

## UNA APROXIMACIÓN A LA CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO FEMENINO

*El caso de directoras escolares chilenas*

ANDREA CARRASCO SÁEZ / DIEGO BARRAZA RUBIO

### Resumen:

En el contexto de transformaciones que ha vivido el sistema educativo chileno, este artículo analiza las características del liderazgo femenino escolar de diez directoras de escuelas de enseñanza básica chilenas. Para ello, se realizó una investigación de carácter cualitativo con un enfoque biográfico narrativo. Entre los principales resultados encontramos la existencia de elementos comunes en cómo ejercen el liderazgo las directoras, orientado a empoderar a los demás integrantes de las comunidades educativas y centrado en el empleo de habilidades emocionales y de la ética del cuidado; entre las diferencias hallamos el foco del liderazgo, por un lado, en lo pedagógico y, por el otro, en el clima escolar.

### Abstract:

In the context of transformations experienced in the Chilean educational system, this article analyzes the characteristics of the school leadership of ten female principals at Chilean elementary schools. Research of a qualitative nature was carried out, with a narrative biographical focus. The study's main results included the discovery of common elements in the principals' leadership, aimed at empowering the other members of their educational communities and centered on employing emotional skills and the ethics of care. Some of the differences involved their leadership focus in terms of pedagogy and the educational climate.

**Palabras clave:** liderazgo; educación básica; directores; mujeres; narrativa.

**Keywords:** leadership; elementary education; principals; women; narrative.

---

Andrea Carrasco Sáez: académica en la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Chile. CE: ancarrasco@uchile.cl

Diego Barraza Rubio: asistente de proyecto de investigación en la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Ñuñoa, Chile. CE: diego.barraza.r@ug.uchile.cl

## Introducción

El presente artículo se posiciona desde el creciente interés de las últimas décadas por estudiar el liderazgo escolar y el rol que desempeñan los directivos [en adelante, se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género, salvo cuando se trate de la precisión, en este caso, de las directoras objeto de este trabajo] en los espacios educativos (OCDE, 2011), reconociéndose con ello el papel que ejercen en la gestión, en la mejora de los aprendizajes, en el desarrollo profesional docente y en la resolución de conflictos en las comunidades escolares (Leitwood, 2009; Handford y Leithwood, 2013; Bolívar, 2019). En efecto, como señalan algunos autores, una parte importante de los cambios educativos no se ubican en el nivel micro –que representa la sala de clase– ni en el macro –que hace referencia a la estructura educativa– sino, más bien, en el nivel intermedio, que son las condiciones organizativas de cada establecimiento escolar (Domingo, 2019).

El caso chileno no ha estado lejano de este interés, por un lado, se ha impulsado un conjunto de acciones desde la política pública para fortalecer el rol de directores y del liderazgo escolar (Mineduc, 2016), mientras que, por otro, se ha posicionado como un campo de investigación académica emergente (Weinstein, Muñoz, Sembler y Marfán, 2019).

A este respecto, durante los últimos años se ha vivenciado una tendencia en el aumento sostenido de la participación femenina en cargos de dirección escolar. Si bien para 2005 las mujeres en estos puestos representaban un 43.56%, para 2010 esta cifra presentaba un aumento que llegaba a 48% (Valenzuela, Allende y Vanni, 2018). En la actualidad, el cargo de dirección escolar en Chile está ocupado en un 64% por mujeres y 36% por hombres (Mineduc, 2019), hecho que da cuenta de la importancia que ha adquirido el rol de las mujeres en el ejercicio directivo y en el liderazgo escolar; situación que motiva el presente artículo.

Por otra parte, es preciso caracterizar el sistema educacional chileno a modo de contextualizar el estudio realizado. Este se reconoce básicamente por los niveles de privatización y de competencia interna (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018), enmarcados en el auge de las políticas neoliberales instaladas en la década de 1980 –que indudablemente modificaron el devenir del sistema educativo– descentralizando y privatizando la educación (García-Huidobro, 2007; Raczynski y Muñoz, 2007). El fenómeno de la descentralización se ha caracterizado por la entrega desde el Estado de

la administración de los establecimientos educativos a sostenedores municipales.<sup>1</sup> A esto, además, se suma la entrega, también desde el Estado, de incentivos financieros, “subvención escolar” (*voucher*), a sostenedores privados para crear establecimientos particulares.

Es así como el sistema educacional chileno se transforma conceptualmente en un híbrido, el cual combina un enfoque de desconcentración de las tareas del Estado y atribuciones descentralizadas para con los municipios, hibridación con fuertes iniciativas privatizadoras (Bellei, 2015). Por ello, se ha potenciado el papel de los organismos privados en la educación, en desmedro del fortalecimiento de la educación pública. Esto queda en evidencia en el aumento exponencial de los establecimientos educativos particulares subvencionados que, en 1984, alcanzaban un 31.8% (Corvalán y García-Huidobro, 2015) y en la actualidad corresponden a 57% del total de los centros escolares del país, situación que se contrasta con el 36% que corresponde a establecimientos de educación pública y 7% de las escuelas particulares pagadas (Mineduc, 2019). Esta privatización de la educación en desmedro de la pública es una situación que ha favorecido la segregación y estratificación en la educación en Chile (García-Huidobro, 2007; Bellei, 2015).

Por todo lo anterior, en este artículo es pertinente indagar y analizar las características del liderazgo de las directoras escolares chilenas en este complejo escenario, conocer cuáles son los componentes y reflexionar sobre estos. Además, atendiendo a las particularidades del sistema escolar chileno ya mencionadas, es necesario profundizar en las diferencias del liderazgo de las directoras escolares de establecimientos tanto públicos (municipalizados) como particulares subvencionados, que son los grupos de mayor porcentaje de cobertura del país.

## **Marco conceptual**

### **Liderazgo escolar**

Podemos definir el liderazgo escolar como la tarea de influir y movilizar a otros para alcanzar metas compartidas al interior de las escuelas (Leithwood, 2009). Dicha labor se caracteriza por buscar constantemente el mejoramiento al interior del espacio educativo (Elmore, 2010).

