Universidad de Alcalá
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **TORCHE DÍAZ, VIVIANNE CECILIA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **Ciencias de la Educación**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 19/04/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **MARIO MARTÍN BRIS // .**

Sobre el siguiente tema: *PERSPECTIVA DE GÉNERO RESPECTO AL QUEHACER DIRECTIVO: UN ESTUDIO DE CASO EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR DE CONCEPCIÓN*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL[5] de (**no apto, aprobado, notable** y **sobresaliente**): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 19 de ABRIL de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Isabel Cantón Mayo

EL SECRETARIO

Fdo.: Miriam Checa Romero

EL VOCAL

Fdo.: Angela Tarancón Portón

Con fecha 25 de abril de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☐ Conceder la Mención de "Cum Laude"
- ☒ No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Vivianne Cecilia Torche Díaz

[5] La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

Universidad de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 25 de abril, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *TORCHE DÍAZ, VIVIANNE CECILIA*, el día 19 de abril de 2017, titulada *PERSPECTIVA DE GÉNERO RESPECTO AL QUEHACER DIRECTIVO: UN ESTUDIO DE CASO EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR DE CONCEPCIÓN*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de "cum laude"** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 26 de abril de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ · COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:
Doctorando: TORCHE DÍAZ, VIVIANNE CECILIA
Secretario del Tribunal: MIRIAN CHECA ROMERO.
Director de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS

Universidad de Alcalá

DPTO. CC. DE LA EDUCACION
AULARIO MARIA DE GUZMAN
San Cirilo s/n
28804 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
E-,mail: dpto.educacion@uah.es

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. VIVIANNE CECILIA TORCHE DÍAZ

Título de la Tesis: **"PERSPECTIVA DE GÉNERO RESPECTO AL QUEHACER DIRECTIVO: UN ESTUDIO DE CASO EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR DE CONCEPCIÓN"**

Programa de Doctorado: D342 "Planificación e Innovación Educativa"

Director de la Tesis: Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 26 de enero de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Vivianne Cecilia Torche Díaz, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 26 de enero de 2017.

El Director del Departamento

UNIVERSIDAD DE ALCALA
Departamento de Ciencias de la Educación

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar

Universidad de Alcalá

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
C/ Madrid, nº 1
19001 Guadalajara
Telf. (34) 949 20 97 51/68 (FAX)
E-mail: dpto.educacion@uah.es

DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA VIVIANNE CECILIA TORCHE DÍAZ.

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada *"Perspectiva de género respecto al quehacer directivo: un estudio de caso en un Instituto de Formación Profesional Superior de Concepción"* elaborada por Dña. Vivianne Cecilia Torche Díaz, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 26 de enero de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. MARIO MARTÍN BRIS

DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Alcalá
ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

PERSPECTIVA DE GÉNERO RESPECTO AL QUEHACER DIRECTIVO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Un estudio de caso en un Instituto de formación profesional de la Provincia de Concepción

DIRECTOR: MARIO MARTIN BRIS

VIVIANNE CECILIA TORCHE DÍAZ

Alcalá de Henares, España
2017

DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Alcalá
ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

PERSPECTIVA DE GÉNERO RESPECTO AL QUEHACER DIRECTIVO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Un estudio de caso en un Instituto de formación profesional de la Provincia de Concepción

DIRECTOR: MARIO MARTIN BRIS

VIVIANNE CECILIA TORCHE DÍAZ

Alcalá de Henares, España
2017

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMEN

El presente estudio obedece a una investigación de carácter cualitativa, donde la línea de trabajo en la cual se inserta está orientada desde una perspectiva con mirada de género y se enmarca en el estudio de aquellas mujeres que, en función de sus condiciones, han asumido cargos de dirección dentro de una Institución de Educación Superior (IES). El propósito radica en investigar la percepción que las mujeres le otorgan a su quehacer directivo en la organización educativa a la cual pertenecen, abordando dicha situación desde el reto que para ellas implica asumir dichos cargos dentro de una cultura predominantemente patriarcal.

En cuanto a la metodología propiamente tal, ésta se basa en un estudio de carácter cualitativo cuyo paradigma es interpretativo. Además obedece a una investigación de tipo exploratoria descriptiva ya que busca explorar y describir las percepciones que las mujeres le otorgan a su quehacer directivo dentro de una IES. Ahora bien, para el análisis de los datos se utilizó el análisis de tipo interpretativo a través de la estrategia del análisis temático con todas sus etapas diferenciadas. El método fue el estudio de casos, para lo cual, se utilizaron como técnicas la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. La recolección de los datos se realizó mediante una pauta semi estructurada y un guión temático, favoreciendo así el enriquecimiento de la información por parte de las mujeres en estudio. De igual modo, cabe destacar que la presente investigación se estructura en seis grandes capítulos que dan cuenta del proceso investigativo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se pudo concluir que la percepción que las mujeres les atribuyen al quehacer directivo se relaciona con las desigualdades de género, entendidas por ellas como las luchas de poder existentes; así como con las inequidades, entendida como el no reconocimiento en sus diferencias en la medida que ocupan cargos de dirección en la organización educativa superior. Es por esto que se sugiere, a futuro, generar líneas de investigación acción que consideren las diferencias de género, generando así estrategias que favorezcan el quehacer directivo de las mujeres de la IES a la cual pertenecen.

Palabras claves: mujeres, educación superior, percepción de género, cargos directivos.

ABSTRACT

This study is a qualitative research of character, where the line of work in which it is inserted is oriented perspective with gender perspective and is part of the study of those women who, depending on their conditions, have assumed positions of leadership within an institution of higher education (IES). The purpose is to investigate the perception that women give their management work in the educational organization to which they belong, approaching this situation from the challenge involving them assume such charges within a predominantly patriarchal culture.

With regard to the methodology itself such, this is based on a study of character qualitative whose paradigm is interpretive. It also obeys an exploratory descriptive research since it aims to explore and describe the perceptions that women give their managers work within an IES. Now well, for the analysis of the data is used the analysis of type interpretive through the strategy of the analysis theme with all its stages differentiated. The method was the study of cases, which, were used as techniques in depth interview and discussion group. The data collection was performed using a pattern semi structured and a dash of theme, thus promoting enrichment of information by the women in the study. Similarly, it should be noted that this research is divided into six major chapters that account for the investigative process.

According to the results obtained, could be concluded that the perception that women attributed them to the management task is related to gender inequalities, understood by them as struggles of existing power; as well as inequities, understood as the non-recognition in their differences to the extent that occupy management positions in the higher education organization. Therefore, that is suggested, in the future, generate lines of action research that consider gender differences, thus generating strategies that favor the work management of the women of the IES to which they belong.

Key words: women, higher education, perception of gender, management positions.

DEDICATORIA

Si ocurriera que los sueños se destrozaran, no hay que temer, hay que tener valor para recoger los fragmentos y sonreír al mundo. Pues los sueños que se destrozan con facilidad, con la misma facilidad pueden ser reconstruidos

Es de a poco como se alcanza objetivos, metas y retos, es con sabiduría y consejo como se abre el camino al éxito y sobretodo, es con la mejor motivación con la que se debe llegar al triunfo, porque en ella habremos además facilitado el camino para otros, deseando que también lleguen a la victoria. El triunfo no es sólo personal, es de todas las personas que luchan por lo mismo.

Es así como dedico este trabajo investigativo a quienes han logrado superarse en la vida y cumplir sus metas y triunfos, pese a las condiciones muchas veces adversas. A todos aquellos y aquellas que han posibilitado que este mundo sea cada vez mejor, con su incansable lucha, tesón y perseverancia.

