

Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia

Leading from Care: The Experiences of Chilean Female School Principals During the Pandemic

Andrea Carrasco Sáez¹ e Ignacia Palma Salinas

Centro de Estudios y Desarrollo de Educación, Continua para el Magisterio (Saberes Docentes). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile (Chile)

Resumen

El COVID-19 implicó un gran desafío para las escuelas en tanto reorganizó los procesos de aprendizaje y su funcionamiento, contexto en el cual el rol de directores y directoras fue fundamental. Previamente la literatura había dado cuenta de características propias del liderazgo femenino tales como la incorporación de las emociones y el desarrollo de entornos más colaborativos y solidarios. Este artículo analiza las acciones desplegadas por directoras escolares que facilitaron el abordaje de la crisis generada por el COVID-19. Se realizó un estudio de caso en el que se abordaron las experiencias de 12 directoras de la capital de Chile a través de entrevistas en profundidad. Los resultados muestran que las directoras ejercieron un liderazgo positivo marcado por un componente de cuidado en los ámbitos de sus interacciones, su contexto y su gestión y administración. Se concluye que dichas acciones permitieron lograr un equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas impulsando el bienestar de sus comunidades.

Palabras clave: liderazgo; mujer; escuela, administrador de la educación, pandemia.

Abstract

COVID-19 was a great challenge for schools. It forced the reorganisation of learning processes and their operation in a context where school principals played a key role. Previous studies had shown some of the defining characteristics of female leadership to be the incorpo-

¹ **Correspondencia:** Andrea Carrasco Sáez, ancarrasco@uchile.cl, 7750000

ration of emotions and the development of more collaborative and supportive environments. This article analyses the actions carried out by female school principals that facilitated the management of the crisis generated by COVID-19. Employing a case-study methodology, the experiences of 12 female principals from the capital of Chile were addressed through in-depth interviews. The results suggest that female principals exercised positive leadership defined by a caring component in the areas of their interactions, their context and their management and administration. We conclude that these actions allowed them to achieve a balance between the individual and collective needs of the educational actors, promoting the well-being of their communities.

Keywords: leadership; women; school; education administrators; pandemics.

Introducción

La pandemia del COVID ha tenido un impacto significativo en la educación en todo el mundo, lo que significó que a partir del año 2020 la vida cotidiana en las escuelas cambiara drásticamente, primero cerrando y luego pasando a un escenario virtual para el cual no había preparación (Harris y Jones, 2020; Zhao, 2020). Este cambio implicó una reorganización de los procesos de aprendizaje, así como de todas las prácticas administrativas necesarias para su funcionamiento (Lucena et al., 2021), generando una crisis educativa que ocurrió justamente en un momento en que varios países se encontraban realizando esfuerzos por mejorar su calidad educativa (Bolívar et al., 2022).

En este momento de crisis, las y los líderes debían actuar con rapidez y anticipación, al tiempo que operaban con mucha precaución considerando las opciones, consecuencias y efectos secundarios de las medidas adoptadas (Netolicky, 2020). Ello representó también una oportunidad para aprender y mejorar aquello que los sistemas educativos ya venían haciendo y estaba dando buenos resultados (Bolívar et al., 2022).

Así, se recurrió a distintos tipos y estilos de liderazgo que se caracterizaron por prácticas de cuidado, adaptativos y sistémicos, abriendo una serie de nuevas preguntas para el ejercicio del liderazgo escolar (Bolívar et al., 2022). Es en este escenario, que el liderazgo distribuido, colaborativo, creativo y receptivo y el trabajo en red cobraron especial relevancia durante la pandemia y postpandemia (Azorín, 2020; Harris y Jones, 2020); así como estilos de liderazgo centrados en prácticas que promueven el cuidado, la empatía y la preocupación por las demás personas al interior de las escuelas (Brezicha et al., 2015; Louis y Murphy, 2017). A ello se suma la atención por el bienestar socioemocional de las y los estudiantes postpandemia (Bolívar et al., 2022).

Chile no está exento a esta realidad y las formas de liderar también cambiaron, destacándose la necesidad de mantener simultáneamente una visión coherente a largo plazo y un conjunto de soluciones efectivas a corto plazo, junto con ser capaces de reconstruir las relaciones en el marco de las comunidades escolares (Montecinos et al., 2020).

Por su parte, la educación chilena ha experimentado un incremento en la presencia de mujeres en cargos de liderazgo (MINEDUC, 2021). En este contexto, la presente investigación se pregunta: ¿qué acciones desplegadas por las directoras de escuelas facilitaron el abordaje de la crisis generada por la pandemia? y ¿cómo estas acciones dan cuenta de un liderazgo femenino?

El liderazgo positivo y para el cuidado

La función ejercida por directores y directoras es un factor fundamental para el logro del éxito educativo ya que potencia y moviliza a docentes y la comunidad escolar (Barber y Mourshed, 2008; Bolívar, 2012, 2019; Leithwood, 2009). Así, Leithwood (2009) ha definido el liderazgo escolar como la influencia que se ejerce sobre las personas para movilizarlas bajo una dirección y propósito con el fin de lograr metas compartidas. Por su parte, durante los últimos años ha existido un aumento de las investigaciones que abordan el liderazgo femenino desde una perspectiva de género (Cruz-González et al., 2020).