Diversas investigaciones (Leithwood, 2009; Robinson, Hoepga y Lloyd, 2009; Bolívar, 2019) posicionan al liderazgo del director como un elemento fundamental para entender el mejoramiento escolar, la gene-

ración de aprendizajes y la construcción de conocimientos profesionales colectivos, permitiendo que las instituciones educativas logren mejoras escolares (Krichesky Murillo, 2011). Por ende, las acciones tomadas por los directores constituyen un factor relevante a la hora de alcanzar las metas establecidas en las comunidades educativas, en la medida en que movilizan y potencian el trabajo de los actores que forman parte de ellas pudiendo orientar los procesos de aprendizaje hacia aquellos que se presentan como más integrales para el estudiantado (Barber y Mourshed, 2008; Leithwood, 2009; Bolívar, 2012). Asimismo, el liderazgo de un director se presenta como un factor relevante a la hora de pensar los logros académicos de los estudiantes y de la comunidad educativa (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2019).

Desde la perspectiva de género, durante los últimos años, ha existido un aumento en las investigaciones que buscan abordar las temáticas asociadas al liderazgo femenino (Cruz-González, Lucena y Domingo, 2020). Estos trabajos se han enfocado principalmente en poner de relieve la existencia de diversas barreras que enfrentan las mujeres en el ejercicio del liderazgo en las escuelas (Arar y Shapira, 2016; Johnson, 2017).

De acuerdo con lo anterior, es necesario revisar algunos elementos teóricos que destacan de los distintos tipos de liderazgo escolar y que han influido en las características de un liderazgo femenino en educación.

En primer lugar, encontramos el liderazgo transaccional, que se enfoca en el monitoreo continuo, en el control de los integrantes del grupo que se liderea sin pretender generar cambios profundos a la cultura de la organización (Antonakis y House, 2014). En contraposición, encontramos el liderazgo transformacional, que se enfoca en el desarrollo y empoderamiento de los integrantes de las comunidades escolares; estos líderes generan propósitos y metas desafiantes, buscando impulsar el desarrollo de capacidades y el compromiso personal del equipo de trabajo con las metas de la organización (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009).

El líder transformacional destaca por tener un alto estándar ético y se caracteriza por conducir a la creación de un clima de altas exigencias morales (Boehm, Dwertmann, Bruch y Shamir, 2015), a partir de la incorporación al interior del equipo de valores socialmente deseables tales como el altruismo, la conciencia, el espíritu de cuerpo, la promoción de la escucha de opiniones e inquietudes y el fortalecimiento de las virtudes cívicas (Pedraja Rejas, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Mardones, 2016). De

las características de este último tipo de liderazgo es que se desprenden similitudes con el liderazgo femenino que revisaremos más adelante.

Otro tipo de liderazgo, que se vincula a características del femenino, es el pedagógico o educativo (Leithwood, 2009; Elmore, 2010; Bolívar, 2012), que se asocia a la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje y su enfoque está centrado en el currículum, en la pedagogía y en que el equipo educativo en su conjunto tenga metas ambiciosas de aprendizaje para todo el estudiantado. Si los líderes se centran en este tipo de liderazgo promueven la autonomía escolar (Bolívar, 2019).

El liderazgo pedagógico se caracteriza entonces en la focalización de la práctica docente, en la enseñanza y la evaluación así como en del desarrollo profesional de los docentes (Montecinos y Cortés, 2015; Bolívar, 2019), así como en construir las mejores condiciones para los procesos de aprendizaje; promover una cultura colaborativa, minimizar los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza (Llorent-Bedmar, Covano y Navarro, 2017) y garantizar que las decisiones referentes a la gestión estén siempre orientadas en la enseñanza y el aprendizaje (Bendikson, Robinson y Hattie 2012).

Por otra parte, hallamos el liderazgo distribuido, que se caracteriza por promover la toma de decisiones de manera conjunta y con una perspectiva colectiva (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). Este busca otorgar valor e importancia a los integrantes de la escuela, impulsándolos a construir su propio conocimiento profesional, transformándose así en comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2019). Se espera que el conocimiento sea dispersado en todos los participantes de la comunidad para alcanzar mejoras en los procesos de aprendizaje, así como en la comunicación entre profesores y el director líder (Blackmore, 2013), todo esto con el fin de que la escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Bolívar, 2012), a través de esta construcción de capacidades profesionales colectivas (Harris, 2012). Este enfoque tiene varias aproximaciones al liderazgo femenino.

Finalmente, dos nuevos enfoques que están en discusión actualmente y también tienen rasgos análogos al liderazgo femenino, son aquellos para la justicia social y para la inclusión (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Ryan, 2016). Ambos concentran sus esfuerzos en la transformación y resignificación del espacio escolar, todos los individuos o grupos presentes en la práctica educativa deben participar de manera activa en la construcción de

políticas y en la toma de decisiones, con el fin de promover una escuela más comprensiva que valore la diversidad y que impulse prácticas que apunten a la superación de las desigualdades sociales y la exclusión (León, Crisol y Moreno, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; García-Garnica y Moral, 2015; Navarro, 2017; Ryan, 2016).

El liderazgo para la inclusión propone construir relaciones horizontales, colectivas, y evitar la concentración del poder ya que es en sí misma una práctica excluyente. Para esto se busca configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios sean compartidos (Ryan, 2016).

De igual forma, el liderazgo para la justicia social promueve que el rol de líder pueda ser desarrollado por un colectivo de actores que trabajan en conjunto; además, busca tensionar el espacio escolar impulsando la redistribución de bienes materiales primarios; reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Sarosola-Bonetti y Da Costa, 2016).

### Liderazgo escolar femenino

A pesar del creciente número de directoras en establecimientos educativos, la percepción de liderazgo escolar sigue estando ligada a la figura masculina y a estilos de ejercerlo que difieren de los comportamientos tipificados por género (Jones, 2017), situación que coincide con investigaciones que señalan que las directoras se sienten condicionadas a reproducir los estilos de liderazgo desde una óptica masculina (Lugg y Tooms, 2010; Murakami y Törnsten, 2017). Esto puede ser explicado por la tendencia de las directoras a experimentar un aislamiento social y profesional (Hernández y Murakami, 2016), sintiendo que no pertenecen a la comunidad educativa donde trabajan, situación por la cual tienden a renegociar sus identidades para adaptarse a nuevos contextos (Liang y Peters-Hawkins (2017).