Vivianne Cecilia Torche Díaz

AGRADECIMIENTOS

Invadida por la experiencia invaluable de ir abriendo mis conocimientos hacia nuevos campos de investigación, debo reconocer el esfuerzo y apoyo incondicional de muchas personas que han contribuido a que mi sueño se convierta en realidad. Es así como en un sentido de justicia y gratitud debo mencionar a quienes, de diversas formas, estuvieron presentes en este largo y fascinante camino.

Mis más sinceros agradecimientos a **DIOS**, por ser quien me ha dado el soplo de vida, las bondades y la Fe que me moviliza en todos los momentos de mi existencia.

Máximo Torche De Celis, mi Padre. Si bien partió de este mundo hace ya cinco años, no puedo dejar de mencionarlo, puesto que gracias a él soy la persona que soy, íntegra, valiente, perseverante. Sus enseñanzas y valores siempre me han de acompañar. Fuiste y serás mi gran sostén, hombre sabio.

Cecilia Díaz Jara, mi madre, quien siempre me ha apoyado incondicionalmente, siendo ella mi principal refugio; entregándome siempre amor y las herramientas necesarias para ir superándome en la vida

Cristhian Baltierra Suazo, mi compañero en el viaje de la vida, por su infinita comprensión, apoyo y cariño durante todo el proceso de investigación.

Mis profesores del doctorado, quienes con sus conocimientos y enseñanzas me han permitido aprender y aprehender más de la vida y sus saberes. Comprendiendo así que con tenacidad y perseverancia, los logros son posibles

Dra. Susana Barrera Andaur, por su gran apoyo y guía en el proceso metodológico de la investigación.

A todos aquellos, que de manera directa o indirecta, han hecho posible que esta investigación se haya llevado a cabo.

Especial reconocimiento me merecen mis Profesores Guías en el proceso investigativo, **Mario Martin Bris**, por su paciencia, capacidad de entrega y por el gran acompañamiento que me ha brindado en esta etapa de mi proceso formativo. **Gracias.**

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 El problema

En primer lugar es importante destacar que, el siglo actual en el que vivimos se abre con nuevas conquistas de igualdad para la mujer. En las décadas precedentes se han reconocido los derechos de las mismas como parte de los derechos humanos, en la medida que se exige la no-discriminación por razones de sexo. El principio de igualdad a nivel legal, ha generado importantes cambios en los derechos de las mujeres y su posibilidad, al menos teórica, de acceder a las diferentes esferas sociales.

Esta igualdad legal no será real sin el apoyo explícito de políticas que desarrollen planes que garanticen o favorezcan el acceso de la mujer a las diferentes áreas de poder en igualdad de oportunidades.

Ahora bien, las mujeres están mostrando sus capacidades para liderar procesos en altos cargos dentro de la educación superior, sin embargo es evidente que no hay un equilibrio en el número de cargos directivos frente a los hombres como se desearía, en gran parte porque las entidades educativas no cuentan con una cultura organizacional en donde ellas puedan desempeñar los roles de empleada y ama de casa a la vez. Deben mejorarse las condiciones para lograr un balance de vida, donde puedan atender sus obligaciones personales sin que estas afecten su carrera profesional y viceversa. Todo esto lleva a considerar que la mayoría de las mujeres continúan padeciendo una segregación ocupacional en las organizaciones y rara vez atraviesan el llamado *techo de cristal*[1].

De igual modo, los amplios cambios producidos en la composición del mercado del trabajo, con el aumento de la actividad económica de las mujeres en una gama de ocupaciones cada vez más extensa junto con sus ascendentes niveles de formación, han llevado a una presión creciente para que se dedique mayor atención al tema de las mujeres en los puestos de dirección. A pesar de las desigualdades, las mujeres han hecho en todo el mundo notables progresos en la conquista de una participación cada

1 Superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar y que les impide seguir avanzando. Burín, M. y Dio Bleichmar, E. (1996, citado en Barberá, E. & Benlloch, I., 2004).

vez mayor en los puestos profesionales y de dirección. Sin embargo aún se denota lo difícil que es traspasar el techo de cristal. Cuanto más alto es el puesto, más nítida es la brecha entre hombres y mujeres, ya que aun cuando las mujeres estén mejor educadas y calificadas que los hombres en un mismo trabajo, aún siguen teniendo que trabajar y rendir más que ellos para poder progresar en la empresa.

En base a lo anterior cabe señalar que un obstáculo real en la práctica para que las mujeres alcancen puestos de alto nivel es la responsabilidad que llevan sobre sus hombros de cuidar de sus hijos y de realizar las tareas de sus hogares. El trabajo profesional – y especialmente el directivo – se caracteriza a menudo por las largas horas que hay que dedicarle para conseguir reconocimiento y eventuales ascensos. Las políticas y estructuras de promoción en las empresas están pensadas con frecuencia para destacar el periodo comprendido entre los 30 y los 40 años de edad como el más importante para el desarrollo de una carrera. Pero estos años son precisamente los que exigen una dedicación más intensiva al cuidado de los hijos. Así, las mujeres que quieren tener a la vez una familia y una carrera han de hacer auténticos malabarismos con pesadas responsabilidades en ambas esferas. La cosa es más sutil aún porque, incluso las mujeres que no tienen responsabilidades familiares son vistas como madres potenciales, con el resultado de que a menudo se presta menos atención a las inversiones requeridas para ofrecerles formación y oportunidades de progresar en sus carreras que la que se les brinda a los hombres que desempeñan su mismo trabajo, lo cual reduce sus oportunidades de ascender más adelante a los puestos más altos.

En este mismo orden y dirección, otro obstáculo que se opone al ascenso de las mujeres en las organizaciones es el estereotipo sexual con respecto a la capacidad y disposición de las mujeres a aceptar puestos de responsabilidad, especialmente si eso implica horarios de trabajo largos, viajes y traslados. Eso supone, para muchas mujeres, verse situadas en áreas de actividad menos estratégicas, que no se les confíen tareas variadas y comprometidas, y que no puedan familiarizarse con toda la gama de operaciones y actividades, factores todos éstos que son cruciales para ascender a los altos puestos de dirección. De ahí que, en consecuencia, sus jefes piensen que son pocas las mujeres que tienen la experiencia adecuada y que en su mayoría no han pasado el tiempo suficiente en distintos puestos de mando para poder desempeñar los máximos cargos directivos, situación que es un perfecto círculo vicioso.

Hechas las consideraciones anteriores, y considerando la situación problemática que determina la investigación es que es necesario señalar que si bien en educación ha habido avances importantes, aun requieren un impulso todavía mayor. Por ejemplo, en América Latina las mujeres representan un amplio porcentaje en las Instituciones de Educación Superior (IES) y, sin embargo, en el ámbito laboral no tienen la misma participación y la diferencia de remuneraciones entre hombres y mujeres en muchos casos es una brecha importante.