Algunos elementos que caracterizan el liderazgo femenino son la práctica de liderazgo que incorporan las emociones y que apuntan a lo solidario (Blackmore, 2005; Glass y Cook, 2016) y al desarrollo de entornos de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Ello se vincula con el liderazgo positivo que pone en el centro que las y los miembros de una comunidad educativa se sientan afirmados/as, apoyados/as y motivados/as en su trabajo, pero que no se limita en ello, sino que también ha mostrado estar asociado a la productividad y el clima laboral de la escuela (Louis y Murphy, 2018). Esto es fundamental pues, para el desarrollo de la comunidad educativa se requiere de la construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes (Lee y Louis, 2019; Louis y Murphy, 2017, 2019). En este sentido, el rol del liderazgo escolar positivo se debe enfocar en el desarrollo de prácticas que promuevan la confianza, cultivar un sentido de justicia organizacional y contribuir en la promoción del bien colectivo (Louis y Murphy, 2019).

Asimismo, un liderazgo positivo puede funcionar como un motor para la transformación en la medida en que las acciones positivas dentro de una organización, independiente del ámbito del que se trate, mejoran la felicidad y el bienestar del equipo profesional (Puertas y Shahrar, 2012). Al mismo tiempo, las prácticas positivas han mostrado tener efectos en la eficacia y mejora a nivel organizativo, sobre todo cuando son las mismas organizaciones las que seleccionan los criterios de eficacia de la misma, a lo que se suman efectos positivos a nivel individual, como mayor satisfacción en el trabajo, mayor bienestar personal y mejoras en el desempeño y participación en actividades ocupacionales (Cameron et al., 2011).

Los orígenes del liderazgo positivo se encuentran en la psicología positiva que ha ido ganando terreno en el campo educativo, esta pone el énfasis en el bienestar y en crear entornos escolares en los que todas las personas puedan desarrollar al máximo sus capacidades (Louis y Murphy, 2018). La psicología positiva surgió como una crítica a la disciplina por centrarse, principalmente, en trastornos y disfunciones, así se buscó el desarrollo de una psicología que pusiera nuevos énfasis en los aspectos positivos, siendo la positividad una función de: (a) preferencia relativa (preferencia por sobre otra cosa); (b) sostenibilidad en el tiempo; (c) sostenibilidad entre personas; (d) sostenibilidad entre efectos y (e) sostenibilidad entre estructuras (Lomas et al., 2021). El término positivo está siendo cada vez más utilizado, pero aún se mantiene controversial por lo que se ha requerido de mayor desarrollo empírico al respecto (Cameron et al., 2011).

En este sentido, a partir de un estudio con metodología de síntesis narrativa, Louis y Murphy (2018) pusieron su atención en el liderazgo escolar positivo y desarrollaron una categorización sobre aquello que las personas buscan en las y los líderes,

identificando cuatro categorías. La primera es la orientación positiva, centrada en los activos y en el mejoramiento de los entornos laborales. La segunda es la orientación moral, que refiere a que las y los líderes se orientan por valores y buscan hacer lo correcto. En tercer lugar, identificaron la orientación de relación, definida como aquella que se basa en el cariño, orientación y apoyo para el desarrollo de las y los miembros de la organización. Finalmente, identificaron la orientación mayordomía que refiere a la búsqueda que las y los líderes realizan por fomentar el bien tanto individual, grupal como organizacional, equilibrando dichos intereses cuando no se encuentran alineados.

Un elemento clave serán las formas en que las y los líderes ejercen su influencia y mantienen relaciones significativas con los demás, estableciendo relaciones caracterizadas por su orientación en valores, la confianza y la consistencia en el carácter (Louis y Murphy, 2018), siendo la confianza un fenómeno multidimensional, con base en la reciprocidad de las personas (Louis y Murphy, 2017). El liderazgo positivo puede definirse según las siguientes dimensiones (Murphy et al., 2017):

1. Vocación profesional fuerte: implica el sentimiento de ser atraído/a e impulsado/a hacia una vida de servicio a los demás y de trabajar por un bien social más amplio.
2. Marco moral fuerte: la persona que lidera tiene un sistema de principios del bien y del mal, no es ambivalente y se guía por cuestiones de equidad y justicia.
3. Foco en el carácter y la virtud: se destacan la erudición organizacional positiva, incluyen pasión, optimismo, autenticidad, benevolencia, respeto, transparencia, coraje y resiliencia.
4. Foco en el interés de los demás: actúan en función de los intereses de la comunidad educativa
5. Relaciones personalizadas: enfatiza la importancia del personalismo, el cuidado, la confianza y el respeto en las relaciones e interacciones.
6. Empoderamiento y construcción de comunidad: búsqueda del crecimiento y la formación de personas y grupos a través del aprendizaje y el empoderamiento. Procede de una visión optimista y basada en los activos de la naturaleza y el potencial humanos.

Entre los efectos que puede tener el liderazgo positivo en las escuelas, Louis y Murphy (2018) señalan que se encuentran la mejora de los niveles de aprendizaje socioemocional de las y los estudiantes, así como también la generación de entornos laborales favorables. Dicho liderazgo se define por las siguientes características; en primer lugar, lo que hacen las y los líderes se basa en el auténtico conocimiento y comprensión de su comunidad educativa, a la vez que se pone atención en el bienestar de esta. A ello se suma que sus acciones y comportamiento está motivado por el apoyo y desarrollo de las personas, impactando el entorno de trabajo de las y los docentes, especialmente en el caso de las relaciones colaborativas (Louis y Murphy, 2018).

