantea Whithaker (1998), las funciones de dirección y de liderazgo son complementarias, en los casos de estudio predomina la función directiva la cual centra su quehacer en planificar, controlar, organizar y asegurar que el trabajo se realice. Teniendo en cuenta esta evidencia, se entiende que en las opiniones de los docentes, no le atribuyen en forma unánime cualidades de líderes a sus directoras, salvo de manera muy tangencial en los casos 1 y 2, que las acercan en cierta medida a un liderazgo carismático, especialmente en el caso 1, que incluso ella declaradamente manifiesta ser una líder carismática. Pero como lo señala Robbins (1999) “la abrumadora seguridad en si mismo (a) de este tipo de líder, lo vuelve incapaz de escuchar a otros”,

Es decir que en los discursos de las directoras en estudio permanece ausente la noción de un liderazgo distribuido que permita crear las condiciones para que todos los miembros de la organización puedan dar lo mejor de si mismos en un clima de compromiso y desafíos (Whithaker, 1998) y que no sólo se le atribuye a la figura de directora, sino que también a todos los miembros de la comunidad educativa.

Es así como no es de extrañar que en el discurso de las directoras no predomine la idea del trabajo en equipo y, por lo mismo, es muy difícil que bajo la definición de dirección que las caracteriza, los miembros de su comunidad educativa liberen sus habilidades y aptitudes y demuestren un mayor compromiso con la organización.

Retomando los aportes de la Teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1993, en Robbins, 1999) se podrían determinar los siguientes estilos de liderazgos en los casos estudiados, teniendo en cuenta los comportamientos de las directoras que fueron posibles de interpretar a la luz de sus discursos y el de los docentes encuestados:

- En el caso 1, se pueden identificar rasgos del *estilo directivo*, autocrático, ya que ella define los papeles, atribuyéndose la función de pensar y también del *estilo integrado* si tenemos en cuenta que ella emplea el reconocimiento público como recurso de persuasión para lograr que realicen las funciones a su manera.
- En el caso 2, predominan rasgos del *estilo directivo*, autocrático ya que en su discurso devela la relación que ella realiza de su labor como directora con el control sobre los demás. Aunque la directora intente suavizar el rol que asume, al declararse como profesora y que “se disfrazaba de directora”, en el discurso declarado por los docentes encuestados su estilo es descrito con rasgos de autoritarismo.
- En el caso 3, a pesar que ella lo vincula con un estilo “maternalista” y de emplear ciertas caricias psicológicas, los docentes encuestados destacan su severidad y distancia, ubicándola en un estilo *directivo, autocrático*.
- En el caso 4, la directora describe su estilo como rasgos vinculados al respeto y a lo democrático y que resultan coincidente tanto con lo expresado con los docentes encuestados y con lo que ella llama “su línea de pensamiento”. Por lo tanto, dicha coherencia y según lo que se analiza en la subcategoría correspondiente a la Concepción de la Gestión Escolar, su estilo se acercaría al *estilo relacionado*, participativo.

Ahora bien, ¿cómo se interpreta esta predominancia del estilo directivo autocrático en los casos estudiados? Consideramos que esto obedece a dos causas: primero, que las directoras carecen de modelos de identificación de liderazgo femenino cercanos con los cuales ellas se identifiquen, tal como lo plantea Díez (2004) y segundo, al no existir modelos, las directoras emulan el estilo tradicional directivo, ejercido históricamente por los hombres y que es valorado socialmente, debido a la costumbre social de asignar una serie de rasgos que parecen ser los adecuados para realizar las tareas de gestión (dureza, objetividad, carácter fuerte, don de mando, racionalidad) (Carrasco, 2004 a). Por

lo tanto, mediante la identificación con el modelo masculino de gestión, las directoras en estudio se legitimarían en el cargo que ocupan.

Como consecuencia, y tal como lo explica Paula Nicolson (1997) existe la probabilidad que cualquier mujer directiva sea vista como cumpliendo y ajustándose a los requisitos del rol inadecuadamente. De esta forma, se evidencia que las directoras en estudio no declaran asumir su función desde su género, desaprovechando potenciar las especificidades que señalan las investigaciones acerca del estilo de dirección femenina, tales como la colaboración, el consenso, el diálogo y la participación (Loden 1987, en Santos Guerra, 2000; Díez, 2003;) que estarían en consonancia con el tipo de escuela que hoy se espera construir: democrática y donde todos aprenden.

Concepción de la gestión escolar

La tendencia que emerge del análisis de los discursos de las directoras y de los docentes consultados, referidos a esta subcategoría es el predominio de una concepción de gestión escolar tradicional, vinculada al paradigma de la administración escolar, en el cual subyace, al decir de Cassasus (2000) una visión lineal y racionalista de la conducta humana que es coherente con lo que se ha señalado en el punto anterior, relacionado con el estilo de dirección predominante autocrático.

En sus discursos más bien se observa un acercamiento discursivo al concepto de gestión escolar, pero en el sentido de reconocer su globalidad, como en el caso 3 al distinguir las áreas que compromete (administrativa, financiera y académica) o de identificar como herramienta de gestión al Proyecto Educativo Institucional y el aprender del otro, como en el caso 1 y la conceptualización de la gestión escolar como un sistema, donde se destaca la función de la UTP y de los docentes, como lo manifiesta el caso 4.

No obstante, permanece ausente en el discurso de las directoras una apropiación del concepto de gestión escolar vinculado con la idea de calidad en los aprendizajes, como el que nos muestra Sonia Lavín (2002), al estimar que “gestionar un centro educativo es articular lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” (p.25). Es así, como en sus discursos no se observa una vinculación explícita de la gestión escolar con la gestión de aprendizajes de calidad, lo cual viene a corroborar el predominio de una concepción meramente administrativa de la gestión.

En relación al género, los casos 2 y 3 estiman que marca una diferencia que la gestión la ejerza una mujer, reconociendo elementos distintivos que se relacionan con las relaciones interpersonales y el maternalismo y que, en el caso del primero, los estudios en la materia identifican como propio del estilo de dirección femenino (Diez, 2003; Carrasco, 2004). En el caso del maternalismo, podríamos interpretarlo como una extensión que ellas realizan al estilo directivo de la visión de la enseñanza como una versión de la maternidad (Carrasco, 2004 a). Sin embargo, son estos casos, que según el análisis desarrollado para cada caso, los que emplean estrategias para camuflar su identidad femenina mediante la dicotomización tanto de su identidad personal como de su estilo de dirección, ya que en el ámbito de las organizaciones es común que subyazca una concepción masculina del rol directivo.