Ahora bien, en la IES, donde se realizará la investigación, existe un porcentaje de mujeres que asumen cargos directivos dentro de la organización, aún en cantidad menor que la de los varones. No obstante, si bien se establece dentro de las bases de la organización la igualdad y equidad en cuanto a las actividades y tareas a desarrollar en cuanto a sus cargos, así como el propender a buenas relaciones interpersonales; aún hay ciertas invisibilidades y luchas de poder socio culturales que impiden que las mujeres puedan ejercer sus cargos directivos sin la continua crítica por parte de sus compañeros varones en cuanto a la forma en cómo desempeñan sus tareas, muchas veces haciendo alusión personal a características propias del género más que a sus logros académicos y habilidades para el cargo. Esto ha llevado a las féminas de la organización a imponerse, por decisión propia, exigencias mayores a las solicitadas, para así validarse en un entorno donde la competencia, reconocimiento y logro es altamente considerado. Por todo ello, es que el propósito de esta investigación es, comprender desde una perspectiva de género, la percepción que le otorgan las mujeres a su quehacer directivo dentro de una IES perteneciente a la comuna de Concepción, Chile. Entendiendo por percepción el modo en que las personas seleccionan, organizan e interpretan la información del mundo exterior a partir de sus experiencias previas y así construir significados y darle sentido a su entorno. Desde ahí y en torno a todo lo expuesto es que surgen inquietudes que se consolidan en la pregunta de investigación principal que se traduce en ¿Cuál es la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género dentro de un instituto profesional de educación en la provincia de Concepción, Chile?, dicha pregunta abre otras interrogantes entorno al tema para poder comprender de manera más exhaustiva lo planteado, dichas interrogantes responden a la pregunta principal y se centran en determinar ¿Qué significado le atribuyen las mujeres a sus vivencias como directivas en la institución, desde una perspectiva de género?, ¿De qué manera se manifiestan el

quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género?, ¿Cuáles son los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género?, ¿Qué características directivas consideran las mujeres como necesarias a tener para ejercer su labor en educación?.

Las preguntas que se formulan a partir de la exposición de la situación problemática que se observa en la institución educativa, radican en el hecho que el tema de las mujeres en cargos de poder en la educación superior, ha sido poco tratado por los expertos chilenos, por lo que estudiarlo abrirá una nueva ventana de conocimiento, ya que, a pesar de que se sabe mucho sobre el poder, educación superior, o género, poco se sabe de la interacción de estos tres ámbitos de la vida social del país, siendo además un tema invisibilizado dentro de la IES en la que se realizará la investigación.

Por tanto, lo que se pretende es entregar algunos antecedentes para comprender esta problemática, y a partir de ella se puedan crear más investigaciones sobre el tema, puesto que la baja participación femenina en el mundo laboral es un problema que en primera instancia debe ser estudiado, para así en un futuro se puedan encontrar las soluciones, donde estas puedan ser la base para la creación de nuevas políticas públicas, las cuales consigan ayudar a una mayor y mejor inserción de las mujeres en los cargos de poder en IES, y así, al develar esto, posiblemente se podrá descubrir aquellas invisibilidades laborales que subyacen a la organización educativa de estudios superiores, y así tener un fundamento sólido que permita generar líneas de acción a posteriori que posibiliten que dicha IES contribuya efectivamente al desempeño de la dirección femenina y con esto potencie el desarrollo y crecimiento de la organización educativa a través de la adopción de una política de igualdad de oportunidades.

Por último cabe destacar que cualesquiera que sean las estrategias adoptadas, el principal ingrediente para que tengan éxito en atraer y retener a las mujeres es el firme compromiso de la alta dirección de la Institución educativa por lograr la igualdad de los géneros, incluyendo la adopción de un enfoque amplio para garantizar que se lleva a todos los niveles y que todos los directivos se responsabilicen de su puesta en práctica. Aparte de los mandatos legales y del hecho de que están cambiando los puntos de vista sociales sobre los roles de las mujeres, la motivación más poderosa para que la IES promueva el ascenso de las mujeres a los cargos directivos es probablemente su

convicción de que utilizar el potencial pleno de las mujeres preparadas y calificadas constituye un ventajoso valor añadido para la institución educativa.

De este modo, conociendo y comprendiendo el significado que construyen las mujeres en dichos puestos, respecto de su quehacer directivo en torno a las diferencias de género se podrán establecer las estrategias necesarias para favorecer la calidad y mejoramiento de la dirección femenina.

A continuación se presentan por tanto, los objetivos que persigue la investigación.

1.2 Objetivos

Objetivo general

El propósito central de la investigación es:

Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Objetivos específicos

Describir el significado que las mujeres le otorgan a sus vivencias como directivas en la institución, desde una perspectiva de género

Explorar las manifestaciones del quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género.

Identificar las características directivas que las mujeres consideran necesarias tener para realizar su labor en educación.

Determinar los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género.

1.3 Justificación

Toda la historia humana desde sus inicios está marcada profundamente por el patriarcado. Todas las culturas, todas las civilizaciones, todas las organizaciones lo han sufrido de una forma o de otra. Lo cual implica que a lo largo de la historia de la humanidad se ha generado una estructura social y cultural asentada en el predominio permanente de una parte de la población sobre otra por razón de sexo. Esto ha supuesto la consolidación de una concepción de las personas y de su función en la sociedad en función de su género. Es decir, se ha provocado una división del trabajo, una separación de los espacios, unas determinadas expectativas sobre habilidades, capacidades, destrezas, etc., de acuerdo con el género al que se pertenecía. Y estos estereotipos tan arraigados son muy difíciles de erradicar en las prácticas cotidianas y en nuestra visión del mundo y de la realidad que nos rodea. La situación actual muestra una perpetuación de imágenes distorsionadas de la mujer que siguen marcando roles establecidos que priorizan la responsabilidad de la mujer en el ámbito doméstico frente al profesional (Coronel, Moreno & Padilla, 2002).

El acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan muchos años de su vida.

La educación es una profesión donde predomina el número de mujeres. ¿Por qué, sin embargo, las estadísticas son tan persistentes en demostrar que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión? Y más aún, ¿Por qué pareciera que las mujeres en puestos de dirección tienden a abandonar sus puestos o desertar más rápido que los varones?.

El acceso de las mujeres a puestos de dirección en las organizaciones educativas es un tema que ha surgido recientemente, por lo que las investigaciones y la bibliografía y documentación sobre el mismo son escasas y recientes. Por ello nos podemos

cuestionar si se puede hablar de un modelo específico de dirección femenina, es decir, si las mujeres tienen un peculiar estilo de desempeñar el poder, de ejercer influencia en las organizaciones.

Lo cierto es que las mujeres tienden a ejercer la dirección de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Esto es lo que lleva a afirmar a numerosos autores y autoras (Coronel *et al*., 2002; Santos Guerra, 2000) que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres. Hablan de que la mujer es más consensuadora, más mediadora a la hora de dirigir. Lo curioso en algunas investigaciones es que les surge inmediatamente el "pero". Es decir, que afirman este rasgo como algo positivo, pero a continuación no dejan de aclarar que también esto puede deberse a falta de seguridad personal e independencia de las mujeres. En ningún caso, hubiera surgido esta aclaración o matización, si se hubiera tratado de analizar la dirección masculina, al que tradicionalmente se le atribuyen cualidades entre las que no estaría la falta de seguridad e independencia. Pero tratándose de mujeres parece necesario incluso desvalorizar o relativizar hasta las apreciaciones positivas.

Es necesario por ello seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios centrados en el género. Es necesario, trabajar con mujeres para conocer qué hacen en el desempeño de cargos directivos, y para conocer su conquista, su adquisición y la generación de poder. No se puede permitir que en la teoría organizativa siga primado una ideología y valores masculinos, en función de los cuales los aspectos relacionados con el género femenino quedan relegados a un segundo plano. Es necesario que el género sea tenido en cuenta a la hora de explicar la estructura organizativa de una entidad.