Debido a lo anterior, es necesario profundizar en la configuración de un liderazgo escolar femenino y para acercarnos a ello hace falta ampliar la mirada e incluir características del ejercido en diversos escenarios en los que las mujeres han asumido cargos de mando.

El liderazgo femenino se ha caracterizado por transformarse en un instrumento que permite empoderar a los demás, buscando la solución de conflictos, el fortalecimiento de la interacción social y el trabajo colectivo (Blackmore, 2006). Es así que se ha afirmado que las mujeres líderes se

caracterizan por la capacidad de trabajar mejor con otros, ya que tienden a desarrollar entornos de trabajo más planos y de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Por ello, el liderazgo femenino posee varias particularidades del transformacional (Antonakis y House, 2014), el pedagógico (Llorent-Bedmar, Cobano y Navarro, 2017; Bolívar, 2019); el distribuido (Blackmore, 2013; Bolívar, 2019) y del liderazgo para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En este marco se ha planteado que este tipo de liderazgo femenino se caracteriza por tener atributos del transformador, ya que promueve la toma de decisiones participativas, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones democráticas (Eagly y Karau, 2002; Eagly, Johannesen-Schmidt y Van Engen, 2003), también busca orientar su labor a las necesidades de los demás, transmitiendo la importancia del trabajo en equipo y el desarrollo individual como metas para conseguir los logros organizacionales fijados (Ramos, 2005).

Otro elemento relevante al hablar de liderazgo femenino es su relación con la emocionalidad. Se ha discutido que las líderes cuentan con habilidades para conocer y manejar sus propias emociones (Esser, Kahrens, Mouzoughi y Eomois, 2018), lo que les facilita el desarrollo de una sensibilidad necesaria para reconocer las emociones de los demás (Glass y Cook, 2016). Por lo anterior, se ha destacado que la inteligencia emocional tiende a potenciar la practicas de liderazgo (Goleman, 2006).

Diversos autores han señalado que las mujeres tienden a desarrollar la capacidad de escuchar y ayudar a colegas más jóvenes (Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), potenciando la empatía y la interacción con los demás. Según Blackmore (2013), el liderazgo femenino se conecta con las experiencias colectivas de emocionalidad y busca la justicia social, situación que lo acerca a los enfoques de los tipos de liderazgo distribuido y para la justicia social.

En nexa con lo anterior, se ha señalado que las mujeres tienden a liderar desde una “ética del cuidado”, potenciando las relaciones en las comunidades y buscando evitar las problemáticas inherentes a la distribución del poder (Gilligan, 2013; Tronto, 2018), característica que nuevamente se asocia a un liderazgo distribuido. Se destaca una comprensión empática que reitera competencias como la de cuidar y ser comunal (Brescoll, 2016; Sandberg y Scovell, 2015). Coincidente con estas ideas, se ha destacado que la ética del cuidado, asociada al liderazgo femenino, es comprendida desde dos

dimensiones: la subjetiva –el cuidado como preocupación, responsabilidad, disposición (*care about*)– y la material –el cuidado como acción, ocupación (*care for*)” (Molinier y Lagarreta, 2016:1). Continuando con esta idea, se ha pensado el liderazgo femenino como aquel centrado en las personas (Esser *et al.*, 2018), que se basa en el diálogo y la comunicación, cuestión que se considera positiva y necesaria (Popescu y Gunter, 2011).

En síntesis, el liderazgo escolar femenino se ha caracterizado por ser colaborativo (Blackmore, 2006; Kaiser y Wallace, 2016), preocuparse del cuidado y escuchar a otros (Gilligan, 2013; Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), operar bajo la empatía (Esser *et al.*, 2018), por una toma de decisiones compartidas (Eagly y Karau, 2002) y, sobre todo, reconociendo el papel de las emociones como ingrediente de la acción colectiva, generando implicación social; políticas de apoyo, cuidado mutuo (función social) y de colaboración social y profesional (Blackmore, 2013; Tronto, 2018).

### Marco metodológico

La presente investigación, realizada durante 2018 y 2019, fue de carácter exploratorio, longitudinal y con producción de conocimiento a partir de fuentes primarias. El acercamiento al objeto de estudio se realizó a partir de la metodología cualitativa, principalmente de los enfoques comprensivo interpretativo (González-Montegudo, 2001) y biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019), bajo los cuales resulta de gran importancia explorar los fenómenos desde la perspectiva de las participantes y la relación de ellas con sus contextos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Lo relevante aquí fue adentrarnos en el habla de las directoras de establecimientos educacionales y desde ahí reconstruir los sentidos presentes en su cotidianidad (Packer, 2013).

Es importante destacar que esta investigación fue un “estudio instrumental de casos”, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo (Stake, 1999), situación que permitió captar y reflejar los elementos que dieron significado al objeto en cuestión. Participaron diez directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile (tabla 1). Para la selección de los casos se utilizó el criterio de “dependencia del establecimiento educacional” (públicos y particulares subvencionados), procurando componer una muestra equitativa entre ambos grupos.

TABLA 1

*Caracterización grupo directoras en estudio*

Seudónimo	Rango de edad	Estudios de formación inicial	Dependencia del establecimiento
Antonia	55 y más	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Ivana	30-39	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Macarena	40-55	Licenciada en literatura/ pedagogía	Particular subvencionado
Nora	40-55	Educación parvularia	Particular subvencionado
Inés	55 y más	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Rosario	40-55	Pedagogía general básica	Público
Vanesa	40-55	Pedagogía en educación diferencial	Público
Alma	55 y más	Ingeniería/Pedagogía general básica	Público
Ema	55 y más	Estudia pedagogía en inglés	Público
Marlene	40-55	Pedagogía enseñanza media (francés)	Público

Fuente: elaboración propia.