Evaluación de la gestión escolar

Los juicios predominantes en los discursos de la directoras, a la hora de evaluar su gestión, destacan como logros aspectos relacionales como la vinculación del establecimiento con la comunidad, en el sentido de marcar presencia o de blanquear una imagen deteriorada y también la buena convivencia al interior de la unidad educativa. Dicha valoración del aspecto relacional viene dado por la importancia que las mujeres le darían a las relaciones humanas, basando su liderazgo en las relaciones interpersonales y en el contacto con las demás personas, según lo expresan investigaciones en la materia. (Carrasco, 2004 b; Díez, 2003). Por lo tanto, toman como indicador de calidad, el mantenimiento

de buenas relaciones, aunque existen divergencias con las estimaciones realizadas por los docentes encuestados, como en el caso 2 y 3.

No obstante, y como ya se analizó en la subcategoría referida al Estilo de dirección escolar, lo anterior resulta divergente con las opiniones de los docentes que estiman que las directoras (especialmente los casos 2 y 3) ejercen un estilo meramente directivo, autocrático. Entonces, aquella valoración de la buena convivencia como logro y producto que evidenciaría la gestión, quedaría sólo a nivel discursivo, lo cual puede revelar un desconocimiento del estado real del “clima organizacional” de sus respectivas unidades educativas, lo cual corrobora la adhesión de la gran parte de las directoras al estilo autocrático de dirección.

Subyace la idea de calidad, condicionada al contexto del establecimiento, es así como cada caso en estudio enuncia algunos indicadores de calidad: en el caso 1, los logros obtenidos por el establecimiento y la participación; en el caso 2, permanece implícita la idea de planificación y de control de los procesos; en el caso 3, alude a los logros académicos y el caso 4, destaca logros en lo administrativo y curricular.

No obstante, los indicadores de calidad en la gestión escolar apuntados por los casos en estudio resultan cuestionables: en el caso 1, la dicotomía “pensar/ejecutar” que la caracteriza estaría provocando opiniones divergentes de los docentes al reclamar más participación. Lo mismo ocurre cuando se refiere a los logros, sin señalar la naturaleza de ellos; en el caso 2, su idea de control en la gestión es interpretado por los docentes encuestados como autoritarismo; y en el caso 3, si bien vincula la calidad en la gestión escolar con los logros académicos, el discurso de la directora no es explícito en cuanto a si se refiere a logros en mediciones externas (SIMCE, PSU).

Al parecer, y dado a la congruencia entre el discurso de la directora del caso 4 y el los docentes consultados, su idea de calidad en la gestión se aproximaría en cierta medida al *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que implementa el Mineduc a partir del año 2003, el cual propone

ciertos ámbitos que deberían estar presentes en todo establecimiento que busque obtener resultados educativos de calidad. Dichos ámbitos dicen relación, por ejemplo, con la Gestión Curricular y Recursos, que se evidencian en el discurso de la directora del caso 4 cuando alude al diseño de una planificación curricular que facilite a sus docentes la implementación de los planes y también a la generación de recursos económicos propios que han permitido mejoras en su establecimiento.

Por lo tanto, en el discurso de las directoras la idea de calidad de la gestión escolar no aparece relacionada con el logro de aprendizajes en los estudiantes; es decir, con un concepto de calidad educativa referida a la adquisición de destrezas de orden superior y de comportamientos requeridos en el mundo moderno como la tolerancia a la diversidad, capacidad para trabajar en equipo, adaptabilidad, entre otras. (Delannoy, 1999). Y es así como los resultados en mediciones externas como el SIMCE o PSU, no son asumidos como una instancia para evaluar la marcha de las escuelas, cuya información permite diseñar mecanismos remediales en los respectivos establecimientos

Entre los obstáculos que las directoras detectan en su gestión se encuentran: la falta de autonomía para la contratación docente (caso 1); la diversidad en la preparación de ellos/as y la heterogeneidad de las familias (caso 2); la condición de mujer (caso 3) y caso 4, las mediciones externas y la falta de recursos económicos.

En el caso 1, dicha falta de autonomía obedece al tipo de dependencia administrativa del establecimiento que dirige. En el caso 2, los obstáculos que reconoce pueden ser interpretados a la luz de la concepción de gestión y estilo de dirección que la identifican: la gestión como un sistema que requiere control, para lo cual resulta pertinente con un estilo directivo autocrático, el cual conforme a su pensamiento lineal, no asume la riqueza que entraña la diversidad y tampoco significa la organización educativa como una instancia de desarrollo y de aprendizaje para sus docentes. Se estima que también influyen en ella rasgos del contexto situacional del colegio que dirige, que al ser privado asume a los docentes como “profesionales contratados en función de su competencia y

afinidad al ideario y a las particularidades que definen el producto que ofrece la escuela” (Pérez Gómez, 1999, p.140).

En el caso 3, aparece aludida la condición de género como un obstáculo para la directora en el ejercicio de la gestión escolar, hecho que en su caso particular la constriñe al ser la única mujer de la sociedad dueña del establecimiento y que a la luz de las investigaciones puede ser interpretado como que ella ha tenido que sobrellevar la “invisible masculinidad” que ha hecho que las mujeres hayan sido excluidas del trabajo, de la producción de los modos de pensar y de las imágenes y simbolismos a través de los cuales se expresa y se ordena el pensamiento (Nicolson, 1997). Por eso la directora, dice que ha tenido que hacer escuchar su voz en el grupo de varones, ya que “existe un efecto de círculo cerrado: los hombres solamente escuchan y tratan como significativo aquello que los hombres dicen”(Nicolson, 1997).

Por su parte, en el caso 2 también se observa una alusión más implícita a la condición de género femenino como un factor obstaculizante, en relación al sistema de pensamiento de la mujer, que según la directora debido a su dispersión, no sería el adecuado para ejercer la gestión escolar.

En el caso 4, el principal obstáculo radicaría en la medición del SIMCE, porque a su juicio, generaría frustración en los docentes, al comparar sus resultados obtenidos en relación a otros establecimientos que poseen mayores recursos económicos, develándose el segundo obstáculo que reconoce la directora en su gestión. Esta insuficiencia de recursos económicos, se traduce en una crítica al sistema de subvenciones a colegios no municipalizados y por consiguiente a la política de descentralización, realizando una clara defensa de la educación pública, que se revela en su discurso, y que resulta coincidente con lo planteado por Pérez Gómez (1999) , al manifestar su neutralidad ideológica y respeto a la diversidad de opiniones y la obligación de su escuela de atender a todos los niños/as sin ningún tipo de discriminaciones. Su crítica al sistema de subvenciones alude a la contradicción señalada por Carnoy (en Cox, 2003) referida a que una de las grandes ironías de subsidiar a la educación privada es el incremento en el gasto en educación, debido a la necesidad de subvencionar a más

escuelas, reduciendo los recursos para las escuelas municipalizadas, situación que va en desmedro en el logro de los aprendizajes, como es el sentir de la directora. Es así como Carnoy y McEwan (1997, en García-Huidobro, 2000) demuestran que las escuelas municipales comenzaron a estrechar la brecha con las particulares subvencionadas cuando el gobierno puso más dinero en el sistema como un todo y en especial, en las escuelas de menor rendimiento, las cuales implican un mayor costo, ya que ellas se hacen cargo de la educación de los sectores más desfavorecidos, no excluyen a sus alumnos y están obligados a dar mayor estabilidad laboral a sus docentes (García-Huidobro, 2000).

