

Título: LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE DIRECTORAS EN CHILE

Nombre: Carrasco Sáez, Andrea

Universidad: Universidad de Granada

Departamento: Didáctica y organización escolar

Fecha de lectura: 18/02/2021

Programa de doctorado: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada

Dirección:

> **Director:** ANTONIO BOLIVAR BOTIA

Tribunal:

> **presidente:** María Purificación Pérez García

> **secretario:** Maximiliano Ritacco Real

> **vocal:** MARÍA LINA HIGUERAS RODRÍGUEZ

> **vocal:** Diana Amber Montes

> **vocal:** JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO

Descriptores:

> LIDERAZGO SOCIAL

> ORGANIZACION Y DIRECCION DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

> POSICION SOCIAL DE LA MUJER

El fichero de tesis ya ha sido incorporado al sistema

> <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66744/63232.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Resumen: Introducción: El resumen a presentar da cuenta de los resultados de la investigación doctoral que buscó profundizar en cuales son los conocimientos profesionales de directoras de educación básica en Chile en sus trayectorias formativas y como estos conocimientos se han construido en la perspectiva de las distintas etapas de trayectoria de vida profesional y personal, con su actual cargo en dirección escolar. Se ha estudiado bastante sobre el conocimiento profesional de los profesores, sin embargo se ha indagado muy poco o nada sobre los conocimientos profesionales de un director o directora. En el caso de Chile, las investigaciones han estado más centradas en el desarrollo de ¿competencias¿ de los directores y directivos (Muñoz & Marfán, 2011; Uribe & Celis, 2012) proponiendo diferentes ámbitos y funciones de las competencias para el ejercicio del director. Siendo estas relevantes, los conocimientos profesionales están en la base de las competencias, al tiempo que incluyen otras dimensiones. También, se suman investigaciones realizadas sobre las prácticas de los y las directoras escolares, qué tipo de prácticas y el foco de éstas mismas, definiendo dimensiones y prácticas necesarias para el ejercicio del cargo. De igual modo, no se ha encontrado mayor evidencia sobre investigaciones que apunten a la identidad de las directoras y las características de liderazgo femenino que ejercen en los últimos años. Sólo se han encontrado algunos estudios que señalan lacónicamente que el

liderazgo de las directoras es bien ejercido y es más efectivo para lograr compromisos de los docentes, además de ser un liderazgo donde se evidencia la dimensión personal de las directoras (Valenzuela & Horn, 2012; Weinstein et al., 2012; Bustos et al., 2015).

Por lo anterior resulta clave comprender el desarrollo profesional de una directora ¿cómo se llega a ser directora de escuela? ¿qué conocimientos profesionales son necesarios para este cargo? A ello se añade, la perspectiva de construcción a lo largo de su trayectoria profesional y personal. Se profundiza igualmente, desde el marco de la identidad profesional y liderazgo escolar para comprender las particularidades que las directoras vivencian en su trayectoria como directoras escolares.

Marco conceptual

Conocimiento profesional: El conocimiento no es nunca un elemento aislado, sino que para existir y para su proceso de construcción requiere de la interacción y la significación con el entorno del sujeto. A este respecto, Tardif (2013) señala que el conocimiento - está siempre marcado por el contexto en el cual se mueve la profesión, por lo que en este caso tiende a estar cruzado por controversias sociales y políticas propias del contexto socioeducativo. Así, en la construcción de conocimiento, las directoras ponen en juego el mundo ideológico y sentido común (Gramsci, 1997; Hargreaves & Fullan, 2014).

La construcción de conocimiento resulta de la relación entre sujeto y objeto, ya que el conocimiento se produce como parte de nuestro ser, de nuestras experiencias significadas en lo cotidiano, en la acción del ser humano (Tadeu da Silva, 2001; Heller 1977).

Cuando se habla de conocimiento profesional, podemos hacer referencia a éste como conocimiento práctico o de la práctica (Pérez Gómez, 1998), como percepción (Heller, 1977), como saberes, experiencias (Tardiff, 2004, 2013) y como saberes personales (Goodson, 2004). Sin embargo, al adentrarnos en estas definiciones podemos observar que a la base de todas ellas encontramos una relación entre distintos niveles de conocimiento (racional y experiencial) que interactúan entre sí, provocando la emergencia del conocimiento profesional directivo (Marcelo, 2009).