El ejercicio de un liderazgo positivo tendrá también efectos beneficiosos sobre variables críticas que median la relación entre el liderazgo y el desempeño escolar como son el autoestima, motivación y compromiso de las y los estudiantes con su aprendizaje, mejorando el ambiente en el aula y sus resultados (Murphy et al., 2017).

En esta misma línea y profundizando en la dimensión de “relaciones personales” del liderazgo positivo, es de menester destacar las prácticas del *caring leadership* como aquel liderazgo que se preocupa de las relaciones y el cuidado, señalando que las prácticas que las y los líderes despliegan deben ser consistentes con los objetivos y la comprensión del cuidado (Murphy et al., 2017; Smylie et al., 2016). Lo anterior permite el desarrollo de comunidades más solidarias en las que todas y todos los miembros de la comunidad educativa se sienten atendidas/os y cuidadas/os, generando un sentido compartido de responsabilidad por el bienestar colectivo, lo que se traduce en un clima de seguridad personal (Murphy et al., 2017; Smylie et al., 2016). El cuidado aparece allí como un elemento clave para la mejora educativa, el mismo puede desplegarse en múltiples direcciones sin importar si las relaciones entre sus participantes son simétricas o no (Smylie et al., 2016).

Lo anterior se relaciona con la conceptualización de “ética del cuidado” que ha vinculado históricamente a la mujer a la preocupación y la responsabilidad tanto en su dimensión subjetiva como material (Molinier y Legarreta, 2016). El cuidado debe considerarse desde una perspectiva relacional en que cuidador/a y cuidado contribuyen a la relación involucrando emociones y afecto (Noddings, 2001). Para Gilligan, (2013), las mujeres son capaces de conectar la razón, la emoción y el “yo” con las relaciones sociales, generando una interdependencia con otros, lo que hace que, por ejemplo, ante el conflicto, actúen de manera responsable y cuidadosa para con ellas y el colectivo. Sin embargo, tal como la autora resalta, esto no se debe a una capacidad natural, sino a una construcción social de género que ha vinculado el cuidado con “la moralidad de las mujeres”. Por su parte, Tronto (2018) irá más allá señalando que más que vincular la ética del cuidado con la moral femenina, esta debe ser analizada como una moral social, sin género, donde el cuidado se organice de una forma más democrática. Esto traslada el cuidado desde su papel secundario y privado, hacia la vida pública, otorgándole el valor real que tiene en una sociedad, lo que implica repensar lo político y lo económico, junto con resignificar el género y el valor que se le ha atribuido históricamente a la mujer (Tronto, 1987). El tema del cuidado ha tomado aún más relevancia luego de la pandemia y se ha reconocido el derecho a ser cuidado y que dicha responsabilidad debe ser asumida individual y colectivamente, una vez que cuidar consiste en prácticas de acompañamiento y atención, pero también es una manera de hacer las cosas y de interactuar con las y los demás, no se trata sólo de un principio con el que hay que cumplir, sino de una actitud que debería acompañar todas las relaciones entre las personas (Camps, 2021).

En las instituciones educativas, la “ética del cuidado” puede favorecer las formas en las que se desarrollan las relaciones interpersonales, ámbito en el cual se ha destacado el liderazgo femenino como una forma distinta de encabezar las escuelas. Así, “El cuidado puede apuntar a promover ciertos beneficios experimentales: beneficios sociales, psicológicos y emocionales que se obtienen al estar en relaciones de cuidado y sentirse atendido” (Smylie et al., 2016, p. 7). En este sentido, es posible afirmar que las mujeres han desarrollado estilos de liderazgo más solidarios y que gestionan de mejor manera las emociones (Blackmore, 2005). Esta cultura del cuidado genera a su vez expectativas hacia las directoras mujeres, de las que se espera, por ejemplo, que sean más amables en sus relaciones, lo que puede generar una imagen negativa de las mismas cuando ello no ocurre, desarrollando en ellas una sensación de que no pueden mostrar públicamente sus emociones (Blackmore, 2005).

Para Soares (2012), los cuidados contemplan tres elementos; en primer lugar, la dimensión “sexual” que refiere a la utilización del cuerpo de la cuidadora, ya sea de forma remunerada o no remunerada a través de actividades en las que se vincula directamente con el cuerpo de la persona cuidada. En segundo lugar, se encuentra la dimensión “relacional” que refiere al equilibrio en la interacción para lograr la comunicación. Finalmente se identifica la dimensión “emocional” que requiere de la gestión y evaluación tanto de las propias emociones como de las de otros/as.

El cuidado y el rol de la mujer dan cuenta de una situación que ha sido paradójica para el feminismo pues al mismo tiempo que se ha visibilizado la racionalidad de las mujeres y que ellas tienen las mismas capacidades que los hombres para participar en la vida social, “se ha teorizado sobre las emociones en tanto desestabilizan las dicotomías generizadas que oponen emoción y razón, cuerpo y mente, privado y público, naturaleza y cultura.” (Solana y Vacarezza, 2020, p. 2). Sin embargo, continuar con el privilegio de “categorías masculinas —yo, razón, mente— en detrimento de otras consideradas femeninas —las emociones, el cuerpo, las reciprocidades—, o mantener esa división binaria que distribuye las funciones de cada género, implica mantener el patriarcado y debilitar la democracia.” (Camps, 2021, p. 13). Por esta razón, las teorías feministas buscan recuperar el lugar de los sentimientos, reconociendo que hombres y otras identidades de género son también portadoras de los mismos (Solana y Vacarezza, 2020).