A pesar de la exigencia creciente de una gestión escolar de calidad, la cual involucra responsabilización por los resultados de aprendizaje de sus alumnos/as, ella permanece ausente en sus discursos de las directoras en estudio, quienes no asumen compromisos de gestión y su posterior rendición de cuentas ante la comunidad, que ahora con el *Marco para la Buena Dirección* (Mineduc, 2005) vienen a profesionalizar el rol directivo, considerado como uno de los factores claves para alcanzar una efectiva gestión escolar (Weinstein, 2002).

Rol del género en la vida personal

En esta subcategoría, entendida como la *presencia del género en los rasgos de personalidad y el modo de operar en contextos privados*, el análisis de los discursos de las directoras en estudio permitió desvelar ciertas tendencias, tales como la construcción de autoconceptos dicotómicos, la importancia con que ellas significan el apoyo de su círculo familiar, la ayuda de otras personas en las tareas domésticas, la soltería y la maternidad.

Constituyen una tendencia en los discursos de las directoras en estudio las tensiones identitarias que evidencian producto de asumir un rol en el mundo público que ocupan mayoritariamente hombres, se resuelven en la construcción de autoconceptos dicotómicos que contraponen rasgos estereotipados de lo masculino y de lo femenino.

También, se constata el rol que juega la familia como una de las principales redes de apoyo para las mujeres que asumen cargos de responsabilidad. No obstante, el caso 1 declara no haber recibido tal apoyo de su esposo a la hora de asumir la dirección del establecimiento. En este caso, la directora hizo respetar su trayectoria laboral, evidenciándose que ella mantenía un tipo de relación de pareja, que según Guzmán y Mauro (2004), “las mujeres afirman su derecho a un desarrollo profesional autónomo (...) donde las dinámicas familiares suelen estar cruzadas por negociaciones, tensiones o conflictos con respecto a la interferencia entre las carreras de ambos”(p.233). Esta situación es habitual, señalan las autoras, entre mujeres donde el trabajo es una dimensión sustantiva de la identidad persona, tal como en el caso 1 donde ella se autodefine como “*una mujer con profesión*”. Teniendo en cuenta esto último, se entiende que ella declare tener ayuda para realizar las labores domésticas, pero reconociendo que ellas las podría desarrollar, evidenciando, por un lado, un resabio del rol estereotipado de género y por otro, un rasgo de las profesionales exitosas, según Bárbara White (1992, en Nicolson, 1997).

En el caso 3, el apoyo familiar, que se vincula con la proporción de afectos, se relaciona también con la liberación de las labores domésticas, pudiendo interpretar que esta directora no experimentó la tensión de evidenciar desempeños óptimos tanto en el ámbito privado y público, que según Pastor (en Fernández, 1998) conlleva para la mujer, el desarrollo de papeles, conductas y expectativas diferenciales.

En el caso 4, el apoyo de su familia se evidencia especialmente en momentos que implican un desarrollo ascendente en su carrera, como cuando realiza el curso para ser supervisor en el CPEIP o cuando, ya casada, asume la dirección provincial de educación y luego la dirección escolar, donde el tipo de relación con su esposo, más simétrica u homogámica (Guzmán y Mauro, 2004) por el hecho de ser profesor, facilitó su desempeño como directora.

La maternidad resulta en cierta medida un limitante para el caso 4, a la hora de mantener un cargo directivo a nivel comunal, emergiendo uno de los ejes principales de la condición de género femenino como lo es la maternidad, que

según Guzmán y Mauro (2004) le da identidad a las mujeres y afirma su identidad como personas.

Por su parte, el caso 2 declara que su prolongada soltería y el haberse casado y no tener hijos, permitieron desarrollar sin tensiones su carrera profesional. Su discurso unido al discurso del caso 1, vendrían a corroborar que la maternidad y el matrimonio, respectivamente, serían unas de las principales condicionantes negativas para la autonomía y el desarrollo personal de las mujeres, según lo expresa Del Valle (2002).

Rol del género en la vida profesional

Al entender esta subcategoría de análisis como la *presencia del género en las decisiones vocacionales, profesionales, en el modo de desarrollar su carrera docente y el ejercicio de la gestión escolar*; surgen del análisis e interpretación de los discursos de las directoras y de los docentes consultados las siguientes tendencias que se detallan a continuación.

La primera de ellas se refiere a la ausencia en el discurso de las directoras de modelos de dirección escolar ejercida por mujeres, lo cual es señalado por Diez et al (2004) como una de las razones históricas, sociales y culturales que explican la menor proporción de mujeres en cargos directivos. Salvo en el caso 4, que devela como modelo de paciencia y de perseverancia a quien fuera la directora de la escuela rural donde se inició como docente, virtudes que ella atribuye al género femenino.

La segunda tendencia trata de la recurrencia en sus discursos que considera sus características profesionales, por sobre su género fueron las que importaron para acceder a la dirección escolar. Esto se entiende, unido a la tendencia anterior, ya que la ausencia de modelos femeninos en el ejercicio de la gestión escolar, no permite una validación de la mujer en estos cargos, subyaciendo, al decir de Santos Guerra (2000) el estereotipo femenino que

considera a las mujeres como histéricas, indiscretas, asustadizas y frágiles, rasgos que resultarían negativos para el ejercicio de la dirección escolar.

Otro rasgo, que contribuye a la construcción del estereotipo de género femenino, emerge en el discurso de caso 2 que lo considera como un obstáculo para ejercer a gestión, al estimar que en su género predomina un sistema de pensamiento disperso, careciendo de la “sistematicidad cognitiva” que ella le atribuye a los hombres y que considera necesaria para ejercer la gestión escolar. Con esto, deja entrever que la mujer no respondería tales exigencias.

No obstante, emerge como tercera tendencia la alusión en sus discursos del mantenimiento de un buen clima de convivencia en el establecimiento como la manifestación de su género en el ejercicio de la de gestión escolar, lo cual puede explicarse a la luz de las investigaciones que han identificado como rasgo distintivo del liderazgo ejercido por mujeres sería el manejo de habilidades interpersonales y la valoración de una estrategia de supervivencia centrada en la comprensión de los puntos de vista y necesidades emocionales de los demás, lo cual les hace seguir una estrategia de comunión (Santos Guerra, 2000).