En el acercamiento al objeto de estudio se utilizó el método biográfico (Bolívar y Domingo, 2019), más concretamente la técnica de investigación llamada relato de vida, la cual es una expresión de una parte de la vida de las hablantes que se enlaza con un tiempo, una secuencia y un espacio específico configurándose como una narración biográfica (Bolívar y Domingo, 2019). Para esto se trabajó con dos instrumentos de investigación: un cuestionario autobiográfico y entrevistas biográficas semiestructuradas.

La primera etapa estuvo compuesta por el cuestionario, instrumento que nos permitió construir el *corpus* del relato y preparar las entrevistas. Posteriormente, se realizaron tres entrevistas por cada caso, las cuales se

enfocaron en profundizar en diversos periodos del desarrollo profesional de las directoras que fueron relevantes para entender su ejercicio del liderazgo en la actualidad.

Ambos instrumentos fueron validados por un grupo de cinco expertos de diversas universidades chilenas, todos ellos con un vasto conocimiento en temáticas de liderazgo escolar. Dicho proceso se centró en asegurar la coherencia, tanto interna como externa, de los instrumentos aplicados.

En el análisis de información se buscó enfatizar aquellos elementos comunes y divergentes que estaban presentes en el conjunto de narraciones. Para esto se trabajó con la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), principalmente por su capacidad, como herramienta de análisis, de abordar fenómenos sociales básicos y referidos a sus contextos (Strauss y Corbin, 1990).

Considerando el estado de los objetos referente a la temática estudiada, se trabajó aquí desde diversos procesos de codificación abierta de los relatos, posicionando el pensamiento inductivo como el eje central del análisis. Una vez realizada esta codificación y habiendo reconstruido el sentido de los relatos, se procedió a un trabajo de carácter deductivo que buscó comparar y relacionar las categorías construidas con aquellos elementos presentes teóricos que se presentaban como relevantes. Es importante destacar que el proceso deductivo fue entendido siempre como un complemento de segundo orden en relación con el análisis.

Finalmente, para dar rigor a los procedimientos analíticos se utilizó el programa ATLAS.ti. 7 (Bolívar, 2019). Las categorías de análisis construidas fueron: autopercepción del rol directivo, características y evaluación de su gestión, así como gestión a partir de la dependencia escolar.

## **Análisis y resultados**

### **Liderazgo de las directoras escolares chilenas**

Desde el discurso de las entrevistadas, considerando la categoría de análisis: *identidad directiva (autopercepción del rol)* es posible desprender ciertas características comunes que refieren a la forma en que las directoras chilenas movilizan e influyen a los demás integrantes de las comunidades de aprendizaje para alcanzar las metas educativas (Leithwood, 2009).

### *Generación de confianzas*

Las directoras entrevistadas entienden el liderazgo como una herramienta orientada a empoderar a los demás, fortaleciendo la idea de que la solu-

ción de los problemas se debe dar a partir de la interacción (Blackmore, 2006), fomentando la construcción de confianzas y el fortalecimiento del trabajo en equipo, cuestión que consideran fundamental para los procesos de aprendizajes y la consolidación de las comunidades escolares (Krichesky y Murillo, 2011; Kaiser y Wallace, 2016):

[...] trabajé con ese equipo codo a codo, en confiar en las personas, cómo ejercer ese liderazgo, que no sea el que uno aprende, el liderazgo democrático sea más distribuido, cómo ir trabajando y generar los aprendizajes, la importancia del aprendizaje en el aula; cómo el director tiene que estar en el aula para saber cómo van aprendiendo sus alumnos y buscando con el profesor estrategias para poder aprender (entrevista Rosario).

De esta manera, se observa una búsqueda continua por generar lazos al interior de las comunidades escolares, principalmente porque entienden que las escuelas logran alcanzar sus objetivos organizacionales a partir de la participación de los diversos estamentos en la toma de decisiones (Eagly, Johannesen-Schmidt y Van Engen, 2003): “Con respecto a liderazgo, es importante saber formar equipos, ser capaz de liderar con respeto y manejar algunos *tips* técnicos específicos que permitan aunar la visión del equipo” (entrevista Ivana).

### *Emociones y ética del cuidado*

Otro elemento relevante que surge del discurso de las entrevistadas, y que se condice con la característica anterior, es el tratamiento de las emociones como una herramienta central de sus prácticas de liderazgo. Las habilidades de reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones (Goleman, 2006; Glass y Cook, 2016) y la empatía son cada vez más valoradas como elementos del liderazgo (Blackmore, 2013); al igual que el cuidado hacia los otros integrantes de las comunidades educativas, la ética del cuidado (Gilligan, 2013) se devela como una característica del liderazgo de las directoras escolares: “[...] siendo directora una tiene que acoger, tiene que escuchar y tiene que mediar mucho más, cosa que antes yo no hacía” (entrevista Antonia).

Estas directoras relatan estar dispuestas a escuchar y a apoyar a sus compañeros (Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), así como mediar en los conflictos que puedan emerger en las comunidades escolares, todo

esto desde una especial preocupación por el cuidado de quienes participan de ellas. En esta línea se observa en sus relatos un autorreconocimiento de sus capacidades para entrelazar la emoción, la razón y el yo en el marco de las relaciones sociales, hecho que genera una actuación particular ante los conflictos (Gilligan, 2013), al respecto una de las entrevistadas señala:

Yo creo que yo he podido hacer que la gente se sienta cuidada, protegida. Yo creo que lo he hecho bien, eh, en lo técnico, pudo haber algunas diferencias, que unos creen que fue más bueno o más malo, eh, que se pueden hacer más cosas se pueden hacer más cosas, que el tiempo te rinda más o te rinda menos; pero yo creo que tengo la capacidad de liderar (entrevista Inés).

Es así que en los relatos de las directoras se aprecia el valor que le entregan a liderar de manera coherente con su actuar, ser responsables y cuidadosas en su relación con los demás y consigo mismas (Brescoll, 2016; Sandberg y Scovell, 2015), considerando un liderazgo preocupado por los demás, con una ética desde una moral social (Tronto, 2018) que les permite aproximarse a los logros deseados.