Por su parte, (Batthyány, 2020) propone que si el cuidado se entiende como un derecho que se asume colectivamente en la sociedad a través, por ejemplo, de la prestación de servicios que permitan una mayor autonomía y bienestar de las familias y sus integrantes, emerge el desafío de incluirlo como parte importante de las políticas públicas, lo que permitiría el desarrollo de una agenda feminista de los cuidados que transforme los estereotipos de género para lograr una efectiva redistribución de los mismos.

Del mismo modo Camps (2021) plantea la necesidad de una “sociedad cuidadora” donde se asuma el cuidado como una actividad social y política ineludible que entregue condiciones para los cuidados y también para las personas cuidadoras. En este sentido, se requiere de cuatro virtudes para llevar a cabo la idea de cuidado como valor público; la confianza, la empatía, la flexibilidad y la diligencia. Para la autora, la pandemia visibilizó la función cuidadora que tiene la escuela cuando, desde la incertidumbre de una situación inédita, tuvieron que hacerse cargo ya no sólo de la educación de las personas, sino también de su salud.

El *caring leadership* se organiza en dos niveles de comprensión, un primer nivel asociado con las características que debe tener la persona líder, tanto en su práctica como en el quehacer del liderazgo. El o la directora tiene un fuerte impacto en la responsabilidad colectiva y en el apoyo para el aprendizaje (Louis et al., 2016), por tanto, la o el líder se caracterizan por ser una persona auténtica y empática, coherente en sus actos, que atiende a los demás, considera el cuidado “no simplemente por lo que la persona que cuida quiere y hace, también es la medida en que la persona cuidada percibe que esa intención y acción son afectuosas” (Smylie et al., 2016, p. 6). En este sentido, las relaciones al interior de la comunidad educativa se conciben desde la simetría y la asimetría entre estamentos por lo que la mutualidad y la reciprocidad puede darse en múltiples direcciones (Smylie et al., 2016).

Un segundo nivel de comprensión se asocia con la institucionalidad del establecimiento educativo, en la concreción del cuidado en los objetivos y valores institucionales. Erigir estas cualidades del cuidado en un documento institucional o en acciones concretas, además de velar por su apropiación y acompañamiento, pueden ayudar a desarrollar la capacidad de cuidado entre personas, fomentar relaciones sociales proximales y generar mejores condiciones organizacionales (Smylie et al., 2016).

Todos estos elementos potencian el desarrollo de comunidades solidarias, comunidades que se transformen en espacios de colaboración, reciprocidad, trabajo colectivo, etc., es decir capacidad de cuidado, se genera confianza recíprocas, entre quien cuida y quien recibe cuidado (Louis y Murphy, 2017).

Metodología

Población y Muestra

La investigación que sustenta el presente artículo se trabajó desde un enfoque cualitativo y fue de carácter exploratorio, lo que nos permitió sumergirnos en el fenómeno desde las perspectivas y relaciones que las mismas participantes generaron en su cotidianidad de liderar la institución educativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A su vez, esta investigación fue un estudio de casos, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo (Stake, 1999), privilegiando la “profundidad” más que la representatividad dentro del objeto de estudio.

En esta investigación se trabajó con 12 directoras de establecimientos educacionales de la capital de Chile, Santiago. La selección de la muestra fue en base a: ser mujer y estar en cargo de dirección escolar la durante la pandemia COVID-19 en establecimientos educacionales de enseñanza básica o media. A continuación (Tabla 1) se presentan las directoras señalando el tipo de establecimiento que lideran y las características de estos.

Tabla 1

Caracterizaciones directoras y del tipo de establecimientos educativos que lidera.

Nombre directora	Tipo de Establecimiento	Tipo de dependencia de Establecimientos	Número estudiantes	Número docentes
Directora 1	De enseñanza básica	Dependencia Municipal	325	20
Directora 2	De enseñanza básica	Dependencia Municipal	622	50
Directora 3	De enseñanza básica	Particular Subvencionado	892	51
Directora 4	De enseñanza media	Dependencia Municipal	725	75
Directora 5	De enseñanza básica y media	Dependencia Municipal	374	30
Directora 6	De enseñanza básica y media	Dependencia Municipal	458	36
Directora 7	De enseñanza básica	Dependencia Municipal	365	28

Nombre directora	Tipo de Establecimiento	Tipo de dependencia de Establecimientos	Número estudiantes	Número docentes
Directora 8	De enseñanza básica	Dependencia Municipal	298	29
Directora 9	De enseñanza básica	Dependencia Servicio Local de Educación	588	55
Directora 10	De enseñanza básica y media	Particular Subvencionado	948	50
Directora 11	De enseñanza básica y media	Dependencia Municipal	397	30
Directora 12	De enseñanza básica y media	Particular Subvencionado	485	40

Instrumento

Se aplicaron entrevistas en profundidad, durante el año 2021 cuyo instrumento fue una pauta de entrevistas en profundidad que fue validado por un grupo de 3 personas expertas con conocimiento en temáticas de liderazgo escolar y género. Dicha validación estuvo centrada en asegurar la coherencia, tanto interna como externa, de la pauta de entrevistas, según las referencias teóricas del estudio. La pauta de entrevista se focalizó principalmente en dos temas: el ejercicio de liderazgo y los cambios enfrentados en la gestión escolar por la pandemia. Algunas preguntas fueron: ¿cómo definirías tu forma de liderar?; ¿cuál es tu foco en la gestión de la escuela?; ¿cómo crees que la pandemia ha afectado o modificado tu forma de liderar? ¿qué complejidades u obstáculos has evidenciado en la gestión de la escuela en este periodo?