Ahora bien, en la mayoría de los países la función directiva en las organizaciones educativas es desarrollada generalmente por los hombres. Pues a ellos se les asigna una serie de rasgos que parecen ser los adecuados para realizar las tareas de gestión: dureza, objetividad, carácter fuerte, don de mando, fuerza física, distanciamiento analítico, racionalidad y frialdad. Son cosas de hombres y, además, son las características que definen a un buen gestor (Coronel *et al*., 2002).

Sin embargo, a la mujer se le asigna una serie de rasgos que parecen no tener consonancia con lo que es el ejercicio de la gestión o poder; poder no sólo en la escuela, poder en todos los ámbitos de la vida pública.

Son pocas las mujeres que se pueden encontrar ocupando puestos de dirección en las empresas, tanto públicas como privadas; a la mujer, mayoritariamente, se le relega a puestos de menos responsabilidad y de carácter más asistencial, debido a las concepciones que culturalmente se han ido transmitiendo a lo largo de la historia.

Buscar las causas de la falta de presencia de las mujeres en la dirección de los centros educativos es adentrarse en la transmisión de esquemas sociales y culturales que a estas alturas se siguen reproduciendo en la sociedad imperante. Resulta muy llamativo que, en pleno siglo XXI, las mujeres sigan respondiendo que no se presentan a la dirección porque no se sienten capacitadas para ello. En este sentido, cuando las mujeres mencionan la falta de capacidad para presentarse a la dirección, se puede ver que subyace la creencia de que el hombre está más preparado para el cargo porque tradicionalmente él ha sido quien lo ha realizado.

En el contexto del sistema educativo, no es que las mujeres tengan menos interés en promocionarse, sino que en general han sido formadas menos competitivamente que sus compañeros. Aquí se mezcla esa falta de confianza en sí mismas y la historia condicionada a la que alude Santos Guerra (2000).

Es así como el debilitamiento de las tradiciones, la individualización, las nuevas relaciones entre personas y sistemas, en fin, la modernidad misma, han provocado que mujeres y hombres se vean enfrentados a posibilidades y exigencias inéditas. Las nuevas experiencias cuestionan las tradiciones de lo que es ser mujer y hombre y de las relaciones entre ambos. Así, se promueve la búsqueda de nuevos imaginarios de género que den cuenta de las nuevas situaciones y de sus oportunidades (Ortega & Güell, 2002).

Para la mayor parte de las personas la modificación del rol de la mujer es uno de los síntomas más evidentes de los cambios culturales del país. Estos cambios deseados y buscados por muchas mujeres no han sido fáciles. Han alterado bases culturales muy arraigadas tales como la identificación del hombre con lo público y el trabajo y de la

mujer con la casa y la crianza de los hijos. Así mismo, las mujeres han vivido los cambios de su rol como un proceso muy conflictivo (Ortega & Güell, 2002).

En la sociedad actual, tal como está organizada, las pocas mujeres que acceden al poder lo tienen que hacer demostrando que son más duras que los propios hombres. Para llegar a esos cargos de influencia han tenido que socializarse y mimetizarse en una cultura predominantemente masculina, empleando los mismos métodos y aún más duros que los que han empleado sus competidores hombres. Por todo ello se ve que las mujeres, cuando ejercen cargos de responsabilidad, tienen no sólo que distanciarse de las otras mujeres, sino que tienen que aislar su yo emocional de los hombres (Ortega y Güell, 2002).

La interrelación que se da entre las demandas del trabajo y las características de la persona no es de carácter automático ni es una comparación de carácter objetivo, sino que está mediada por la percepción que el individuo tiene de ella y, por lo tanto, es influenciada por aspectos subjetivos (Ortega & Güell, 2002).

La presencia de las mujeres en los más altos niveles de decisión y representación de las instituciones de la educación superior constituiría un indicador de la equidad de género real y simbólico, contribuyendo al avance en otros ámbitos de la vida social. Como reflejo de una carta de navegación post patriarcal a un nuevo trato social y laboral entre hombres y mujeres, la presencia de mujeres en las más altas posiciones de estas instituciones permitiría, al menos, abrir oportunidades simbólicas a otros hombres y mujeres, además de modelar comportamientos equitativos entre los estudiantes de educación superior (Barberá & Benlloch, 2004).

En el contexto postmoderno, en el cual la deshumanización se ha hecho cargo de los distintos aspectos de la vida humana, se hace imperativo romper el techo de cristal y permitir que más mujeres alcancen posiciones directivas, para poder ampliar el horizonte de soluciones y abrir un nuevo camino hacia la concreción de resultados diferentes, incluyendo las perspectivas y voces de las personas que forman parte de las IES.

En esta investigación, se analiza a la IES desde una mirada situada en la construcción simbólica, y esto permite ver que en ella también hay presente un escenario de representaciones sobre lo femenino y masculino que atraviesa de manera

estructural su quehacer. Pudiendo ver que en la institución educativa se reproduce también la estructura de dominación masculina que subyace en la sociedad.

Ahora bien, en vista que las mujeres suelen estar en una posición desventajosa frente a la de los hombres en el trabajo, la promoción de igualdad de género implica darle una atención explícita a las necesidades y las perspectivas de las mujeres. Al mismo tiempo, hay efectos negativos de consideración sobre las relaciones de poder y expectativas de los hombres debido a los estereotipos sobre lo que significa ser de sexo masculino. Tanto las mujeres como los hombres, deben ser libres para desarrollarse y tomar decisiones basadas en sus intereses personales y sus capacidades, sin limitaciones impuestas por roles de género y prejuicios. Por tanto, se justifica dicha investigación a tratar de aportar en favor de la igualdad de oportunidades para acceder a cargos de alto mando por parte de las mujeres pertenecientes a la IES, considerando el reconocimiento en sus diferencias y así prevenir las discriminaciones e inequidades en el ámbito laboral por razones de género.

En general, no se desea entregar soluciones al problema, o tampoco ir creando respuestas categóricas del por qué sucede una cosa u otra. El aporte que se espera, es dar a conocer el problema, dejando de manifiesto que existe una diferencia de participación en los cargos de poder, pero lo más importante es mostrar cuáles son los desafíos que han vivido las mujeres desde que se encuentran en un cargo directivo en la IES. También dar a conocer las características que poseen las mujeres que ocupan cargos de poder, y por último saber cuáles son las características directivas que ellas han ido desarrollando desde el momento que han llegado a ocupar un cargo de esa magnitud. En virtud se puedan determinar las diferencias percibidas entre lo que la Institución Educativa ofrece y entrega en temas relacionados con el acceso de las mujeres en cargos directivos y sus oportunidades y facilidades para ejercer el cargo versus como esto se visualiza y vivencia por parte de las féminas, se podrán generar lineamientos generales dentro de la Institución Educativa Superior que permitan contribuir al desempeño laboral e igualdad y equidad de oportunidades de desarrollo y mantenimiento en cargos de poder.

1.4 Contexto de la investigación

1.4.1 Reseña histórica de la educación superior: orígenes.

Para comenzar la discusión sobre las IES, es necesario establecer qué se entiende por ellas. Distintas definiciones se dan en virtud del acento en sus funciones, organización o estructura. Una definición amplia, pero que ayuda a situarse, es la de Ben-David (1977) quien sostiene que las IES "son organizaciones dedicadas a hacer avanzar el saber. Enseñan, forman y examinan a los estudiantes en una variedad de terrenos intelectuales, científicos y profesionales…otorgan grados académicos y proporcionan oportunidades para realizar investigaciones originales tanto a los miembros del claustro de profesores como a algunos de sus estudiantes.