### *Preocupación por relaciones interpersonales*

Se observa también un tipo de liderazgo caracterizado por la preocupación por el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la empatía entre aquellos que participan de la comunidad escolar, demostrando que uno de los principales ejes que las movilizan son habilidades vinculadas a la inteligencia emocional (Goleman, 2006), tal como lo afirma una de las entrevistadas: “Yo creo que hay que comprender la preocupación real que tiene el otro, más allá de las palabras que usa para decirlo, y de los niños también, son ejercicios que hay que realizar” (entrevista Marlene).

Es posible distinguir en el relato de las entrevistadas, que el cargo directivo se asume desde la interacción con el otro y buscando ser una compañía para los demás, en el entendido de que para ellas esto tiene gran valor a la hora de pensar soluciones a las posibles problemáticas que se pueden presentar. Hecho que sin duda está vinculado con la dimensión emocional antes mencionada (Eagly, 2007). “Trabajar en equipo requiere que la gente se sienta cuidada, que se sienta cobijada, acompañada, y yo creo que eso lo he hecho [...] así se puede avanzar mucho más” (entrevista Inés).

De tal forma, es posible vincular la actuación de estas directoras escolares con atributos del liderazgo tanto transformacional (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009) como distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012).

### *Capacidad de delegar y trabajo en equipo*

Las directoras entrevistadas relatan la existencia de esfuerzos enfocados en la división de funciones y la búsqueda por potenciar a líderes en los diversos estamentos de las comunidades, ya que entienden que la mejora escolar está asociada a la posibilidad de construir habilidades profesionales colectivas que colaboren para que la escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Harris, 2012; Bolívar, 2012). En palabras de una directora:

La gente dice “ya, pero delega”, que es el concepto entrega poder más bien, pero es, que juntos vamos [...] tú das los lineamientos, vas como a asegurarte que haya una direccionalidad, pero finalmente cada uno, en realidad, sabe lo que hay que hacer y se hace responsable [...] de lo que va haciendo, en la medida que se valora también (entrevista Marlene).

Las directoras se caracterizan por concebir el liderazgo como un instrumento que se centra en las personas (Esser *et al.*, 2018), que ayuda a empoderar a los demás, confiando y trabajando juntos para promover el trabajo en equipo, así lo plantea la siguiente directora: “Yo trabajo con toda la comunidad de manera [...] confiada, en espacios de confianza, eh y todo el mundo va a construir el proyecto educativo y va a entender lo que es, por ejemplo” (entrevistada Nora).

A partir de aquí, es posible percibir en el discurso de las directoras una aproximación con el liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012), entendiendo que en sus relatos resulta posible identificar esfuerzos por reorganizar la institución formando equipos de trabajo, lo que a su juicio permite que el conocimiento sea compartido actuando en pos de la mejora de la colegialidad y la comunicación (Blackmore, 2013). En palabras de una de ellas: “Yo rediseñé la organización, yo hice todo un rediseño de [...] reestructuras y unidades, formé un equipo más completo, todos asumen su rol, todos saben que tienen que liderar en su ámbito, y nos ha ido estupendo, nos ha ido súper bien” (entrevista Ema).

La figura 1 resume las características del liderazgo de las directoras chilenas que hemos descrito en este apartado.

FIGURA 1

*Características del liderazgo de directoras escolares chilenas*



Fuente: elaboración propia.

### Diferencias en los focos del liderazgo

Como se ha podido describir a partir de los relatos estudiados, existe una serie de características comunes que refieren a cómo las directoras desarrollan el ejercicio de sus liderazgos.

Ahora bien, en esta investigación se trabajó con dos grupos de directoras, los cuales fueron conformados a partir de la dependencia del establecimiento educacional en que ejercían su rol. A raíz de esto, fue posible identificar ciertas divergencias en sus relatos, focalizadas en la forma en que desarrollaban sus liderazgos y el interés que estaba en la base de estos. En este sentido, resulta indudable que el contexto directo permea y configura la forma en que desarrollan sus prácticas.

Las directoras de establecimientos públicos relatan acceder a su rol a través de concursos públicos, la mayoría se realizan en establecimientos sin

relación con aquellos en que han ejercido otros cargos<sup>2</sup> (docencia o cargos técnicos). Esta situación se presenta de manera diametralmente distinta en el caso de los colegios particulares subvencionados en donde las directoras relatan haber accedido a puestos de liderazgo a partir de sus trayectorias al interior de las escuelas.

En este sentido, se observa en el discurso de las directoras de establecimientos públicos, una “resistencia” a las tareas administrativas, privilegiando el trabajo de carácter pedagógico al cual destinan mayor tiempo y dedicación: “Yo creo que el director, si quieren que sea un verdadero líder pedagógico en las escuelas, lo tienen que liberar del tema financiero” (entrevista Marlene).

Esta situación es relacionada por las directoras con la trayectoria exógena que deben desarrollar para acceder a los cargos de liderazgo; en la cual le otorgan principal relevancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Elmore, 2002), los que permiten validar su práctica:

A mí me empezó a fascinar la parte técnica pedagógica propiamente tal y, por otro lado, el poder ir orientando bajo mi visión, cómo profesores van desarrollando su [...] trabajo pedagógico [...] yo asumí eso, intentar liderar pedagógicamente en mi escuela, en la escuela donde me nombraron. Y [...] me fue súper bien, me fueron reconociendo (entrevista Ema).

El foco pedagógico o instruccional, característico del liderazgo de estas directoras, implica que ellas centran su trabajo en la gestión de la instrucción (Anderson, 2010): trabajar en los programas de estudio, promover la construcción colectiva de metas de aprendizaje y conocer lo que sucede al interior del aula (Leithwood, 2009; Bolívar, 2012; Robinson, Hopega y Lloyd, 2009). En palabras de una de ellas: “El foco mío, es pedagógico, ¿te das cuenta? Y si es pedagógico yo tengo que estar muy presente en aula, tengo que ver mucha cobertura, tengo que ver prácticas pedagógicas” (entrevista Alma).