Sin embargo, sólo en el caso 4 se observa una total convergencia entre el discurso de la directora y de los docentes consultados al considerar que en su establecimiento existe una buena convivencia. No ocurre lo mismo en casos, donde curiosamente las directora definen su estilo de dirección con rasgos de calidez y de maternalismo (caso 2 y 3, respectivamente), pero los docentes consultados las consideran autoritarias. Esta situación puede interpretarse como consecuencia de la “identidad distorsionada” que provoca en ellas su doble presencia en los ámbitos privado y público, los cuales están regidos por “lógicas aparentemente contradictorias: la del afecto, la solidaridad y las relaciones personales en el primero; la del rendimiento, la disciplina y la productividad, en el otro”. (Guzmán y Mauro, 2004)

Y como cuarta tendencia se ubica lo recurrente que resulta en los discursos de las directoras en estudio al considerar a la sociedad como factor limitante para el acceso de la mujer a la dirección escolar. Este punto se explica como una

consecuencia derivada de la cultura patriarcal, que sustenta las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, transformándose en una costumbre social, al decir de Javier Diez (2004) que el acceso a un cargo de responsabilidad es valorado en el caso de los hombres por su familia y amigos, en cambio, en el caso de la mujer se percibe como un abandono de otras responsabilidades.

No obstante, conviven con esta tendencia “la convicción de que actualmente no hay discriminación” (Diez, 2004), ejemplificado en el caso 2 que manifiesta no haber tomado conciencia de la menor proporción de mujeres en cargos de dirección escolar y “el síndrome de la abeja reina” (caso 1) , explicado por Hyde (1995) y que se opone a la idea que los problemas de la mujer sean externos y que el éxito de una persona sólo se basa en los propios méritos: “si ella puede hacerlo, yo también”.

CONCLUSIONES GENERALES

De acuerdo al problema de investigación planteado, que consigna la pregunta: cómo representan, en sus historias de vida, desde su condición de género, el modo de gestionar sus respectivos establecimientos, se puede concluir, en forma general que el modo en que la directoras representan la gestión escolar se encuentra desvinculado de su condición de género femenino, producto de lo cual imitan formas clásicas de dirección, ligadas al modelo masculino.

Se llega a esta conclusión, a partir de lo evidenciado en los procesos de construcción personal y profesional que emergen en las historias de vida de las cuatro directoras, donde los hallazgos que se señalan en la tercera triangulación para cada subcategoría, permiten reconstruir las categorías de análisis apriorísticamente establecidas y que son corroboradas en la conclusión.

Es así como en la categoría correspondiente a *Identidad*, que se entiende como *la individualidad construida y expresada por la informante en un conjunto de rasgos correspondientes tanto al ámbito personal como profesional, los cuales se han ido perfilando en contextos históricos, políticos y sociales determinados*, en primer lugar revela que en los procesos de construcción personal y profesional que han elaborado las directoras en relación con su quehacer en la gestión escolar se evidencia una imbricación entre la identidad personal y profesional, debido a la centralidad que el trabajo ocupa en las vidas de las directoras, lo cual podría estar influyendo en el hecho que las directoras en cierta medida subordinen su género a los requerimientos profesionales.

En segundo lugar, los procesos de construcción personal y profesional relacionados con su profesión se vinculan con la tensión identitaria predominante en las directoras, la cual se resuelve gracias a la construcción que ellas hacen de autoconceptos dicotómicos, los cuales contraponen rasgos estereotipados tanto del género masculino como del género femenino, donde éste último parece subsumirse, debido a la necesidad de adoptar rasgos que son validados como necesarios para ejercer un puesto de dirección, tales como la racionalidad, el

carácter fuerte, la sistematicidad cognitiva y que, producto de los estereotipos de género, son asignados como propios del género masculino.

No obstante a dicha tensión identitaria, las directoras aluden a la vocación como principal argumento con el cual respaldan su opción por la carrera docente; vocación que a la luz de la teoría, puede considerarse como una proyección de la condición maternal, intrínsecamente ligada a su condición de mujeres. Este argumento de la “vocación docente” puede explicar el hecho que en la construcción de su identidad profesional, el eje sea el “ser profesoras” evidenciándose una baja identificación con el “ser directoras”, que puede entenderse a la luz de una de las premisas que orientan esta investigación, referida al bajo número de mujeres que ocupan la dirección escolar, lo cual conlleva a que existan pocos modelos de liderazgo femenino y, como se observa en las historias de vida de las directoras, ellas no manifiestan una construcción de su carrera profesional conducente a la gestión escolar, dando a entender que, en la mayoría de los casos, fueron “las circunstancias” las que las llevaron a ejercer la dirección escolar, y es así como el caso 2 emplea la metáfora del disfraz, para aludir a su función.

Los principales hitos en la vida profesional que las directoras identifican como significativos para su acceso al cargo de dirección están relacionados tanto con el desempeño previo en la jefatura de UTP u otros cargos de responsabilidad a nivel provincial y con circunstancias sociopolíticas, donde el regreso de la democracia en Chile y la decretación del Estatuto Docente permitieron que directores/as exonerados/as pudieran postular a los cargos.

En la categoría referida al *Estilo de Dirección*, definido como *las formas de desarrollar la dirección escolar en un contexto educativo determinado*, es donde se pueden encontrar más evidencias que corroboran la conclusión enunciada más arriba. Es así como el modo en que las directoras significan el ejercicio de la gestión de su institución se evidencia en el intento de imitar el estilo de dirección masculina, ejerciendo un estilo autocrático, donde predomina una noción “del poder sobre”, en algunos casos considerado autoritario por los docentes consultados.

Por lo tanto, se puede concluir que las directoras en estudio ejercen un estilo predominantemente directivo, en el sentido más clásico del paradigma administrativo, con poca participación de los miembros de la comunidad educativa la cual se somete a una forma de poder concentrada en la figura de la directora, quien es la que piensa, planifica y controla los procesos de gestión.

Esta conclusión, entonces, contradice una de las premisas que fundamentan esta investigación, la cual considera que las mujeres en cargos directivos desarrollan un tipo de liderazgo más colaborador, dialogante y participativo, tendiendo a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaborativas. Es así como en los discursos relacionados con la forma de ejercer la dirección por parte de las cuatro directoras la modalidad de trabajo en equipo y la posibilidad de aprender del otro que de él se desprende es poco comprobable y que tiene directa relación con la concepción de gestión escolar predominante en ellas y que detallamos a continuación.

En la categoría *Gestión Escolar*, entendida como *las acciones coordinadas que permiten el desarrollo de la organización escolar, tanto en el ámbito de objetivos, procesos y resultados*, prevalece una noción tradicional, más bien vinculada al concepto de administración de organizaciones, existiendo una desvinculación del paradigma actual de gestión escolar que construye sus discursos alrededor de la idea de gestión curricular, donde la calidad de los aprendizajes es lo central. Es decir, que en el ejercicio de sus respectivas gestiones escolares permanece ausente la noción de logro de aprendizajes de calidad en sus alumnos/as. Esta situación, opuesta a las exigencias que las políticas educacionales impulsadas por el Ministerio de Educación, revelan la separación histórica entre las funciones administrativas y pedagógicas que competen al rol de todo director/a, situación que actualmente el *Marco para la Buena Dirección* (Mineduc, 2005) busca superar imbricando en el rol de los/las directores/as responsabilidades de orden pedagógico, de gestor/a medios y recursos, mediador/a y motivador/a, ubicando como dominio motor el área de Liderazgo, que como se ha señalado en apartados anteriores de esta tesis, corresponde a un liderazgo de tipo situacional, más acorde con las múltiples tareas que involucra la gestión escolar.