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las entrevistas a las directoras escolares se realizaron en el transcurso de dos meses, cada directora otorgó su consentimiento para participar de la investigación y la identidad de cada una ha sido resguardada. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas y finalmente analizada a partir del software Atlas ti ®. Para el análisis se trabajó con la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). A través de ésta, se dio énfasis principalmente a los elementos comunes presentes en el conjunto de los relatos, permitiendo abordar el fenómeno de estudio a partir del despliegue de una serie de fases del pensamiento inductivo. En este sentido, se trabajó desde una codificación abierta orientada por la pregunta: ¿Cómo fue el liderazgo ejercido por directoras durante la pandemia? Ello permitió identificar categorías emergentes que fueron luego relacionadas en un proceso de codificación axial. Posteriormente se identificó el problema central que hizo emerger una nueva pregunta: ¿Cuáles son los elementos de liderazgo positivo y para el cuidado de las directoras durante la pandemia? Permitiendo el desarrollo de la codificación selectiva en la que el análisis combinó la información emergente de las entrevistas y las teorías vinculadas al liderazgo positivo y para el cuidado. Se identificaron así tres dimensiones analíticas: las interacciones de las directoras, el contexto que promueven y su gestión y administración durante la pandemia.

Resultados y discusión

Interacciones positivas

Esta categoría de análisis se define por la orientación de relación que se vincula principalmente a las relaciones de cariño, confianza y el respeto en las interacciones. Las directoras de este estudio dan cuenta de estas virtudes en sus liderazgos y de cómo son capaces de entregar orientación y apoyo para el desarrollo de las y los miembros de las comunidades (Camps, 2021; Murphy et al., 2017). Ellas han logrado escuchar y atender el sentir y las necesidades de las y los actores de su comunidad educativa, así lo indican:

Estos últimos 2 años, que han sido años bastante complejos donde no se puede llegar y tomar decisiones porque el sentir de las personas está muy sensible, valga la redundancia, el sentir: el cómo me siento. Yo te puedo decir hoy día que nos vamos a reunir y vamos a trabajar la retroalimentación, por decir algo, después de una clase y puede que la profesora lo tome como una amenaza. Hoy día profesores, asistentes, estudiantes están muy sensibles y por lo mismo hay que ir con mucho cuidado. (Directora 9).

Esto implica estar dispuestas a acompañar, ser empáticas y construir confianzas:

Por lo tanto, creo que las confianzas hoy día... ha sido por su puesto de menos a más. También, he tenido que aprender a ser muy empática con mis compañeros de trabajo profesores, sobre todo en este año y medio de pandemia que no ha sido nada fácil, y un poco ponerme en los zapatos de muchas situaciones. (Directora 11).

Las directoras demuestran capacidad de comprender lo que le sucede sus equipos de trabajo, confiando en sus capacidades y poniendo el foco en el interés de los demás (Murphy et al., 2017). Junto con ello, demuestran interés por las necesidades que presentan sus comunidades en busca de un bienestar colectivo que permita construir relaciones de cuidado y de sentirse atendida/o (Smylie et al., 2016). Así lo indican las siguientes directoras:

(...) siempre que tú les pides algo dicen "No, es que estoy colapsado, es que no sé en qué horario voy a hacer esto, es que me demoro mucho más en planificar" y claramente, si yo lo entiendo, porque el profesor tiene que planificar como para dos bandos, o sea, estai' aquí en la sala y estai' con los niños online, entonces tienes que tener 2 actividades; efectivamente requiere más tiempo. (Directora 2).

Entonces, al final fue como un poco subsidiario en cuanto a contenidos, en cuanto a cubrir sus necesidades económicas porque se les dieron instrumentos, se les dio chips; al final como que los abastecimos, como que tratamos de decirles "no están solos, acá estamos nosotros", pero sin la exigencia del aprendizaje, del monitoreo. Entonces yo creo que ese fue el cambio de perspectiva de poder llevar la escuela hasta la casa y después preocuparnos de a poco, conociendo caso a caso, de cuánto podíamos exigir. (Directora 6).