Esta situación cambia al observar el caso de las directoras de establecimientos particulares subvencionados. Principalmente porque las entrevistadas especifican que su liderazgo se va construyendo a partir de un desarrollo de trayectoria endógena, en el cual la importancia está centrada en la particularidad de la escuela. Con esto no se quiere decir que el componente pedagógico no sea relevante para ellas, sino que su principal

meta en términos de liderazgo se relaciona con posicionar al clima escolar como un elemento fundamental (Thomas y Nuttall, 2014), buscando establecer un ambiente de armonía en pos de los procesos propios de cada institución, al respecto señalan:

En primera instancia para mí fue fundamental un cambio en el clima escolar, ese era un punto crítico cuando a mí me tocó asumir este colegio, y creo que a pesar de que ha pasado poco tiempo puedo usar estos frutos, la gente respira otro ambiente, y eso lo dicen, y no es algo que uno pueda medir necesariamente a través de instrumentos muy concretos, lo podríamos hacer pero a lo mejor más a largo plazo, pero hoy día, al menos todos los que forman parte de esta comunidad educativa, señalan que se respira un aire de mucha tranquilidad (entrevista Macarena).

En consecuencia, resulta interesante revisar que en los discursos se evidencia cómo una de las primeras necesidades es la creación de un ambiente grato y de tranquilidad que se promueva al interior de los equipos, fomentando el desarrollo de valores como respeto, entendimiento, confianza, conciencia y empatía (Blackmore, 2013; Pedraja Rejas, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Mardones, 2016). De esta forma se poseen mejores herramientas para lograr conducir la institución en tiempos difíciles.

Porque en este minuto, eh, creo que mi desafío hoy es como aprender a navegar en tiempos difíciles, yo siempre he dicho que me gusta trabajar en armonía, y siempre he facilitado, y he buscado eso [...], yo creo que la capacidad de entender lo que le pasa al otro, no sentirlo como una amenaza, ayuda (entrevista Inés).

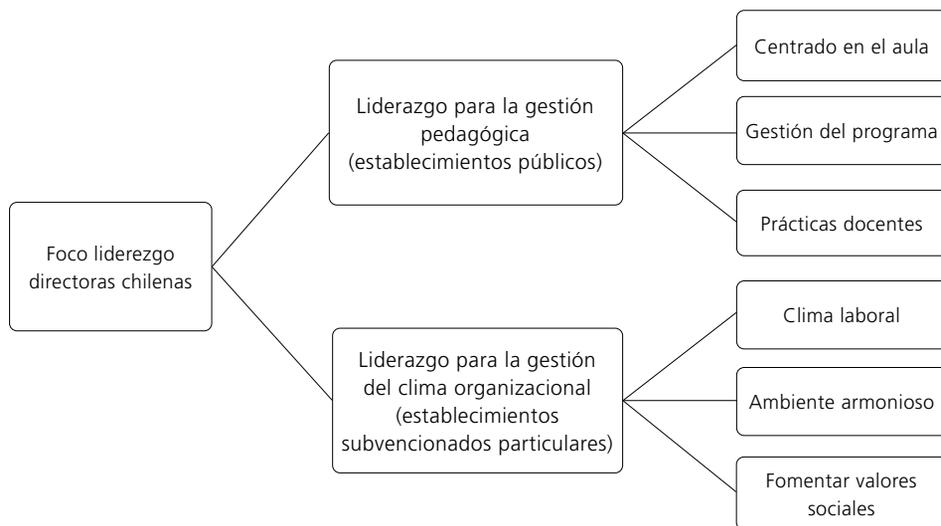
Finalmente, las diferencias descritas en este apartado se muestran en la figura 2.

## **Conclusiones**

El presente artículo, resultado de un estudio de caso a partir del discurso de diez directoras chilenas, ha buscado aportar a la discusión referente al liderazgo escolar en Chile, tomado en cuenta la tendencia al alza de la participación de las mujeres en cargos de dirección. De esta forma, consideramos que es imposible discutir sobre liderazgo escolar en la actualidad sin reflexionar sobre el rol que juegan las mujeres en él.

FIGURA 2

*Diferencias del foco de liderazgo en las directoras escolares chilenas*



Fuente: elaboración propia.

A modo de conclusión, es posible señalar que en el discurso de las directoras entrevistadas se observa la existencia de ciertos elementos comunes en lo que respecta al ejercicio de liderazgo. En primer lugar, ellas lo entienden como una práctica que adquiere valor en la medida en que es pensada dentro de un proceso de interacción con los demás actores presentes en las comunidades educativas, representando una posibilidad de incidir favorablemente en el desarrollo de los demás. Las entrevistadas visualizan el liderazgo como una herramienta que permite empoderar a los demás integrantes de las comunidades, alejándose de una lectura tradicionalista que vincula al liderazgo con una figura que concentra el poder y la toma de decisiones; más bien, ellas abogan por la construcción de una práctica de liderazgo más distribuida, colectiva y de toma de decisiones más participativa, fortaleciendo e impulsando el trabajo en equipo. Este punto, resulta particularmente relevante para el caso chileno, ya que, como señala la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés), para el año 2018 (OCDE, 2018), en el país solo 26% de los directores señalaba que sus docentes tenían una responsabilidad signifi-

cativa en la mayoría de las tareas relacionadas con las políticas escolares, porcentaje bajo comparado con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (42%). De esta manera, la práctica que ejercen las directoras a este respecto plantea una búsqueda continua por contrarrestar esta realidad del sistema educacional chileno.

Otro elemento que se destaca en el análisis realizado es la preocupación por el fortalecimiento del buen clima laboral, la mejora de las relaciones interpersonales y la empatía, características que, vinculadas a las habilidades emocionales (Glass y Cook, 2016) y a la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013), nos hablan de un liderazgo más cercano a los demás integrantes de las instituciones. Así, las entrevistadas le otorgan un gran valor a elementos como la interacción con otros actores de la comunidad escolar, el reconocimiento de las emociones de otros, la preocupación por la cercanía y el cuidado hacia los demás así como la generación de confianza; se trata de atributos y características clave a la hora de pensar el liderazgo de las directoras de este estudio.