Conforme a lo anterior, en la evaluación que las directoras realizan de sus respectivas gestiones, no es de extrañar que en sus discursos permanezcan ausentes logros de tipo académico, ya sea a nivel interno o externo, conforme a los resultados obtenidos en mediciones cuantitativas nacionales como el SIMCE o la PSU. Más bien significan como logros aspectos relacionales; es decir, la buena convivencia entre los miembros del establecimiento o su participación: logro que pasa a ser un supuesto cuando se contrastan los discursos de las directoras con el de los docentes encuestados y si se tienen en cuenta tanto el paradigma de gestión y el estilo de dirección que las caracteriza. Los obstáculos que emergen de sus discursos aluden a factores externos a la organización escolar y que en algunos casos apelan al tipo de dependencia administrativa del establecimiento que dirigen, permaneciendo ausente un discurso de autocrítica hacia su gestión. Este hecho otorga sentido al *Sistema de aseguramiento de la calidad en la gestión escolar* (SACG), que contempla como parte de su modelo de calidad de gestión, procesos de autoevaluación interna y evaluación externa con el objetivo de comprender la calidad de las prácticas de gestión escolar e iniciar los procesos internos de mejora.

En cuanto a la categoría de *Género*, definida como *los rasgos distintivos del ser mujer en cuanto a la forma de percibir y desarrollar las acciones de la gestión escolar, expresadas en su personalidad, roles asumidos, decisiones personales y profesionales*, se puede concluir que, en las historias de vida de las directoras en estudio, ellas significan su condición de género femenino como poco relevante en lo profesional, estimando que fueron sus cualidades profesionales las que permitieron su acceso a la dirección escolar. No obstante a que la dimensión de género es estructurante de la identidad en toda persona, es posible concluir que en las historias de vida de las directoras estudiadas su condición de género es asumida como una tensión identitaria, la cual estructura la categoría de *Identidad* de estos casos en estudio. Dicha tensión, busca ser resuelta mediante una estrategia de invisibilización, que lleva a las directoras a asumir su función directiva asumiendo su género como una carga.

Esta estrategia de invisibilización, que las directoras ponen en juego en el ámbito público, opera bajo la lógica de la secundaridad que le asignan a su género

femenino en el acceso a la gestión escolar y la adaptabilidad a la que someten su identidad de género femenino al ejercer la dirección escolar, que se evidencia en la imitación de modos masculinos de dirección. Esta situación constituye un verdadero obstaculizador en su gestión, debido a que corren el riesgo de resultar poco auténticas en sus modos de gestionar afectando de alguna forma su credibilidad, lo cual puede estar siendo percibido por los docentes consultados, ya que sus apreciaciones no coinciden con sus directoras, en cuanto a significar la buena convivencia y mayor participación como rasgo distintivo en la gestión de las directoras, y que, por una parte, la teoría atribuye como propios del estilo de liderazgo ejercido por las mujeres, y por otra, en esta investigación alude a una de sus premisas que ha sido contrariada producto del análisis e interpretación de los discursos de los casos en estudio.

Por lo tanto, desde la perspectiva de género y de las historias de vida de las directoras en estudio, se puede concluir que la forma cómo ellas ejercen la gestión se distancia de su género. Es decir, asumen su rol de directoras bajo un paradigma de gestión masculino, con lo cual se genera una dinámica de legitimación tanto de ellas en el cargo, como del modelo masculino de gestión.

Si se realiza una generalización de lo anterior, las propias mujeres estarían sustentando la condición de desigualdad en el acceso a los cargos al no potenciar los rasgos distintivos del liderazgo femenino validando de esta forma el estilo directivo generado por los hombres y anulando la posibilidad de constituirse en referentes para otras mujeres.

PROYECCIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Lejos de antagonizar si el hombre o la mujer son más idóneos para ejercer la gestión escolar, las proyecciones de esta investigación se enfocan desde tres ámbitos de acción:

1. *La formación inicial docente:* la cual debiera incluir asignaturas referidas a gestión escolar, donde su tratamiento no sólo sea teórico sino que también práctico, en el sentido que el futuro profesor/a pueda aproximarse en el contexto de la escuela a las responsabilidades y labores que realizan los /as directores y directoras de establecimientos educacionales para que puedan conocer de cerca las exigencias y desafíos que enfrentan los docentes directivos.

2. *La investigación en educación:* se hace necesario desarrollar una línea de investigación cualitativa centrada en la gestión escolar y género, para que a partir de dichos hallazgos se generen programas de formación continua y de asesoramiento tanto para los directivos en función, como para los docentes que proyectan su carrera hacia la gestión escolar, para de esta forma, apoyar los procesos de profesionalización de la función directiva en los establecimientos educacionales.

3. *Las mujeres directoras:* se estima que las mujeres que ejercen la dirección de establecimiento escolares deben asumir su rol desde su identidad de género, poniendo sus modos de ser y de actuar al servicio de la gestión escolar, más aún si los estudios de experiencias de mujeres en la gestión y liderazgos educativos, evidencian que la mujer cuenta con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias actuales de una escuela participativa y democrática.

Por eso se considera necesario que las mujeres directoras vuelquen su mirada a sí mismas, aprendan a valorar sus recursos personales, tales como la empatía, la calidez en el trato, su estructura de pensamiento intuitivo-racional, y no desgasten sus energías en competir y copiar los modos masculinos de ejercer la gestión, ya que como expresa Ana María Mañeru (2003): “yo no soy hombre,

ni puedo hacer nada independientemente de mi sexo, porque soy una mujer”. Bajo este contexto, dirigir desde lo femenino implicaría mostrar formas de hacer que también los hombres, si dirigen un establecimiento educacional, pueden aprender de las mujeres y reconocer en ellas su valor.

Dentro de esas formas de hacer en femenino está el manejo del poder, y que se relaciona con el uso más multidireccional y multidimensional de la autoridad que desarrollarían las mujeres, al propiciar comunidades basadas en valores y acciones colectivas. El poder de las mujeres directoras radicaría en el dominio de las relaciones colaboradoras, en la construcción de redes informales y en propiciar la cohesión y los vínculos entre los miembros, lo cual explica que muchos hombres que ejercen la dirección asignan dicho rol a mujeres de sus equipos, tal como lo señala en su discurso el caso 4.

Una de las consecuencias positivas para las mujeres de dirigir desde lo femenino radicaría en la posibilidad cierta de constituirse en modelos de liderazgo para otras mujeres que quieren construir su carrera profesional enfocada hacia la dirección escolar, eliminando de esta forma una de las causas que explican la menor proporción de mujeres en cargos directivos referida a la falta de modelos de identificación de mujeres que ejerzan la gestión escolar con características diferentes a las de los hombres.