En esta línea, Porlan (1997) plantea que el conocimiento profesional es resultado de la yuxtaposición de saberes que se expresan en dos dimensiones: Una epistemológica (racional-experiencial) y psicológica (explícito y tácito). De igual manera, Tamir (2005) plantea que en primera instancia resulta de suma relevancia la diferencia y la relación que existe entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. En este marco, define que el conocimiento profesional debe ser entendido como el cuerpo de habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Además, el conocimiento profesional es heterogéneo y ecléctico, es decir, requiere distintos componentes para su construcción (Shulman, 2005).

Se entiende que el conocimiento profesional más que sólo saberes teóricos, requiere siempre de aquellos saberes que surgen de las vivencias y la reflexión de los actores, otorgándole valor al contexto en el que las directoras ejercen su rol (Tardif, 2013).

El proceso mediante el cual se construye el conocimiento profesional es social. Por ello, la directora no definirá en sí misma su propio conocimiento profesional, sino que será a través de la interacción con otros sujetos educativos (Lave & Wenger, 1991).

Finalmente, es posible señalar que cada experiencia representa un andamiaje particular de conocimientos: de la práctica, para la práctica y en la práctica (Simkins, 2005), que responde a una trayectoria de experiencias cimentada en sus historias de vida, de las reflexiones cotidianas, de la interacción con sus pares y, por su puesto, de su mismo actuar como sujeto director/a en su espacio escolar. De esta forma, las directoras construyen su conocimiento a través de la relación continua de tres componentes: teóricos, prácticos y de la experiencia reflexiva de sus actos.

Identidad directiva: Hablar de identidad implica un proceso colectivo de autorreconocimiento, complementado con el reconocimiento de los demás, es así que entender la identidad propia se requiere pensar siempre en relación con la comunidad de pertenencia (Ricoeur, 1996; Ritacco y Bolívar, 2018). La identidad no niega en ningún caso el componente individual, sino que entiende que esta siempre en relación e interacción con otros (Wenger, 2001). La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. A este respecto, resulta imposible obviar que el rol de las directoras se establece en un espacio que tiende a ser masculinizado, en la medida que detenta poder y este es típicamente asociado a la figura masculina y de prácticas patriarcales (Barberá, 2011; Bustos et.al., 2015). En este marco, no resulta extraño que la identidad de las directoras se vaya constituyendo en pugna con una visión que las pone constantemente en tensión a la hora de pensar sus identidades, conllevando muchas veces la elaboración de nuevas figuras que les permiten validarse frente a los demás, como la figura de la *¿mujer maquina¿* (Coleman, 2007). Asumir responsabilidades adicionales a los hombres, vinculadas con el cuidado de la descendencia y el hogar, jornada extensas y extras de trabajo, entre otros elementos (Cubillo & Brown, 2003; Cabrera, 2005; Coronel, Llamas, Macías, & Moreno, 2012; Gómez & Jiménez, 2019), genera complejidades que implica compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007). En algunos casos se genera 'hacer maternidad machista' (Smithson & Stockoe, 2005), escenario en el cual las mujeres toman su baja maternal por menor tiempo del concedido por ley.

De todas formas, es menester entender que las identidades son sociales y se desarrollan siempre en relación con las otras personas - o grupos sociales - e influenciadas por su contexto. Es decir, no son inamovibles, sino que más bien responden a un continuo movimiento en el cual el contexto histórico y cultural juega un rol fundamental (Dubar, 2002; Crow & Møller, 2017). Por tanto no resulta extraño que la identidad y las características del liderazgo en las mujeres directoras sea en relación a lo masculino (Jones, 2017).

A este respecto, diversos estudios plantean que las identidades profesionales deben ser reconocidas para si y para los otros, de tal manera que la aceptación del entorno se vuelve un elemento fundamental en su construcción (Taylor, 1996). Desde esta lectura el rol de las directoras depende de esta identidad profesional reconocida por otros, desligándose de la figura de autoridad impuesta, esto porque se conforman al integrar puntos de vistas de otros acerca de las actuaciones personales, cuestión que otorga legitimidad a la labor (Ritacco & Bolívar, 2018).