Contexto positivo

Esta segunda categoría de análisis apunta a considerar las relaciones positivas al interior de las comunidades educativas que permiten mejorar las relaciones y el entorno laboral. Esto tuvo especial relevancia durante la pandemia, en tanto la situación sanitaria obligó a las escuelas a migrar hacia la virtualidad y a generar acciones que no habían desarrollado hasta entonces. Para este ámbito en particular, las acciones que las directoras impulsaron de manera institucionalizada y la toma de decisiones compartidas, permitieron fortalecer las confianzas y el compromiso, generando un impacto en la responsabilidad colectiva y en el apoyo para el aprendizaje (Louis et al., 2016), tal como lo señala la siguiente directora:

Yo creo que eso se destaca en la gestión que yo he tenido de liderazgo, sobre todo en tiempos de pandemia. ¿Por qué? Porque hemos tomado como equipo directivo decisiones. Desde lo más sencillo: actividades del colegio, el cronograma con las actividades; qué vamos a celebrar y qué no, qué vamos a complementar., cuando íbamos de a poquito... o sea provoqué que los hiciéramos parte de las decisiones, primero de planificación de cualquier actividad, por pequeña o grande. Yo sentía que se hacían parte del proyecto o de la actividad, ya sea de un proyecto grande o de una actividad pequeña; se hacían parte. Y también se hacían responsables de los resultados y eso causó un impacto positivo, porque si nos iba mal, nos iba mal a todos. Y si nos iba bien era una alegría para todos. (Directora 9).

Un liderazgo con orientación positiva y un marco institucional con objetivos claros, que considera el cuidado, desde intenciones y acciones afectuosas (Smylie et al., 2016), potenciará el desarrollo de comunidades solidarias, empáticas, así lo indica la siguiente directora:

Pero sí lo que nosotros nos propusimos era que la escuela sí o sí tenía que llegar a la casa y no solo la escuela en cuanto a las asignaturas: nosotros tuvimos talleres motivacionales, talleres de yoga, talleres de socio emocionalidad. Eso golpeó fuerte en la comunidad, los alumnos que atendemos estuvieron muy mal porque había mucho hacinamiento, mucha violencia intrafamiliar. Entonces al final fue acoger, tratar de llegar con la escuela, tratar de llegar con la mercadería ya que no había alimentación en las escuelas. (Directora 6).

De esta forma se evidencia que las directoras durante la pandemia desplegaron acciones de cuidado que no necesariamente estaban presentes de forma cotidiana en las escuelas. El desafío en este contexto fue generar actividades para que las y los estudiantes se mantuviesen en contacto con la escuela, aun cuando ello implicaba reducir ciertos contenidos del currículum. Junto con ello, el confinamiento agudizó la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban las y los estudiantes, por lo que se puso especial atención a los apoyos que la escuela podía generar en dicho contexto tanto para sus estudiantes, como para las familias.

Esta capacidad de liderar considerando lo que les sucede a otros y otras, desde una perspectiva relacional entre la persona que cuida y es cuidada (Noddings, 2001), nos lleva a avanzar en la construcción de comunidades, aprendizajes con otros/as y relaciones colaborativas (Louis y Murphy, 2018) que permitieron acercar a estudiantes y familias a las escuelas. Ello también se reflejó en las relaciones entre docentes, donde emergieron nuevas necesidades como por ejemplo respecto a los conocimientos necesarios para realizar clases virtuales, tal como lo expresa una directora en su siguiente relato:

Entonces los profesores que tenían mayor competencia tecnológica apoyaban a los profesores sin ninguna crítica, sin ningún enjuiciamiento. Apoyaron mucho a los profesores que no tenían estas competencias técnicas, incluida yo, la directora, en hacernos nivelar a todos por igual en cierto grado de manejo de las competencias tecnológicas. Se formó una muy bonita comunión de acuerdos, de ayuda, así que con eso yo creo que nos fortalecimos. (Directora 6).

Sin duda que estos gestos permitieron un empoderamiento y construcción de comunidad a través del aprendizaje y el empoderamiento entre pares (Murphy et al., 2017). En este contexto, las comunidades impulsaron la preocupación por otros y el cuidado entre todos y todas, generando confianza recíprocas (Louis y Murphy, 2017), sobre todo cuando existía una coherencia y consistencia en lo que la líder decía y hacía (Louis et al., 2016). Tal como la directora siguiente indica:

Hemos intentado, y en eso ha sido como un trabajo muy arduo, el mantener siempre informados a los colegas de lo que está pasando, de las decisiones que se están tomando y tratamos de transparentar las decisiones para tratar de bajar las tensiones, básicamente; para que nadie vaya a pensar algo equivocado. (Directora 7).

Es así como durante la pandemia se desplegaron acciones de cuidado que respondieron a este contexto excepcional, tales como la atención a la salud socioemocional de estudiantes y sus familias con el fin de entregar apoyo y de mantenerlos en contacto con la escuela, la colaboración entre las y los profesionales de la escuela para adquirir nuevas herramientas tecnológicas y la atención a los flujos de información y la colectivización de las decisiones para facilitar el trabajo en un contexto de emergencia sanitaria.

Gestión y administración Positiva

Esta categoría de análisis se define por la capacidad de la persona líder para organizar al equipo entre las demandas e intereses individuales y colectivos, equilibrando dichos intereses cuando no se encuentran alineados (Louis y Murphy, 2018) para entregar un bienestar a la comunidad. En este contexto, un ejemplo fueron los desafíos que implicó aprender a realizar clases virtuales para profesores y profesoras, quienes no tenían todo el conocimiento para asumir este desafío. Las directoras de este estudio fueron respetando los tiempos de cada profesional y entregando confianza para que realizaran las clases. Así lo indica el siguiente relato:

“Ay, sí”, me decía hoy el profesor de historia, pero “¿Yo puedo partir solamente con octavo?”, «Sí, parte con octavo que ahí vamos a estar para ayudarte». En el cómo yo le doy la confianza al profesor para que entregue o para que sea este guía del aprendizaje con sus alumnos, pero con la metodología que estime más conveniente para su grupo de estudiantes...Piensa que ellos fueron como quemando etapas, porque el que nunca quiso hacer una clase virtual terminaron haciendo todas clases virtuales. Pero hubo un respeto por los tiempos de cada uno. Unos se demoraron más y otros se demoraron menos. (Directora 9).