En resumen, esta propuesta no sólo se restringe a las mujeres directoras de establecimientos educacionales, sino que también a los hombres directores; lo cual implicaría potenciar los rasgos que se le atribuyen al liderazgo ejercido por las mujeres, tales como la participación, el trabajo en equipo, la búsqueda de la calidad, la disponibilidad para el cambio y el manejo de relaciones interpersonales que ayudan a crear un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado. Todos estos elementos, que unidos con los desafíos planteados por el Marco para la Buena Dirección (2005) y enfocados hacia la profesionalización de un directivo/a escolar que adquiere compromisos de gestión vinculados a la consecución de aprendizajes de calidad para todos/as sus alumnos/as, abrirían la posibilidad de construir un modelo de escuela democrática donde todos/as aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo, Ruth (2000) **La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990**. Ril editores, Santiago.
- Acker, Sandra. (1994) **Género y educación**. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo”. Nancea, Madrid.
- Alvariño, C. et al. (2000) *Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura*. (En línea:) <http://www.educarchile.cl/medios/20010814154550.doc> (Consulta: 5 de mayo de 2004)
- Antúnez, Serafín (1998) **Claves para la organización de centros escolares**. ICE-HORSORI, Barcelona
- Arango, Luz (1995) **Género e Identidad**. Ed. Uniandes, Colombia.
- Astelarra, Judith (2003) **¿Libres e iguales? Sociedad y política desde el feminismo**. Cem ediciones, Santiago.
- Aylwin, Mariana (2002) “Calidad y gestión en educación” en **Ideas para una educación de calidad**. Ed. Libertad y Desarrollo, Santiago.
- Baeza, J y Fuentes, R. (2003) *Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educactivo chileno 1098-2003*, mimeo, MINEDUC, Santiago.
- Barberá, Ester (1998) “Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones” en Fernández, Juan (coord) **Género y sociedad**. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Barbieri, Teresa. (2000) “Sobre la categoría de género: una introducción teórico metodológica” en *Género, desarrollo y planificación*. Módulo I. Teorías de Género. Universidad de Chile. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Beltrán, Francisco (2000) **Hacer pública la escuela**. Ed. LOM, Santiago.
- Bellucci, Mabel (1995) “De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino...” en Arango, Luz. **Género e Identidad**. Ed. Uniandes, Colombia.
- Bonilla, Amparo (1998) “Los roles de género” en Fernández, Juan (coord) **Género y sociedad**. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Bravo, Marcela et al (1988) **Identidad en la adultez y vejez**. Seminario para optar el título de Psicólogo. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica, Santiago.

Carnoy, Martín (2003) “Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional” en Cox, C. (ed) (2003) **Políticas Educativas en el cambio de siglo**, Ed. Universitaria. Stgo. pp.115- 123.

Carrasco, María José et al (2003) “Mujeres y dirección: la importancia de las relaciones como base de la política de gestión escolar” en *Revista Investigación en la Escuela*. N° 50 pp.5-19).

Carrasco, María José (2004 a) *El lado no visible del gobierno de los centros escolares: mujeres directoras*. Universidad de Huelva, España (En línea:) www.uhu.es/agora/digital/numeros/04/04-articulos/miscelanea/pdf_4/04.pdf (Consulta: 5-junio-2004)

Carrasco, María José (2004 b) *Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares*. (En línea:) <http://www.campus-oie-org/revista/profesor28.htm> (Consulta: 7-junio-2004)

Castro, Fancy (2004) “La gestión escolar: una lectura desde sus subyacentes teóricos, educacionales, políticos e investigativos” en **Problemáticas del Currículo Educativo, hoy**. Cuadernos de Educación, Universidad Arcis, Santiago, pp. 125-146.

Castro, Fancy y Fernández, Guillermo (2004) *Apuntes de Evaluación Educativa*. Programa Magíster en Educación. Fac. de Educ. y Hdes. Universidad del Bío-Bío.

Castro, Fancy (2005) “Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa” en *Revista Horizontes Educativos* N° 10, Fac. de Educ. y Hdes. Universidad del Bío-Bío, Chillán, pp. 13-25.

Cassasus, Juan (1999) “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos” en **La gestión: en busca del sujeto**. UNESCO, Santiago.

Cassasus, Juan (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipos A y el tipo B. (En línea:) <http://www.reduce.cl/congreso/cassasus.PDF> (Consulta: 25-agosto-2003)

CIEG (2000) *Diplomado Género, desarrollo y planificación*. Documento de estudio, Universidad de Chile, Santiago.

Cisterna, Francisco (2005) “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa” en *Revista Theoria*, Vol 14 (1), Universidad del Bío-Bío, Chillán, pp. 61-75.

Colás, Pilar (1997) “Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación” en Buendía, L. et al. **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. McGraw-Hill, España.

Coronel Llamas, José et al (2002) “La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género” en *Revista de Educación*. N° 327, Universidad de Huelva, España.

Cox, C. (ed) (2003) **Políticas Educativas en el cambio de siglo**, Ed. Universitaria. Stgo.pp.32-33)

Cox, C. (1990) **La formación del profesorado en Chile**. Cide, Stgo.

Cuadrado, J. (2003) “Liderazgo en los centros de enseñanza y desarrollo del profesorado” en *Revista Educadores*, N° 205-206, enero-junio.

Chodorow, Nancy (2003) **El poder de los sentimientos**. Barcelona, Paidós.

Delannoy, Françoise (1999) “Reformas en gestión educacional en los noventa” en **La gestión en busca del sujeto**. UNESCO, Santiago, pp- 29-50.

Diez, Enrique et al. (2003) “El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas” en *Revista Iberoamericana de educación* (En línea:) www.campus-oei.org/revista/deloslectores/483Diez.pdf (Consulta: 27-agosto-2004).

Díez, Enrique (2004) *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. (En línea:) <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Invest09.htm> (Consulta: 8 de marzo de 2004).

Del Valle, Teresa (coord.) (2002) **Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género**. Narcea, España.

Dorsch, F. (1977) **Diccionario de Psicología**. Heber, Barcelona.

Fernández, Juan (coord) (1998) **Género y sociedad**. Ediciones Pirámide, Madrid.

Fontaine, Josefina y Eyzaguirre, Bárbara (2002) “Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien” en **Ideas para una educación de calidad**. Ed. Libertad y Desarrollo, Santiago.

Gairín, Joaquín. (1994) **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Ed. La Muralla, España.

Gairín, Joaquín. (1998) “Reflexiones en torno a la autonomía institucional” en **Gestión Escolar**. Gairín, J. et al. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Galimberti, Humberto. (2002) **Diccionario de Psicología**. Siglo XXI Editores, México.

García-Huidobro, Juan E. (2000)“La descentralización pedagógica y la reforma de los establecimientos educacionales” *Revista de Tecnología Educativa*, Vol.XIV, nº12, , pp. 249-267.