En esta línea, y enfocado en el ejercicio educativo, Sammons (2007) plantea tres dimensiones que interactúan cuando se analiza las identidades profesionales: una identidad relacionada con la tradición de la enseñanza y las políticas educativas, una identidad situada localmente y relacionada con la escuela y la institución o las instituciones por las que se ha transitado y una identidad personal relativa a la vida fuera de la escuela. Así, la trayectoria juega un rol fundamental, ya que es en ella que se configura la identidad del director/a, junto con sus historias docentes, sus acontecimientos personales y experiencias profesionales, elementos que influyen en su la construcción de conocimiento profesional.

Liderazgo escolar: podemos definir liderazgo escolar como la tarea de influenciar 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, Hopega, y Lloyd, 2009; Bolívar, 2019) posicionan al liderazgo del director/a como un elemento fundamental para entender el mejoramiento escolar, la generación de aprendizajes y la construcción de conocimientos profesionales colectivos, permitiendo que las instituciones educativas logren

mejoras y permanentes aprendizajes (Krichesky y Murillo, 2011). El liderazgo de un director o directora se presenta como un factor relevante a la hora de pensar los logros de aprendizajes de los estudiantes y de la comunidad educativa (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2019). 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 de la organización y no pretende generar cambios profundos a la cultura de la organización. En contraposición encontramos el liderazgo transformacional que se enfoca en el desarrollo y empoderamiento de los integrantes de las comunidades escolares. Los líderes transformacionales generan propósitos y metas desafiantes, buscando a impulsar el desarrollo de capacidades y el compromiso personal del equipo de trabajo con las metas de la organización (Burns, 1978 en Leithwood, 2009). Otro tipo de liderazgo, que se vincula a características del liderazgo femenino, es el liderazgo 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 todos los estudiantes. Si los líderes se centran en el liderazgo pedagógico promueven la autonomía escolar (Bolívar, 2019). 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, impulsando a estos a construir su propio conocimiento profesional, transformándose así en comunidades profesionales de aprendizajes (Bolívar, 2019). Se espera que el conocimiento sea dispersado en todos los participantes de la comunidad para alcanzar mejoras en los procesos de aprendizajes, así como también en la comunicación entre profesores y el o la directora 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 de liderazgo tiene varias aproximaciones al liderazgo femenino.

Finalmente, dos nuevos enfoques de liderazgo que están muy en discusión actualmente y también tienen rasgos análogos al liderazgo femenino, son el liderazgo para la justicia social y el liderazgo para la inclusión (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016). Ambos tipos de liderazgo 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 las tomas 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, 2014; García-Garnica y Moral, 2015; Navarro, 2017; Ryan 2016).

Metodología: la investigación 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 (Berger & Luckmann, 1995) y biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). Bajo estos enfoques, resulta de gran importancia explorar los fenómenos desde la perspectiva de las participantes y la relación de éstas con sus contextos. Esta investigación fue un estudio instrumental de casos, lo que supuso un abordaje desde lo singular y los distintivos (Stake, 1999) situación que permitió captar y reflejar los elementos que dieron significado al objeto en cuestión. Para acercarnos al objeto de estudio se trabajó desde el método biográfico (Bolívar & Domingo, 2019), más concretamente desde la técnica de investigación llamada relato de vida (Bertaux 2005; Bolívar, 2014), entendido como una expresión de una parte de la vida de las directoras en estudio, que requiere de un tiempo, secuencia y un espacio definido

para su unidad, además de una trama, una secuencia, un protagonista y una situación para configurarse como una narración biográfica (Bolívar & Domingo, 2019). Esta investigación contó con la participación de diez mujeres directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile.

Principales conclusiones:

La construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos de enseñanza básica chilena es un proceso situado, de interacción social a través del cual se conjugan saberes teóricos, prácticos y reflexivos, todos a la base de la experiencia del sujeto, ya sea individual o colectiva. Es una construcción que no puede separarse de la experiencia de vida personal, que en este caso condiciona, el tipo de directoras mujeres: capaces de transar su vida personal ¿ familiar por lograr sus objetivos profesionales. Ser mujeres en un espacio escolar altamente masculinizado y patriarcal (Barberá, 2011; Coleman, 2007, Blackmore, 2017).