Brunner (1994) citando una publicación sobre la historia de las IES en Europa, señala que desde sus orígenes reúnen varias características que definen su identidad institucional: se instituye por una autoridad de naturaleza universal (como el Pontífice o el Emperador, y en época más reciente el Estado); sus miembros reciben derechos especiales, entre ellos el de autogobernarse del profesorado o su libertad de cátedra; la institución examina y confiere grados; sus miembros forman una comunidad o una corporación, y la enseñanza que ofrece envuelve una clasificación de las disciplinas, estableciéndose una jerarquía entre ellas, y un método o la exposición y comentario de textos autoritativos[2] y el debate oral.

La educación superior como institución nació en Europa en el siglo XII, y desde allí su modelo se expandió. En los países que llegaron a establecerse, fueron adquiriendo rasgos propios de cada uno de los países.

Lo que en un comienzo se dio como el cultivo de la erudición al que sólo podían acceder los hijos de los nobles y aristócratas, cambió en el siglo XIX, cuando la transformación de Alemania en un Estado moderno, hizo que las IES se adaptaran a su control, y las indujo a una autorreforma. En este contexto fue posible el desarrollo de nuevas materias de estudio puramente científicas, sin necesidad de tener que convencer

[2] De acuerdo a Brunner (1994), el concepto autoritativo se utiliza en el contexto de libros que se consideran sagrados y que por ende han de ser reconocidos y respetados como tales. El concepto autoritativo surge a partir de la discusión sobre cuáles textos habían de ser incluidos en la Biblia, puesto que existían muchos textos posibles de ser incluidos; mas solamente algunos eran sagrados, solo un puñado de estos fueron considerados textos autoritativos.

a los gobiernos o a los benefactores individuales de su utilidad, mientras que la investigación fue reconocida como una función importante de dichas instituciones (Ben-David, 1977).

Para entender de manera sintética lo que ha sido el desarrollo de estas entidades desde sus orígenes hasta hoy, Brunner (1994) resalta los siguientes aspectos:

• Desde su origen, las IES fueron una institución utilitaria, de contenido vocacional, pero que combinaba ese rasgo con la pretensión de ofrecer una educación general y cultivar la erudición.

• Hasta el siglo XX se crean relativamente pocas entidades de educación superior fuera de Europa, aunque su modelo institucional se difunde progresivamente hacia el mundo entero.

• Sólo a partir del siglo XIX empiezan a surgir entidades de educación superior que se organizan progresivamente en torno a la "racionalidad cognitiva"; esto es, la producción de nuevos conocimientos mediante la investigación, la formación en los fundamentos del conocimiento racional y en las artes a través de la educación general, y la educación para la práctica en el nivel profesional.

• Hasta bastante avanzada la primera mitad del siglo XX, la educación superior beneficia exclusivamente a un pequeño núcleo de cada sociedad, incluso entre las más desarrolladas; nunca a más de dos de cada cien jóvenes del respectivo grupo de edad.

Para el caso de Latinoamérica, las IES se construyen en un proceso particular de surgimiento y desarrollo y difieren de lo ocurrido en la formación del carácter de las entidades europeas. En esta hay un incuestionable dominio aristocrático sobre las IES, y éstas están encaminadas a educar para posiciones de estatus más que para el mercado de las profesiones. Las IES europeas en sus orígenes apuntan a transmitir un estilo estamental de vida asociado a un ideal educacional basado en lo que Max Weber llamó la personalidad cultivada: la condición de tener una personalidad cultivada abre la posibilidad cierta de ser parte del estrato dirigente (Brunner, 1994).

Las IES en América Latina son más bien concebidas como instituciones destinadas a formar a la elite dirigente, fundamentalmente la elite política. En cuanto las IES dejan de lado su vinculación tradicional con una idea basada en un modelo cultural de elite, pasa a asumir en su fase moderna, un nuevo tipo de vinculación con el

desarrollo del país, más bien visto a través de la óptica del planificador (y ya no del aristócrata). Las IES pasan a ser vistas como instituciones que orientan parte de su quehacer a la planificación de un modelo de desarrollo que se aspira lograr.

En su trabajo Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Brunner (1994) concluye que la educación superior está atrapada entre la dialéctica de la economía y la política, dialéctica que actúa al interior y fuera de ella. La complejidad que asume esta relación dialéctica, y las especificidades del contexto histórico de los países ya no permite una imagen única de educación superior, o un modelo hegemónico de la misma, sino que más bien habría una multiplicidad de imágenes que se conforman a partir de diferentes combinaciones de sus elementos y problemas basales. La educación superior puede llegar a representar algo distinto para cada sector de la sociedad civil, el estado o el mundo empresarial. En lo particular interesa además percibir el sentido de la experiencia de mujeres académicas en el sistema educativo superior, pues se observa que la vida cotidiana en las IES adquiere un nuevo significado, un significado distinto cuando se interpreta desde una perspectiva de género.

Plantea también este autor, que la idea de la educación superior para el desarrollo, configuró una política cultural sui generis en América Latina; donde se combinaron la tradición de la educación superior de elite, los intentos de su reorganización desde dentro, las dinámicas exógenas inducidas por la transformación social y una variedad de factores (desde ideológicos hasta financieros) provenientes de fuera de la región. Así pues, de ser las IES instituciones que prolongaban y expresaban la hegemonía de una clase, incorporando a los hijos de los grupos sociales emergentes a las elites y formando a un selecto grupo para un estilo estamental de vida, pasaron a ser "instituciones de masas, profesionalizada, dotada por tanto de un mercado interno para las posiciones intelectuales, propensa a la politización y que se gobierna mediante procesos burocráticos" (Brunner, 1985, p. 13).

Un fenómeno de singular importancia que vino a transformar radicalmente la fisonomía de las IES es, siguiendo a Brunner (1994), la masificación de su matrícula. El acceso masivo a un nivel de educación hasta entonces de elite, se inició después de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos. Este hecho se convirtió en el punto de

partida para que otros sistemas pasaran por el mismo proceso de expansión de la matrícula.

En síntesis, la educación superior de ser un servicio de élites pasa a convertirse en un sistema masivo. Se estima que un sistema es de élites mientras que la matrícula no supera un 15% del respectivo grupo de edad; ahora bien, empieza a masificarse por encima de ese umbral y llega a ser un servicio universal cuando la mitad o más del grupo de edad se encuentra inscrito en una IES (Brunner, 1994).

Es así como en Chile, en el año 1992, era un sistema de elite, pues apenas superaba el 15% de cobertura de la juventud en edad de estudiar (entre los 18 y 24 años). Después de ese año, la curva empieza a ascender, por lo que se estaría en presencia de un sistema masificado. Hoy en día existe una gran oferta de parte de las numerosas instituciones privadas y públicas para atraer a un alumnado que demanda mayores certificaciones educacionales para competir en el mercado de las profesiones. Lo característico de nuestra época, es que este alumnado deja de provenir exclusivamente del sector de la población de edad joven y comienza a incorporarse gente adulta también.

El fuerte aumento de la matrícula ha traído como consecuencia un proceso de diferenciación en el sistema de educación superior. Esta diferenciación ocurre en un sentido horizontal (aumento del número y diversidad de IES) así como también vertical (se agregan instituciones no universitarias al sistema de educación superior). Este proceso de diferenciación ocurre también al interior de las mismas universidades "en el sentido horizontal, mediante la creación de un mayor número de unidades (facultades, escuelas, institutos, centros, departamentos) y carreras o programas. En el sentido vertical, distinguiéndose entre formación de pregrado, de postgrado y de postítulo" (Brunner, 1994, p.15).