García-Huidobro, Juan E (2003) “ La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa” en Cox, C. (ed) (2003) **Políticas Educativas en el cambio de siglo**, Ed. Universitaria. Santiago, pp. 253-267.

Gazmuri,Cristian. “La Democracia Cristiana, sus setenta años”. (En línea:) <http://www.uc.cl/historia/cinfo/Articulos/gazmuri2.htm>. (Consulta: 4-mayo-2005).

Gispert, Carlos (ed.) (1982.) **Enciclopedia de la Psicología Océano**. Tomo 4, Océano, Barcelona.

Gorrochotegui, Alfredo (1997) **Manual de liderazgo para directivos escolares**. Ed. La Muralla. Madrid.

Guzmán, Virginia y Mauro,Amalia (2004) “Las trayectorias laborales de las mujeres de tres generaciones:coacción y autonomía” en Todaro, Rosalba.(ed) **El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género** Cem ediciones, Santiago, pp. 207-245.

Hollander, Anne et al.(1988) **Educación Superior en Chillán desde sus inicios hasta nuestros días**. Seminario de Título Profesor de Historia y Geografía, Fac. de Educ. y Hdes, Universidad del Bío-Bío.

Hyde, Janet (1995) **Psicología de la mujer** *La otra mitad de la experiencia humana* (1995), Morata, Madrid.

Ibarra, Idilio (2000) *Sociología. Teorías de los autores clásicos. Durkheim, Marx y Weber* (En línea) <http://www.monografias.com/trabajos15/aut-clasicos/MAX> (Consulta: 24-mayo-2005).

IPE-UNESCO (2005) “De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica” (En línea:) <http://www.iipe-buenosaires.org.ar> (Consulta: 25-noviembre-2005)

INE/SERNAM (2001) **Mujeres chilenas. Estadísticas para el nuevo siglo**. Chile.

INE/SERNAM (2004) **Mujeres chilenas**. Tendencias en la última década. Censos 1992-2002. Chile.

Lagarde, Marcela (1992) *Identidad de género* Curso ofrecido en el Centro Juvenil "Olof Palme", edición al cuidado de Mónica Zalaquett D. Managua, Nicaragua.

Lamas, Marta (1998) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género” en Lamas, M et al. Para entender el concepto de género.Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Lavín, Sonia et al. (2002) **La propuesta CIGA. Gestión de calidad para las instituciones de calidad.** Ed. LOM, INTEC-PIIE, Santiago.

Martínez, Miguel (1999) **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.** Ed. Trillas, México.

Mañeru, Ana María (2003) “Ser directora” en *Revista Organización y gestión educativa*. Forum europeo de administradores de la educación”, Vol 11, N°3, pp. 3-7.

Mella, Orlando (1998) *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa.* En Revista Umbral, 2000, No. 1 (En línea:) <http://www.reduce.cl/reduce/mella.pdf>. (Consulta: 5 –junio-2005)

Mineduc. (2002) “Compartiendo el liderazgo”. Mece, Media, (En línea:) http://www.mineduc.cl/biblio/documento/comp_liderazgo.pdf (Consulta:) 22-octubre-2005.

Mineduc (2003) **Marco para la Buena Enseñanza.**

Mineduc (2003) *Orientaciones de la política educativa 2003-2006.* (En línea:) http://www.mineduc.cl/destacados_web/calidadedu.htm (Consulta: 5-mayo-2003)

Mineduc. (2004) *Marco para la Buena Dirección.* Estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Segunda Consulta Nacional, Santiago. (En línea:) http://supervision.mineduc.cl/articles-92406_documento.pdf. (Consulta: 3–octubre-2004)

Mineduc (2004) *Estadísticas de la educación 2005* (documento provisorio). (En línea:) <http://www.mineduc.cl> (Consulta: 16–octubre-2006)

Mineduc (2005 a) “Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”. Santiago, Chile.

Mineduc (2005 b) **Calidad en todas las escuelas y liceos.** Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Serie Bicentenario, Santiago.

Mineduc. (2005 c) **Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño.** Santiago. (En línea:) <http://www.masdirectivos.cl/documentos/diagramaciondef2005BPDF.pdf>. (Consulta: 6–octubre-2006)

Molina, Pilar (2001) “La identidad profesional y la formación inicial de profesores. Una posibilidad de profesionalización docente” en *Boletín de investigación educativa*, Vol. 16, Fac. de educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago. pp. 94-104

Navarro, M. (2002) “La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura” en *Revista del Taller Regional de Investigación Educativa*. Año 4, N° 7, enero-junio, México, UPN. Universidad Zacatecas.

- Nicolson, Paula (1997) **Poder, género y organizaciones**. Narcea, Madrid
- Núñez, Iván (2002) *La formación de docentes. Notas históricas*. (En línea:) www.biblioteca.mineduc.cl/documento/433_Historia_formacion_inicial3.doc (Consulta: 8-marzo-2004).
- Núñez, Iván (2004) *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. (En línea:) www.pii.cl (Consulta: 5-marzo-2005).
- ODCA (2005) Fuentes doctrinales de la DC (En línea:) <http://www.odca.cl> (Consulta: 25-abril.2006).
- Oficina 600. (2003) **Directorio Estadístico años: 2003-2004**. Depto. Provincial de Educación-Ñuble
- Olea, Raquel (2004) “Mujeres y poder: a la diestra del padre” en *Revista Rocinante*, N° 66, abril, Santiago.
- Papalia, (1997) **Psicología del desarrollo**. McGraw-Hill, Colombia.
- Pastor, Rosa (1998) “**Asimetría genérica y representaciones del género**” en Fernández, Juan (coord) *Género y sociedad*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Pérez Serrano, Gloria. (1998) **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes**. II. Cap. 1. Técnicas de investigación en educación social, perspectiva etnográfica. Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A. I. (1999) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata, Madrid.
- Pinto, Rolando (2002) “Hacia una gestión educativa democrática y de mejor calidad” en *Revista Pensamiento Educativo*, Fac. de Educación P. Universidad Católica, Santiago, Vol, 31, pp. 7-11)
- PNUD (2002) “Ser mujer, ser hombre. El impacto de los cambios” en *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Chile. [En línea] <http://www.pnud.cl/pnud/pdf.sinopsi%202002.pdf> pp. 214- 222 [Consulta: 4 de agosto de 2003]
- PNUD (2004) “Relaciones de poder entre hombres y mujeres” en *Desarrollo Humano en Chile El poder: ¿para qué y para quién?* Chile. (En línea:) <http://www.pnud.cl> p. 110- 114. 222 [Consulta: 16 de octubre de 2006]
- Pozner, Pilar (1995) **El directivo como gestor de aprendizajes escolares..** Ed Aique. Buenos Aires.
- Proyecto CIGA (2002) *Gestión Escolar -Gestión de Calidad Educación de Calidad* En línea: (http://www.ciga.cl/gestion_escolar.htm) Consulta: (17 de

mayo de 2004) extracto de Libro 2 : **Gestionando una cultura de calidad en la educación.**

Proyecto CIGA (2000) *¿Por qué una gestión de calidad? Una visión sistémica de la gestión escolar* (En línea) <http://www.conicyt.cl/creativa/Sala-Colorada/modelo-ciga-12-00.ppt+gesti%C3%B3n+escolar&hl=es&ie=UTF-8> (Consulta: 16 de mayo de 2004).