De igual forma, resulta posible identificar en las prácticas de liderazgo ejercidas por las directoras entrevistadas ciertas características relacionadas al liderazgo transformacional (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009) y al distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). Estos elementos se vinculan, por una parte, a su búsqueda por construir comunidades de aprendizaje empoderadas, que sean fruto de la transformación de prácticas conjuntas, permitiendo alinear las necesidades y motivaciones de toda la comunidad. Por otro lado, observamos que el componente distribuido se construye a partir de las capacidades de las directoras para delegar tareas y promover el trabajo en equipo, la organización horizontal y el esfuerzo por tomar decisiones compartidas.

En efecto, en la construcción del liderazgo de las directoras entrevistadas desempeña un rol no menos importante el contexto, destacando en esta investigación el tipo de institución en que ejercen sus prácticas. En el caso de las directoras de escuelas públicas existe un mayor *interés por lo pedagógico* en la base de la toma de decisiones vinculadas a la gestión del currículo, del desarrollo profesional docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella. Por otra parte, en los establecimientos particulares subvencionados el foco de interés de las prácticas de liderazgo está más cercano al *interés por el clima escolar*, centrándose en la construcción de ambientes armoniosos, acogedores y de confianza, que

permitan la mejora de los procesos educativos al interior de las comunidades de aprendizaje. Estas diferencias no son necesariamente excluyentes, más bien solo responden a las prácticas que las directoras destacan como primordiales al momento de ejercer el cargo, empero no descartan el desarrollo de otras prácticas de liderazgo con otros focos de gestión.

Por último, esta investigación representa un primer acercamiento en la caracterización del liderazgo en directoras escolares en Chile. De aquí en más, buscamos motivar la discusión referente al rol que desempeñan las mujeres en el liderazgo escolar y como vivencian sus prácticas. ¿Cómo han sido sus trayectorias de vida de las directoras para acceder a cargos de liderazgo? ¿Cuáles son las condiciones políticas para el desarrollo del liderazgo escolar de mujeres? ¿Cómo se vivencia el equilibrio entre la vida personal y profesional de mujeres que llevan a la práctica cargos de liderazgo? Estas interrogantes, entre otras, resultan de suma importancia para acercarnos a la comprensión del cargo de liderazgo escolar en Chile.

Finalmente, entendemos que el trabajo expuesto representa un primer paso para reflexionar sobre el liderazgo escolar femenino en el país, el cual debe pensarse siempre como un proceso multifactorial. Por supuesto, el desafío es continuar y profundizar esta discusión y avanzar en la configuración de un tipo de liderazgo directivo escolar que recoja las características y atributos del liderazgo femenino y que permita repensar desde la academia y la política pública, la configuración del rol y del cargo de dirección escolar.

## Notas

<sup>1</sup> En Chile, las municipalidades son los ayuntamientos responsables de la gestión administrativa de la región.

<sup>2</sup> Solo una de las directoras de establecimientos públicos relata haber accedido al cargo de liderazgo en la misma escuela en que ejercía docencia.

## Referencias

- Anderson, Stephen (2010). "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- Antonakis, Jhon y House, Robert (2014). "Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory", *The Leadership Quarterly*, vol. 25, núm. 4, pp. 746-771.
- Arar, Khalid y Shapira, Tamar (2016). "Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among arab muslim women in Israel", *Gender and Education*, vol. 28, núm. 7, pp. 851-66.

- Bailey, Sebastian (2014). "Who makes a better leader? A man or a woman?", *Forbes*, 23 de julio. Disponible en: <http://onforb.es/UtbgmN> (consultado: 26 de enero de 2020).
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe núm. 41, Buenos Aires: McKinsey & Company. Disponible en [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf) (consultado 1 de diciembre de 2019).
- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago: LOM Ediciones.
- Bendikson, Linda; Robinson, Viviane y Hattie, John (2012). "Principal instructional leadership and secondary school performance", *Set: Research Information for Teachers*, núm. 1, pp. 1-8. DOI: 10.18296/set.0387
- Blackmore, Jill (2006). "Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 38, núm. 2, julio, pp. 185-200.
- Blackmore, Jill (2013). "A feminist critical perspective on educational leadership", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 139-154.
- Boehm, Stephan; Dwertmann, David; Bruch, Haike y Shamir, Boas (2015). "The missing link? Investigating organizational identity strength and transformational leadership climate as mechanisms that connect CEO charisma with firm performance", *The Leadership Quarterly*, vol. 26, núm. 2, abril, pp. 156-171.
- Bolívar, Antonio (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid: Arco-Libros/La Muralla.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*, Barcelona: Octaedro.
- Brescoll, Victoria (2016). "Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders", *The Leadership Quarterly*, vol. 27, núm. 3, pp. 415-428.
- Corvalán, Javier y García-Huidobro, Juan Eduardo (2015). "La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación", *Cuadernos de Educación*, núm. 60, junio, pp. 1-16.
- Cruz-González, Cristina; Lucena, Carmen y Domingo, Jesús (2020). "Female principals and leadership identity. A review of the literature", *The International Journal of Organizational Diversity*, vol. 20, pp. 45-58.
- Domingo, Jesús (2019). "Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, pp. 897-911.
- Eagly, Alice (2007). "Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 3, pp. 1-12. DOI: 10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x
- Eagly, Alice y Karau, Steven (2002). "Role congruity theory of prejudice toward female leaders", *Psychological Review*, vol. 109, núm. 3, pp. 573-598.