En primer lugar, para las directoras de este estudio, el conocimiento teórico por si solo no tiene valor, debe estar vinculado con el conocimiento práctico y a su vez contextualizado en la prácticas mismas del quehacer directivo. A partir de esta relación situada entre los saberes teóricos y prácticos surge un tercer componente relevante, según las directoras de este estudio, para la construcción del conocimiento: conocimiento reflexivo experiencial. Dicho componente se encuentra en un orden diferente a los previamente mencionados, ya que surge desde la yuxtaposición de ambos en una práctica situada. De esta forma, se observa en el discurso de las entrevistadas una referencia continua a este saber que surge desde la cotidianeidad de la practica educativa, es en las situaciones con posibilidad de mejora que las directoras ponen en acción/revisión sus modos de actuar, construyendo así nuevas pautas de acción.

Identidad: de igual modo, para éstas directoras las experiencias docentes y directivas previas a asumir el cargo de dirección (en diferentes cargos de gestión), son un factor determinante y por ende muy valorado a la hora de concursar al cargo, ya que para ellas las prácticas docentes y de gestión permiten tener un conocimiento profesional más preparado a la hora de asumir el cargo. En segundo lugar, se concluye que respecto a identidad femenina de estas directoras, es evidente que el rol de mujeres ha condicionado sus trayectorias profesionales, por lo que no se puede soslayar que la identidad de estas 10 directoras se configura en torno a los prejuicios históricamente construidos sobre el rol femenino, los cuales limitan y al mismo tiempo obstaculizan el desarrollo de un liderazgo femenino.

Por otra parte, se señala que desarrollar trayectorias profesionales en el mismo espacio educativo, permite construir identidades directivas que se configuran con las características y cultura escolar de la institución, lo que permite una mejor interacción con los actores de la comunidad educativa, esto queda en evidencia en las entrevistadas de este estudio. Este tipo de identidad, endógena, permite mejores compromiso con la institución, mayor sentido de pertenencia y más vinculación con la misión y visión del establecimiento educativo, permitiendo un ejercicio comprensivo más eficiente y profundo, diferente a lo que ocurre con las directoras de establecimientos educacionales municipalizados que construyen una identidad exógena.

Liderazgo: En lo que respecta la liderazgo escolar, es posible señalar que se observan la existencia de ciertos elementos comunes en lo que respecta a sus prácticas de liderazgo. En primer lugar, ellas entienden éste 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, sino que más bien 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. Otro elemento que se destaca en análisis realizado es la preocupación por el fortalecimiento del buen clima laboral, la mejora de las relaciones interpersonales y la empatía. Así, las entrevistadas le otorgan 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 cuidado hacia los demás y la generación de confianzas; siendo éstos atributos y características claves a la hora de pensar el liderazgo escolar de las directoras de este estudio. De igual forma, resulta posible identificar en las prácticas de liderazgo ejercidas por las directoras chilenas ciertas características relacionadas al liderazgo transformacional (Burns, 1978 en Leithwood, 2009) y al liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). En efecto, se destaca que en la construcción del liderazgo de las directoras entrevistadas juega un rol no menos importante el contexto, destacando en esta investigación el tipo de institución en que ejercen sus prácticas.

Se devela 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 escolares 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 sólo responden a las prácticas que las directoras destacan como primordiales al momento de ejercer el cargo, empero no descarta el desarrollo de otras prácticas de liderazgo con otros focos de gestión.

Referencias bibliográficas:

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Armstrong, D., & Mitchell, C. (2017). Shifting Identities. Negotiating Intersections of Race and Gender in Canadian Administrative Contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 825-841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>
- Bertoux, D. (2005). *Los relatos de Vida*. Bellaterra.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blackmore, J. (2004). Restructuring Educational Leadership in Changing Contexts: A Local/Global Account of Restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5(3), 267-288. <https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000041044.62626.99>
- Blackmore, J. (2017). 'In the shadow of men': the historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. En Blackmore, J & Kenway, J (eds), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp.27-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175089>
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Bolívar, A. (2002). ¿¿De nobis ipsis silemus?¿: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A. (2012a). Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2012b). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos, En M.H. Abrahao (org.), *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (pp.79-109). PUCRS. DOI 10.13140/RG.2.1.2200.3929.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de

investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15¿60.

Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *La Muralla*.

Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en educación. *Octaedro*.

Bustos, C., Oros, S., Álvarez, D. & Rebolledo, B. (2015). Presencia del enfoque de género en la gestión escolar en Chile. *Temas de Educación*, 21, 97¿115.

Cabrera, L. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Fundación F. Largo Caballero. leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180. [http://doi: 10.1177/1942775116658635](http://doi:10.1177/1942775116658635)

Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. <http://doi:383-399>.
10.1080/13632430701562991.

Coronel, J., Llamas, M., Macías, C. & Moreno, E. (2012). Overcoming Obstacles and Problems: a Multicase Study of Women Principals, Leadership Policies and Management for School. *Revista de Educación*, 357(24), 537¿559.

Crow, G. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. En J. Forbes & C. Watson (eds.), *The Transformation of Childrens Services: Examining and Debating the Complexities of Inter/professional working* (pp. 92¿104). Routledge.

Crow, G. & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 749¿758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278¿291.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación Facultad de Humanidades*, 2(2), 29¿46.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. SAGE

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7¿26.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Arman Colin.

Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Ediciones Gedisa.

Eckman, E. W. (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366¿387.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.

Gilligan, C. (2013). ¿La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado¿. En: Gilligan, C, *La ética del cuidado* (pp. 40¿67). Fundación Víctor Grifóls i Lucas.

Glaser, S. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine.

Goleman, D. (2006). The socially intelligent leader. *Educational Leadership*, 64, 76¿81.

Goodson, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro; EUB.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education.

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile; Centro de Innovación en Educación.

Horn, A. & Marfán, J. (2010) *Relación entre Liderazgo Educativo y desempeño escolar: Revisión de la*

investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82 ¿ 104

Jones, D. (2017). Constructing Identities: Female Head Teachers¿ Perceptions and Experiences in the Primary Sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6) pp. 907¿928.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile.

León, M. (2012). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 16 (2), 21-40.

Lieberman, A. & Miller, L. (eds.) (2008) *Teachers in professional communities: improving teaching and learning*. Teachers College Press.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.

Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21.

Montero, L. (2001). La construcción de conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo, *La función docente* (pp. 47¿83). Síntesis.

Morgade, G. (2005). El encuentro entre docentes y practicantes como espacio privilegiado de construcción de conocimiento [ponencia]. Primer Seminario Taller Internacional de Educación. Escuela: Producción y democratización del conocimiento, Buenos Aires, Argentina. Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.

Muñoz, G. & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. Weinstein & G. Muñoz (eds.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile? (pp. 83-110). Fundación Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile.

Murillo, J. (2012). ¿La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina¿. En: Weinstein, J. & Muñoz, G. (comps.). ¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile? (pp.19¿40). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile; Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.

Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.128-428). Narcea.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas Algunos aportes para el diseño. IIFE;UNESCO.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. OECD.

Porlán Ariza, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 15(2), 155¿172.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1¿24.

Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. *Acel Monograph*, 41, 5-27.

Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la*

- escuela. Nueve miradas (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE); Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sammons, P., Day, C., Kingston, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study, *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1). 69-80
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1¿31.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: ¿What works¿ or ¿what makes sense? *Education Management Administration and Leadership*, 33(1), 9¿26.
- Smithson, J., & Stokoe E., (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating `Genderblind¿ Terms in Organizations, in *Gender, Work and Organization*, 12 (2), 147 ¿ 168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. John Wiley.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 263¿268.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19¿44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE; Unesco.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En Arango, L., Amaya, A., Pérez-Bustos, T. & Pineda, J. (eds). *Género y cuidado, teorías escenarios y políticas* (pp. 23 -36). Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javierana; Universidad de los Andes.
- Waller, R. & Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Octaedro.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos de los Directores en Chile?. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE); Salesianos Impresiones S.A.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Hernández, M. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. OREALC; UNESCO.