RAE (1992) **Diccionario de la lengua española.** Espasa Calpe, Madrid.

Robbins, Stephen (1999) **Comportamiento organizacional.** Printice-Hall, México.

Rodríguez, M. Carmen. (2003) “La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas” en *Revista Investigación en la Escuela.* N°50. Equipo de Dirección de Investigación en la escuela. Diada. Editora SL. España.

Rodríguez, Gregorio et al. (1996) **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Málaga Ed.Aljibe. En línea: <http://www.upch.edu.pe/upchvi/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tradic.pdf>. (Consulta: 4 de marzo de 2004)

Salazar, Carlos (2004) *Formulación y evaluación de proyectos: Liderazgo.* Apuntes de clase. Programa Magíster en Educación. Universidad del Bío-Bío.

Salgueiro, Ana María. (1999) **Saber docente y práctica cotidiana.** *Un estudio etnográfico.* Octaedro, Barcelona.

Sandoval, Carlos (1996) **Investigación Cualitativa.** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia,

San Miguel, María Teresa (2004) “El psicoanálisis: una teoría sin género. Masculinidad/Feminidad en la obra de Sigmund Freud. La revisión de Jean Laplanche” en *Revista de Psicoanálisis.* Marzo, N °16 (En línea) <http://www.aperturas.org/16sanmiguel.html> (Consulta: 24 agosto 2005).

Santos Guerra, Miguel (coord.) (2000) **El harén pedagógico.** *Perspectiva de género en la organización escolar.* Grao, España.

Todaro, Rosalba.(ed) (2004) **El trabajo se transforma.** *Relaciones de producción y relaciones de género* Cem ediciones, Santiago.

Torres, Jurjo (2001) **Educación en tiempos de neoliberalismo.** Ediciones Morata, Madrid.

Tristan Sánchez, Ana (1994) “La poca participación de la mujer en puestos de dirección educativa en I y II ciclos: algunas razones de tipo psicosocial”. San José, Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. (En línea) www.reduc.cl (Consulta: 19 de abril de 2004)

Venegas, Pablo (2001) *Identidad profesional, discurso y proceso de formación*. Documento de trabajo. PIIIE, Santiago.

Vivar, Héctor M.(2000) *La República Perdida* (En línea) <http://www.monografias.com/trabajos12/reper/reper2.shtml> (Consulta: 24-mayo-2005).

Weinstein, José (2002) “Calidad y gestión en educación” en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 31. P. Universidad Católica, Santiago.

Whithaker, Patrick (1998) **Cómo gestionar el cambio en contextos educativos**. Narcea, Madrid.

Wilson, Anne (1987) **La mujer en un mundo masculino**. Ed. Pax. México.

Zabludovsky, Gina (2004)“Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)”.
<http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=print&sid=613>
(Consulta: 20-junio-2005).

ANEXOS

Anexo 1

Pauta de primera entrevistas a directoras

<p>Entrevista n° 1 : Directora: _____ Fecha: _____ Hora Inicio: _____ Hora Término: _____</p>

AMBITOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	COMENTARIO INVESTIGADORA
<i>Historia personal y género</i>	<p>1. ¿Cómo se presentaría usted desde la perspectiva personal?</p> <p>2. ¿Por qué decidió ser profesora?</p> <p>3. ¿Qué personas han sido sus referentes a seguir?</p> <p>4. ¿Qué características personales cree usted han facilitado su desarrollo en la dirección escolar?</p> <p>5. ¿Cómo ha conjugado su vida personal y profesional?</p>	
<i>Historia profesional y género</i>	<p>6. ¿Cuáles han sido los hechos que han marcado su vida profesional?</p> <p>7. ¿Considera que sus características profesionales estuvieron por sobre su condición de mujer para acceder al puesto de dirección?</p>	

Pauta de segunda entrevista a directoras

<p>Entrevista n° 2 Directora: _____ Fecha: _____ Hora Inicio: _____ Hora Término: _____</p>

AMBITOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	COMENTARIO INVESTIGADORA
<p><i>Ejercicio de la gestión, del poder y género</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué características considera usted que tiene una gestión escolar de calidad? (¿Cómo concibe usted la gestión escolar de calidad?) 2. ¿Cree usted que se da una diferencia entre una gestión escolar ejercida por un hombre a una ejercida por una mujer? 3. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha debido enfrentar en su gestión? ¿cómo los ha sorteado? 4. ¿Cuáles han sido a su juicio los principales logros que usted ha obtenido a través de su gestión? 5. Luego de los años que usted lleva en el cargo ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del poder? 6. En 3 palabras ¿Cómo definiría su estilo de dirección? 7. En qué aspectos de la gestión cree usted que se refleja su identidad femenina? 8. ¿A qué factores atribuye usted que sean pocas las mujeres en puestos de dirección escolar? 	

Anexo 2

Cuestionario a docentes de los establecimientos

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

CHILLÁN, 2004

CUESTIONARIO

Estimado (a) Colega: ruego tenga a bien responder este breve cuestionario acerca del desempeño de su directora. Cabe señalar que la información que usted me proporcione estará bajo absoluta confidencialidad y se usará estrictamente para fines investigativos.

Prof. M^a Loreto Mora Olate

1. Señale tres características personales y profesionales, respectivamente que usted destacaría de su directora.
2. Indique tres característica que grafiquen el estilo de dirección de su directora.
3. ¿Cómo evaluaría usted la gestión desarrollada por su directora?
4. ¿Considera Usted que el aspecto género es un factor diferenciador en la gestión de su directora? Explique.

Anexo 3

Plantilla desgrabación de entrevistas realizadas a las directoras

Entrevista n°: _____ Directora: _____ Fecha: _____ Hora Inicio: _____ Hora Término: _____

AMBITOS	N° de línea	Preguntas orientadoras	Comentario de investigadora
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		

Anexo 4

Plantilla transcripción de cuestionario respondido por los/as docentes

Establecimiento: _____ Fecha: _____
--

	<i>PREGUNTA 1</i> <i>Señale tres características personales y profesionales, respectivamente que usted destacaría de su directora.</i>	<i>PREGUNTA 2</i> <i>Indique tres características que grafiquen el estilo de dirección de su directora.</i>	<i>PREGUNTA 3</i> <i>¿Cómo evaluaría usted la gestión desarrollada por su directora?</i>	<i>PREGUNTA 4</i> <i>¿Considera Usted que el aspecto género es un factor diferenciador en la gestión de su directora? Explique.</i>
Respuesta docente 1				
Respuesta Docente 2				
Respuesta docente 3				
Respuesta Docente 4				