Situación similar sucede con buscar el cuidado a la comunidad, las directoras tomaron decisiones pedagógicas que permitieron privilegiar el cuidado de sus estudiantes, más que solo avanzar en contenidos disciplinarios, hubo flexibilidad y diligencia (Camps, 2021) a la hora de pensar en el bienestar de la comunidad. Así lo relata la siguiente directora:

Yo creo que esta es como la práctica más importante privilegiar el bienestar de los estudiantes. De hecho, en la clase donde tengo más participación de los estudiantes hoy es en la clase de orientación les gusta más porque en clases de orientación conversan de sus cosas, los profes les preguntan que cómo se sienten y la verdad es que prefiero haber dejado algunas asignaturas de lado y haber privilegiado horas de orientación porque creo que ha sido más importante que lo otro (lo cognitivo), así como en la contención también fue importante. (Directora 2).

En este sentido, el foco del liderazgo que caracterizó a las directoras fue el cuidado y el bienestar de la comunidad, para la construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes (Lee y Louis, 2019; Louis y Murphy, 2017, 2019). Por ello, las directoras tuvieron especial cuidado en la relación con los y las estudiantes que estaban tras de cámaras, empatizando y mostrando interés por la realidad cada uno (Murphy et al., 2017). Así lo indica el siguiente relato:

Cuando nosotros conversábamos con ellos y les insistimos que prendan la cámara y que estén en clases, te empiezan a contar todas esas cosas “No tía, cómo voy a prender la cámara. Mi papá está borracho, está tirao’ borracho en la cama. Mi mamá anda con el ojo morado. La casa está sucia, desordenada. “No es que vivo en cuatro palos parados” Entonces tú te das cuenta de que todo lo que viven ellos es tan desgarrador y lo que afecta po’, porque ellos no son felices. Y si no son felices, si no llegan tranquilos emocionalmente equilibrados a la clase, por más que uno haga lo que haga, no vas a conseguir nada. Así que este año nos hemos propuesto, bastante como foco, el desarrollo socioemocional. Primero que nada, reconocer sus emociones y lo que les sucedía. (Directora 6).

Se reflexiona que, para las directoras de este estudio, la responsabilidad de cuidar se asume como una tarea colectiva, como una manera de hacer las cosas y de interactuar con los demás miembros de la comunidad, una actitud que debería acompañar todas las relaciones entre las personas (Camps, 2021).

Conclusiones

El presente artículo ha pretendido ser un aporte para la reflexión sobre las características del liderazgo ejercido por directoras escolares en contexto de pandemia COVID-19 y contribuir a la discusión sobre qué tipo de liderazgo ejercieron las directoras escolares en sus comunidades educativas durante dicho periodo. A modo de conclusión, presentamos el siguiente esquema que permite comprender el liderazgo ejercido por las directoras de este estudio durante la pandemia.

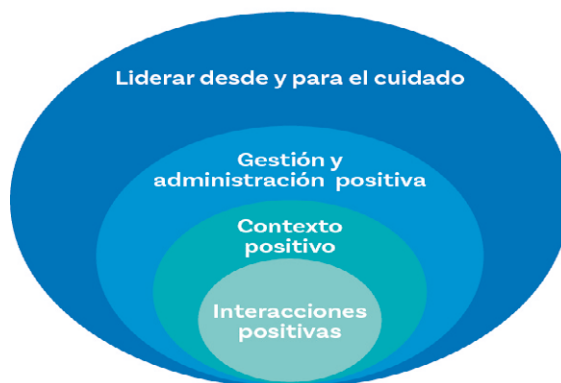


Figura 1. Liderazgo femenino durante la pandemia.

El esquema anterior, permite concluir que, durante la pandemia, las directoras de este estudio se caracterizaron por tener un liderazgo con un fuerte componente del cuidado y de lo que se ha denominado liderazgo positivo, configurando un tipo de liderazgo “desde y para el cuidado”. Las directoras de este estudio lideraron durante la pandemia “desde el cuidado” en tanto buscaron generar relaciones de cariño, confianza y escucha, poniendo especial atención en lo que sus equipos, estudiantes y las familias estaban sintiendo y lo que la comunidad educativa necesitaba. Ello, les permitió ejercer un liderazgo “para el cuidado” en el cual sus prácticas de gestión y administración estuvieron focalizadas en el bienestar de la comunidad educativa dentro y fuera de la escuela.

El liderazgo “desde y para el cuidado” se construye desde las relaciones interpersonales –aspectos individuales en la construcción de relaciones al interior de las comunidades educativas– hasta los aspectos que implican la administración y la gestión de la institución educativa. Es así como las directoras van construyendo una “sinergia positiva” entre los diferentes ámbitos que involucran el liderazgo escolar, a saber: características personales –contexto o ambiente que se genera en la comunidad educativa y la gestión escolar como tal. Todos estos ámbitos se van desarrollando en la medida que las necesidades del contexto pandémico fueron requeridas, poniendo en evidencia los modos en que las directoras se adaptaron al mismo.