Cabe destacar que Chile, al igual que muchos otros países en el mundo, ha transitado en los últimos años de un sistema terciario de elite, estatal, y relativamente homogéneo; a un sistema de educación superior de mercado, masificado y diverso. El sistema continúa en fase de ajuste a estas nuevas características, con problemas de proliferación de ofertas académicas de no muy buena calidad, regulaciones gubernamentales reactivas y tardías y centralización de la oferta de mayor calidad en Santiago, la capital de Chile. Estos problemas, no obstante, no pueden hacer perder de

vista que Chile es reconocido internacionalmente como uno de los mejores sistemas de educación superior de América Latina, con una amplia tasa de cobertura, altas cotas de calidad en algunos sectores, y la mejor productividad científica de la región (Bernasconi & Rojas, 2004).

1.4.2 Algunos alcances sobre la evolución de la educación superior en chile.

Durante el período colonial, prácticamente todo el quehacer intelectual y educativo permaneció circunscrito al ámbito de la Iglesia, que tenía reservada la asignación de títulos y grados académicos. Las primeras IES Chilenas, de modo natural, surgieron al amparo de las órdenes religiosas. En el convento dominico de Santiago comenzó a funcionar la Universidad de Santo Tomás en 1622, en base a las cátedras de Teología y Arte, que ya se impartían en el establecimiento. La institución entregaba grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor, que calificaba a estudiantes criollos y peninsulares para acceder a cargos civiles y eclesiásticos. Un año después, la Compañía de Jesús recibió la facultad de impartir estudios superiores en Chile y fundó el Convictorio San Francisco Javier, que más que rivalizar con la institución dominica se concentró en la formación de sacerdotes y misioneros para la evangelización de los indígenas, para lo cual dispuso de clérigos jesuitas llegados del Paraguay (Bernasconi, 2015).

No obstante la gravitación cultural alcanzada, las IES de matriz religiosa no lograban satisfacer las aspiraciones de los chilenos en orden a disponer de una academia superior que trascendiera los estudios religiosos y preparara a profesionales capaces de atender otras demandas de la sociedad a partir de disciplinas profanas, tales como matemáticas, filosofía, medicina y derecho. Así, el monarca Felipe V de España dispuso la fundación en Santiago de la Real Universidad de San Felipe.

Esta fue la primera institución educativa superior del territorio, creada en 1738, fundada en Santiago de Chile en 1747 y con actividad docente desde 1758. En paralelo a la fundación, Felipe V de España revocó a las instituciones conventuales la facultad de entregar títulos y grados. Esta medida condujo a la clausura de la Universidad de Santo Tomás, mientras que el Convictorio de San Francisco Javier permaneció en actividad hasta 1767, fecha en que, como consecuencia de la expulsión de los jesuitas de los dominios del rey de España, fue reemplazado por el Convictorio Carolino.

La Universidad de San Felipe contaba con las facultades de Teología, Filosofía, Derecho, Medicina y Matemáticas. En este establecimiento se graduaron más de mil estudiantes, algunos de ellos provenientes de Cuyo, Córdoba, Buenos Aires y Salta. Esta estructura funcionó regularmente hasta 1813, año a partir del cual y como consecuencia de la independencia política de Chile.

Posterior a la independencia del país, en 1842 la Universidad de San Felipe se convertiría en la Universidad de Chile.

Desde la creación de la Universidad de Chile en 1842, el estado tuvo un amplio dominio en la educación superior. Esta situación se mantuvo posteriormente, incluso luego de emerger universidades privadas (fines del siglo XIX) y hasta la primera mitad del siglo XX. En la práctica, para las universidades privadas establecidas desde la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888, esto significó que sus estudiantes tuvieran que rendir exámenes de fin de curso ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile hasta la década de 1950 (Bernasconi & Rojas, 2004).

La Universidad Católica de Chile surge durante 1888 como respuesta conservadora a lo que la Iglesia Católica veía como el predominio de ideas liberales y secularizantes en el Gobierno del país y en la Universidad de Chile. Cabe tener presente que durante el gobierno del presidente Domingo Santa María (1881-1886) se promulgan las Leyes laicas que restan predominio a la Iglesia Católica, lo que tendrá como fin del proceso la separación de la Iglesia y el Estado.

Posteriormente y fundadas en base al deseo de elites regionales por tener universidades locales, se fundan nuevas universidades privadas durante la primera mitad del siglo XX. Entre ellas se encuentran la Universidad de Concepción, fundada en 1919 por líderes cívicos de la Orden Masónica en Concepción; la Universidad Técnica Federico Santa María en 1926 y la Universidad Católica de Valparaíso, ambas en Valparaíso. Durante esta época también se funda la Universidad Austral de Chile en 1954 en la ciudad de Valdivia. En el norte del país, se fundaría en Antofagasta en 1956 la Universidad Católica del Norte.

A la creación de universidades regionales, se sumó la creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947 que se forma fusionando varias escuelas técnicas de minas,

ingeniería y artes y oficios, con la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago y con el Instituto Pedagógico Técnico.

La Universidad de Chile, por su parte extendió su alcance a todo el país durante la década de los cincuenta y sesenta, a través de una red de colegios universitarios regionales, un modelo que fue luego implementado por la Universidad Técnica del Estado, y después, por la Universidad Católica de Chile, cada una con sus propios sistemas de campus regionales.

Para fines de 1960, la educación superior chilena estaba compuesta por dos universidades públicas con cobertura regional centradas en carreras de duración intermedia en áreas tecnológicas y carreras de educación; seis universidades privadas que agrupaban a tres entidades católicas y a tres seculares sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo regional. Todas ellas recibían subsidios directos por parte del estado.

La universidad de ese entonces era básicamente una entidad docente de pre-grado. No obstante concentrar el 80% del personal de investigación del país, había sólo un programa doctoral en Chile en 1965, y sólo 4.7% de los académicos de la Universidad de Chile tenía el grado académico de doctor en 1967 (Bernasconi, 2015).

Transcurridos los ochenta, el país inició una descentralización del financiamiento del sistema mediante subvención, generándose una gran Reforma educativa en el año 1981 que consistió en la instalación de tres grandes cambios:

En primer término, transfirió la administración del conjunto de los establecimientos escolares, hasta entonces dependientes del Ministerio de Educación, a los 325 Municipios del país (hoy 334), los que pasaron a manejar su personal, con poder de contratar y despedir profesores, y administrar su infraestructura, mientras el Ministerio de Educación mantenía funciones normativas, de definición del currículum y de los libros de texto, de supervisión y de evaluación.

En segundo lugar, cambio la forma de la asignación de los recursos, de una modalidad basada en los presupuestos históricos de gasto de los establecimientos a una modalidad basada en el pago de una subvención por alumno atendido; adicionalmente, el pago por alumno fue calculado de modo de operar como incentivo económico para el ingreso de gestores privados dispuestos a establecer nuevos establecimientos de educación básica y media.

Por último, la reforma traspasó la administración de un número de establecimientos públicos de educación vocacional (nivel medio) desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas ad-hoc por los principales gremios empresariales.

Los propósitos gubernamentales explícitos e implícitos tras las políticas descentralizadoras y privatizadoras de los años 80 fueron orientados al logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, a través de la competencia entre establecimientos por matrícula; el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados en el Municipio, así como la disminución del poder de negociación del gremio docente; una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación, lo que establecería bases para una mayor competencia entre establecimientos y mayores opciones para los consumidores; por último, una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios (Bernasconi & Rojas, 2004).