- Eagly, Alice; Johannesen-Schmidt, Mary y Van Engen, Marloes (2003). "Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: A metaanalysis comparing women and men", *Psychological Bulletin*, vol. 129, núm. 4, pp. 569-591.
- Elmore, Richard (2002). *The imperative for profesional development in education*, Washington: Albert Shanker Institute.
- Elmore, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago: Fundación Chile.
- Esser, Anke; Kahrens, Marion; Mouzughy, Yusra, y Eomois, Ester (2018). "A female leadership competency framework from the perspective of male leaders", *Gender in Management*, vol. 33, núm. 2, pp. 138-166.
- Frankel, Lois (2014). *Nice girls still don't get the corner office: Unconscious mistakes women make that sabotage their careers*, Nueva York: Grand Central Publishing.
- García-Garnica, Marina y Moral, Cristina (2015). "El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España)", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 149-170.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno", *Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, pp. 65-85.
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *Discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Glass, Christy y Cook, Alison (2016). "Leading at the top: understanding women's challenges above the glass ceiling", *The Leadership Quarterly*, vol. 27, núm. 1, pp. 51-63.
- Goleman, Daniel (2006). "The socially intelligent leader", *Educational Leadership*, vol. 64, núm. 1, pp. 76-81.
- González-Montegudo, José (2001). "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa", *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 15, enero, pp. 227-246.
- Gronn, Peter (2000). "Distributed properties: A new architecture for leadership", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 28, núm. 3, julio, pp. 317-338.
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Handford, Victoria y Leithwood, Kenneth (2013). "Why teachers trust school leaders", *Journal of Educational Administration*, vol. 51, núm. 2, marzo, pp. 194-212.
- Harris, Alma (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*, Santiago: Fundación Chile.
- Hernández, Frank y Murakami, Elizabeth (2016). "Counterstories about leadership: A latina school principal's experience from a less documented view in an urban school context", *Education Sciences*, vol. 6, núm. 1, pp. 6-31.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian (2018). *Metodologías de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México: McGraw Hill.
- Horn, Andrea y Marfán, Javiera (2010) "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 82-104.

- Johnson, Lauri (2017). "The lives and identities of UK Black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 842-862.
- Jones, Deborah (2017). "Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 6, pp. 907-928.
- Kaiser, Robert y Wallace, Wanda (2016). "Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-89.
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Javier (2011). "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83.
- Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Fundación Chile.
- León, María José; Crisol, Emilio y Moreno, Rubén (2012). "Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 21-40.
- Liang, Jia y Peters-Hawkins, April (2017). "'I am more than what i look alike': Asian american women in public school administration", *Educational Administration Quarterly*, vol. 53, núm. 1, diciembre, pp. 40-69.
- Louis, Karen; Leithwood, Kenneth; Wahlstrom, Kyla y Anderson, Stephen (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved Student Learning*, Minnesota: Universidad de Minnesota. Disponible en <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf> (consultado 25 de noviembre de 2019).
- Lugg, Catherine y Tooms, Autumm (2010). "A shadow of ourselves: Identity erasure and the politics of queer leadership", *School Leadership and Management*, vol. 30, núm. 1, enero, pp. 77-91.
- Llorent-Bedmar, Vicente; Cobano, Verónica y Navarro, María (2017). "Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75, núm. 268, pp. 541-564.
- Mineduc (2016). *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño de directores escolares. Documento de apoyo al sostenedor*, Santiago: Ministerio de Educación-Servicio Civil.
- Mineduc (2019). "Bases de datos de cargos docentes", *Centro de estudios Mineduc* (sitio web), Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/> (consultado 2 de diciembre de 2019).
- Molinier, Pascale y Legarreta, Matxalem (2016). "Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político", *Papeles del CEIC*, núm. 1, pp. 1-14.
- Montecinos, Carmen y Cortez, Mónica (2015). "Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente", *Docencia*, núm. 55, mayo, pp. 52-61.

- Murakami, Elizabeth y Törnsen, Monika (2017). "Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 806-824.
- Murillo, F. Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2014). "Liderando escuelas justas para la justicia social", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, diciembre, pp. 11-30.
- Navarro-Granados, María (2017). "Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas", *Revista del CISEN Tramas/Maepovas*, vol. 5, núm. 1, pp. 161-173.
- OCDE (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*, París: OCDE Publishing. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf> (consultado 5 de diciembre de 2019).
- OCDE (2018). *Chile. Nota país. Resultados de TALIS 2018*, vol. 2, París: OCDE Publishing. Disponible en [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_CHL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_es.pdf) (consultado 10 de enero de 2020).
- Packer, Martin (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*, Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pedraja Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio y Rodríguez-Mardones, Patricio (2016). "Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio", *Interciencia*, vol. 41, núm. 11, noviembre, pp. 748-756.
- Pfeffer, Jeffrey (2015). *Leadership BS: Fixing workplaces and careers one truth at a time*, Nueva York: HarperCollins Publishers.
- Popescu, Ana-Cristina y Gunter, Helen M. (2011). "Romanian women head teachers and the ethics of care", *School Leadership & Management*, vol. 31, núm.3, pp. 261-279.
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007). "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 40-83.
- Ramos, María Amparo (2005). "Liderazgo femenino: diversidad de género como estrategia de cambio", ponencia presentada en la Jornadas de Difusión y Estudios de Género en Palencia, Palencia, España, 4 de octubre.
- Robinson, Viviane; Hopega, Margie y Lloyd, Claire (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*, Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Ryan, James (2016). "Un liderazgo inclusivo para las escuelas", en J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo/Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 77-204.
- Sandberg, Sheryl y Scovell, Nell (2015). *Lean in: Women, work, and the will to lead*, Londres: WH Allen.
- Sarasola-Bonetti, Marcos y Da Costa, Carolina (2016). "Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado", *Educación*, vol. 25, núm. 49, pp. 121-139.
- Spillane, James (2006). "Distributed leadership", *The Educational Forum*, vol. 69, núm. 2, pp. 143-150.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Newbury Park: Sage Publication.

- Thomas, Louise y Nuttall, Joce (2014). “Negotiating policy-driven and state-mandated expectations of leadership: Discourses accessed by early childhood educators in Australia”, *New Zealand Research in Early Childhood Education*, núm. 17, pp. 101-114.
- Tronto, Joan (2018). “Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado”, en L. Arango, A. Amaya, T. Pérez y J. Pineda (eds.), *Género y cuidado, teorías escenarios y políticas*, Bogotá: Colección Academia, pp. 23 -36.
- Valenzuela, Juan Pablo; Allende, Claudio y Vanni, Xavier (2018). *Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas*, nota técnica núm. 8, Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo y Rivero, Rosario (2018). “Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-27.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; Sembler, Matías y Marfán, Javiera (2019). “Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019)”, *Calidad en la Educación*, núm. 51, pp. 15-82.

**Artículo recibido:** 23 de abril de 2020  
**Dictaminado:** 14 de septiembre de 2020  
**Segunda versión:** 20 de octubre de 2020  
**Aceptado:** 17 de noviembre de 2020