Por otra parte, podemos concluir que el liderazgo de las directoras de este estudio estuvo fuertemente permeado por prácticas de cuidado al interior de los

equipos de trabajo, y por la construcción de un clima de confianza en el marco de las relaciones que se establecen en las comunidades escolares y que permitan el bienestar de las comunidades. Estos elementos concuerdan con las características que se han asociado al liderazgo femenino (Blackmore, 2005; Glass y Cook, 2016; Kaiser y Wallace, 2016), características que adquirieron especial relevancia durante la pandemia y dieron cuenta de un liderazgo en el que el cuidado se ejerce como valor público a través de la confianza, la empatía, la flexibilidad y la diligencia (Camps, 2021) fueron claves.

Además, es permanente en sus relatos la necesidad de buscar el justo equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas, siendo un eje articulador del ejercicio del liderazgo en pandemia lograr sobreponer el bienestar de la comunidad, es decir las necesidades e intereses colectivos por sobre los intereses individuales, impulsando permanentemente una gestión o administración positiva, que se oriente al cuidado como un valor de la comunidad.

Finalmente, cabe señalar que, por tratarse de un estudio de caso, esta investigación no tiene la pretensión de generalizar, sino más bien de proporcionar una mirada exploratoria sobre el liderazgo de directoras escolares en pandemia. Con ello se pretende nutrir futuras discusiones con relación a cómo el ejercicio de un liderazgo positivo con foco en el cuidado resulta relevante para lograr el bienestar de las comunidades educativas.

Financiación

Esta investigación es parte de un estudio sobre trayectorias de directoras escolares financiado por el Centro Asociativo para el Liderazgo Escolar, C-líder, en Chile (<https://www.celider.cl/>). Agradecemos la posibilidad de realizar este estudio y de poder generar conocimiento para difundir.

Referencias

- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3-4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. En *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (Vol. 41). PREAL.
- Batthyány, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En K. Batthyány (Ed.), *Mirada Latinoamericana de los cuidados* (pp. 11-52). Siglo XXI.
- Blackmore, J. (2005). The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender or Changing Gender Relations? En, A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_23
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Arco/Libros -La Muralla.

- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein, y J. Domingo (Eds.), *Liderazgo Educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-Covid* (pp. 19–42). Universidad de Granada.
- Brezicha, K., Bergmark, U., y Mitra, D. L. (2015). One Size Does Not Fit All: Differentiating Leadership to Support Teachers in School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1). <https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., y Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266–308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>
- Camps, V. (2021). Tiempo de Cuidados. Otra forma de estar en el mundo. Arpa. <https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf>
- Cruz-González, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2020). Female principals leadership identity: A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20(1), 24–43. <https://doi.org/10.4324/9780429276446-3>
- Glass, C., y Cook, A. (2016). Leading at the top: Understanding women’s challenges above the glass ceiling. *Leadership Quarterly*, 27(1). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.09.003>
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. En *La ética del cuidado* (pp. 40–67). Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Kaiser, R. B., y Wallace, W. T. (2016). Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: Toward a new narrative. *Consulting Psychology Journal*, 68(1). <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Lee, M., y Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., y Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Louis, K., y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader’s role. *Journal of Educational Administration*, 55(1). <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Louis, K., y Murphy, J. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 165–180. <https://doi.org/10.7577/njcie.2790>
- Louis, K., y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 153–191). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Louis, K., Murphy, J., y Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2). <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Lucena, C., Mula-Falcón, J., Domingo Segovia, J., y Cruz-González, C. (2021). Fighting windmills: a female principal's story during COVID-19. *School Leadership and Management*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1974826>
- MINEDUC. (2021). *Base de datos de Cargos Docentes*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Molinier, P., y Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles Del CEIC*, 2016(1). <https://doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Montecinos, C., Uribe, M., y Volante, P. (2020). Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis. <http://educacion.uc.cl/images/documentos/informe-liderazgo.pdf>
- Murphy, J., Louis, K. S., y Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the Professional Standards for Educational Leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/0031721717728273>
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 391–395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Noddings, N. E. L. (2001). Care and Coercion in School Reform. *Journal of Educational Change*, 2, 35–43. <https://doi.org/10.1023/A:1011514928048>
- Puertas, F., y Shahar, T. B. (2012). Liderazgo positivo: hacia una cultura de comportamientos de alto rendimiento. *Harvard Deusto Business Review* 210, 72–79.
- Smylie, M. A., Murphy, J., y Louis, K. S. (2016). Caring school leadership: A multidisciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123(1). <https://doi.org/10.1086/688166>
- Soares, A. (2012). As emoções do care. En H. Hirata y N. Araujo (Eds.), *Cuidado e cuidadoras As várias faces do trabalho do care*. Editora Atlas.
- Solana, M., y Vacarezza, N. L. (2020). Sentimientos Feministas. *Revista Estudios Feministas*, 28(2), 1–15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020V28N272445>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En L. Arango, A. Amaya, T. Pérez-Bustos, y J. Pineda (Eds.), *Género y cuidado, teorías escenarios y políticas* (pp. 23–36). Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javierana; Universidad de los Andes.
- Tronto, J. (1987). Beyond Gender Difference to a Theory of Care. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12(4). <https://doi.org/10.1086/494360>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2023.