Cabe mencionar que en el año 1980 en Chile hubo sólo ocho universidades[3]. Hasta ese momento no había tampoco otras instituciones como los Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica que formaran parte del sistema de educación superior chileno. Hasta 1965, estas ocho universidades tenían distintas sedes a lo largo del país, concentrándose especialmente en las ciudades de Santiago, Valparaíso, Concepción, Antofagasta y Valdivia.

Ahora bien, la reforma de 1981 significó, en el sistema de educación superior, la creación de un nuevo marco legal que hizo posible el desarrollo de un sector privado desregulado. Por mandato legislativo se creó un sistema verticalmente diversificado en tres niveles: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Junto con esta privatización y diversificación del sistema, hubo una división forzada de las dos antiguas universidades estatales que dieron lugar a otras 16 universidades.

[3] A mayo del 2014, las estadísticas de MINEDUC dan cuenta que el sistema de educación superior en Chile está conformado oficialmente por 180 instituciones, agrupadas en: 16 universidades estatales, 9 universidades particulares con aporte del estado, 35 universidades privadas; 45 Institutos Profesionales, 74 Centros de Formación Técnica y 6 Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad.

Paralelo a ello, hubo una radical redefinición de las pautas de financiamiento del Estado hacia las universidades (Brunner, 1994), que entre otras cabe destacar:

• El Estado limitó el financiamiento (vía aporte fiscal directo, asignado anualmente por ley de presupuesto) a las 8 universidades existentes hasta antes de la reforma, y a las 16 nuevas que se crearon a partir de la división forzada de las antiguas 2 universidades nacionales.

• El Estado obliga a las IES beneficiadas con este aporte fiscal a cobrar aranceles por sus servicios docentes y crea un mecanismo de préstamos estudiantiles.

• Instituye un aporte fiscal indirecto que beneficia a aquellas instituciones (públicas y privadas) que logran inscribir al alumnado de mejores puntajes en la PAA[4], hoy, PSU[5].

• Instaura un fondo especial para el financiamiento competitivo de proyectos de investigación.

• Crea incentivos tributarios para donaciones privadas en beneficio de las universidades.

Es así como la reforma chilena de 1981 provocó grandes cambios en el modo en que pasó a estar constituido el sistema de educación superior. De este modo, la reforma forzó a las IES que cuentan con un aporte fiscal directo a diversificar sus fuentes de ingresos, a competir por recursos y a vender servicios en el mercado de conocimientos (Brunner, 1994).

Por último, cabe señalar que en la educación superior, a juicio de Yarzábal (2001), las políticas neoliberales han traído consigo la concepción que un solo modelo estándar debe ser el dominante para la cultura académica y las prácticas educativas, que la competitividad es el único mecanismo para alcanzar el mejoramiento de la calidad

---

[4] La Prueba de Aptitud Académica utilizada entre 1966 y 2002, nació como una forma de uniformar y aunar criterios comunes en la selección de ingreso a la educación superior. Para ello cada centro de educación superior definía los puntajes mínimos de la PAA para ingresar para carreras específicas o la totalidad de centro educacional. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile.

[5] La Prueba de selección Universitaria es un test estandarizado escrito realizado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a la educación universitaria . Es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile.

del servicio que se ofrece, que se debe estimular la privatización de la educación, que el compromiso público de los gobiernos debe contraerse y que el mercado debe regir los cambios institucionales. Si bien la postura de Yarzábal (2001) es radical, cabe citarlo, pues es necesario un debate sobre la reconstrucción de la idea de las IES y su aporte a la sociedad contemporánea de Chile. En este contexto, cabe preguntarse acerca de la visión que tiene la teoría de género sobre la educación superior en Chile. Y ¿cómo se manifiesta esto con el propio quehacer académico y directivo al interior de las IES? (Brunner, 1994).

1.4.3 Contexto actual de la educación superior en Chile.

"La educación superior ya no es un bien de lujo: es un bien esencial para el desarrollo social y económico de los países" (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p. 16).

Para el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000), la riqueza económica del mundo actual está cada vez menos concentrada en las fábricas, la tierra o la maquinaria. Hoy se basa en el conocimiento, las habilidades y el ingenio de las personas; atributos que se consideran más decisivos en el ámbito de la economía mundial. Formar un capital humano poseedor de estas características es tarea de IES muy bien calificadas.

A fines del siglo XX comenzó a desarrollarse una economía basada en el conocimiento, en contraste con la que se sustenta en la industria. A partir de la Segunda Guerra Mundial, en los países más avanzados, la llamada "revolución del conocimiento" ha generado crecimientos exponenciales continuados en todos los campos del saber. La posibilidad de participar en la economía del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo.

En la era de la información, el conocimiento cada vez es más importante y su demanda en el mercado del conocimiento crece exponencialmente. En este escenario, las IES también van siendo cada vez más preponderantes pues a ellas les cabe en parte importante la producción del conocimiento a través de las investigaciones que

desarrollan su cuerpo de académicos/as. “Cada vez va siendo imprescindible educar a una mayor proporción de profesionales con estándares más altos, ya que en la actualidad poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados” (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p.11). Y un trabajo especializado supone también un buen nivel de ingresos.

Con la afirmación anterior, el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000) está dando su visión sobre las demandas a la educación superior en una sociedad situada en la era del conocimiento y la información.

En la hora actual los países en desarrollo deben mirar a sus sistemas de educación superior de manera especial, pues sin un fuerte desarrollo (de calidad) de las IES no se asegurará un crecimiento económico. Allí hay una promesa implícita sobre esta institución educativa pues es impensable un progreso económico sin la presencia de ellas.

En años recientes, en el debate sobre la educación superior empiezan a ser objeto de atención los estudios de género. En el ámbito de instituciones internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Espacio Europeo de Estudios Superiores ya está siendo parte de sus orientaciones de trabajo el visibilizar la participación femenina en el nivel terciario de la educación y sus dinámicas. En relación con los estudios de género se estudia su introducción transversal en las mallas curriculares de todas las carreras.

Para que la educación superior pueda ser capaz de responder a las demandas que le hace la sociedad del conocimiento, es necesario un debate sobre el aporte de estas instituciones al desarrollo social, económico y político, así como también debatir acerca los desafíos que se plantearán en torno a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Las demandas que se dirigen al sistema de educación superior no sólo se orientan a quienes planifican, administran y coordinan su funcionamiento, sino también y de manera especial a su cuerpo docente. Se considera que un cuerpo docente idóneo y altamente motivado es crucial para la calidad de las IES. En este sentido, el Grupo Especial sostiene que:

Las IES dependen del compromiso de su cuerpo docente. Su presencia constante y el hecho de estar permanentemente a disposición de los estudiantes y demás profesores tienen enorme influencia en cuanto a crear una atmósfera propicia para el aprendizaje... En efecto muchos docentes laboran en varios establecimientos a la vez, dedicando poco tiempo a la investigación y al mejoramiento de su capacidad pedagógica, lo cual hace que cumplan un rol mínimo o nulo en las instituciones que los emplean (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000).

Responder a los requerimientos para mejorar la calidad del profesorado se torna difícil cuando los mecanismos de incentivos están mal concebidos y las remuneraciones son bajas en comparación con las de otras profesiones. A juicio del Grupo Especial, el aumento de los salarios de quienes trabajan en las universidades dependería más de factores burocráticos que tienden a recompensar la antigüedad más que los logros en docencia y/o investigación.

De igual modo llama la atención sobre el sistema de educación superior, lo que el Grupo Especial plantea como una función adicional, y es reflejar y promover una sociedad civil abierta, equitativa y moderna:

> Se espera de la educación superior que encarne normas de interacción social tales como el debate abierto y fundamentado, que haga hincapié en la autonomía e independencia de sus miembros, y por último que rechace la discriminación basada en consideraciones de género, etnia, religión u origen social. En su expresión más elevada, una IES es un modelo y un acicate para la creación de una sociedad civil moderna. (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p. 49).

El trabajo de las IES se funda no sólo en la producción y reproducción de conocimiento, también transmite valores y actitudes con las que cada universidad bajo su sello institucional (e ideológico) forma a sus futuros profesionales. Quien tiene la responsabilidad de educar al alumnado es el cuerpo docente. Estos profesionales son reclutados según un perfil delimitado por cada institución. Es bastante probable que los mecanismos de selección estén influidos por afinidades políticas; esto quiere decir que existen universidades reconocidas por su ideología de derecha, mientras que otras son más bien progresistas. El cómo se configure un determinado perfil del conjunto del cuerpo docente, tendrá gran importancia en cuanto al ideal de educación: A modo de

ejemplo, sólo señalar que en Chile, no reciben la misma orientación quienes se educan en la Universidad Católica, la Universidad de Chile o la Universidad Finis Terrae. En la primera de estas tres universidades, el alumnado sale con una fuerte orientación católica; en la Universidad de Chile se da una fuerte orientación laica y con visión de servicio al desarrollo del país; mientras que la Universidad Finis Terrae se basa en los principios de Los Legionarios de Cristo, que radicalizan aún más las doctrinas del Opus Dei.

De igual modo, Brunner y Uribe (2007) precisan que la competencia es intensa pues tanto las IES estatales como las privadas deben conseguir en el mercado sus clientes, recursos adicionales y su prestigio, puntualizando que las estrategias institucionales de crecimiento, relacionadas con cantidad de vacantes, programas, sedes y aranceles, son reguladas por las fuerzas de la oferta y la demanda. Son precisamente estos aspectos los que permitirían regular su crecimiento y desarrollo, ya que las IES no son realidades estáticas, sino que evolucionan, en forma permanente, como resultado de la dinámica de la oferta y la demanda.

En efecto, la dinámica del mercado, en la cual las IES han debido ingresar, opera de esa forma, observándose muchas veces una fuerte orientación hacia el crecimiento en la dimensión horizontal (énfasis en la cantidad) más que en la dimensión vertical (énfasis en la calidad). Sin embargo, se estima que las instituciones mejor posicionadas socialmente, conseguirán más estudiantes. Aunque, como ya ha señalado, en el proceso de captación de recursos y de estudiantes, algunas instituciones podrían descuidar el aspecto cualitativo, centrando su crecimiento, muchas veces, en un enfoque de gestión marcadamente cuantitativo sobre el cual conviene reflexionar.

No obstante, si no hay aprendizaje organizacional y no existe una cultura de la calidad, es muy probable que el crecimiento de las IES se manifieste exclusivamente en relación con la dinámica del entorno, el cual se supone es muy competitivo. Entonces, ¿pueden las IES crecer también en términos cualitativos? Por cierto que sí. Pero, este crecimiento está muy vinculado con las funciones que haya definido la institución.

La evidencia muestra que, en un contexto mundial de transformaciones, la educación superior en Chile necesita asumir nuevas responsabilidades sociales, pues como señalan Altbach y Peterson (2000), las presiones sociales y los requerimientos específicos del mercado laboral demandarán mayor diversificación en los programas de

estudio. Esto quiere decir que se exigirán más y mejores ofertas educativas para una población estudiantil cada vez más diversa. Pero, ¿hay conciencia plena de estas necesidades? Al parecer no hay una respuesta taxativa, pues esta dependerá del tipo de IES de que se trate. Aunque, desde un enfoque inclusivo, las IES debieran ofrecer igualdad de oportunidades a todos, asumiendo lo que esto implica en materia de responsabilidad social y haciéndose cargo de las dificultades estructurales, económicas y culturales de la institución que pudieran afectar o impedir el desarrollo integral de sus estudiantes.

En general, hay consenso entre los especialistas en que la educación superior en Chile debe situarse entre los recursos intelectuales y creativos más importantes existentes hoy en día para abordar los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad – incluyendo la sustentabilidad de los recursos naturales y la provisión de servicios educativos para una población muy heterogénea y con nuevas necesidades de aprendizaje. Claramente, esto supone preparar profesionales que respondan a las necesidades del mercado, fortaleciendo, al mismo tiempo, las estructuras sociales para asegurar que las futuras generaciones experimenten una existencia de justicia, equidad, y autorrealización (Altbach & Peterson, 2000).

En consecuencia, es urgente que las IES en Chile organicen sus recursos para elevar su capacidad de respuesta y satisfacer los grandes desafíos sociales de este nuevo siglo, lo cual supone desarrollar mayores capacidades transferenciales, comprometerse más socialmente e inyectar mayores recursos financieros a la educación. Al respecto, es posible distinguir dos responsabilidades fundamentales que la educación superior necesita asumir para asegurar el bienestar social actual: Formar profesionales con las competencias necesarias para actuar con eficiencia en una economía global, crecientemente competitiva, en la cual las organizaciones empresariales buscan nuevos mercados, una producción más eficiente, y una mano de obra menos costosa; y acercar la brecha educativa entre los estudiantes que son más aventajados – educativa, cultural, y económicamente – que aquellos que no los son (Altbach & Peterson, 2000).

Lo anterior se visualiza como una adecuación de la enseñanza superior al mercado laboral, lo cual constituye un complejo y comprehensivo escenario educativo. En este sentido, Opadaca y Lobato (1997), sostienen que la diversificación de la oferta educativa post secundaria trae consigo, entre otros cambios:

- Un incremento de complejidad y asiduidad en los procesos de selección curricular.
- Necesidad de mayor información a los estudiantes.
- Mayor flexibilidad en los programas de formación.
- Mayor presencia en la universidad de estudiantes maduros.
- Reconocimiento a la experiencia como créditos académicos.

De este modo, el desafío mayor que enfrenta la educación superior en el siglo XXI es optimizar los procesos formativos de manera de responder a las demandas educativas de una población cada vez más diversa que ha de insertarse en un mercado laboral cada vez más complejo. De allí la necesidad de contar con mecanismos de regulación orientados a asegurar la calidad de la enseñanza superior. En tal sentido, como señala el Banco Mundial (2002, p. 19) "los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún marginados de la economía mundial, debido a que sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de la creación y uso del conocimiento". En efecto, el crecimiento económico se encuentra estrechamente relacionado con la modernización de la educación y su adecuación a las nuevas necesidades.

Según Roa (2005), las IES deben conocer las necesidades, los movimientos sociales, las demandas del mercado laboral y los estilos imperantes de interacción y desarrollo de contextos internacionales. En otras palabras, las IES están llamadas a adaptarse a las nuevas tendencias de la economía del conocimiento, como factor determinante del estándar de vida actual, relevando el rol que está jugando como promotora de la transformación económica en los nuevos escenarios globales.

Como resultado de los cambios estructurales en la producción y en la legitimización del conocimiento, se observa que actualmente el rol de las IES está transitando hacia un escenario de nuevos desafíos que surgen de una sociedad global basada en el conocimiento. Así, a nivel mundial, se ha llegado a reconocer la importancia de la educación, y en especial de la educación superior, como una industria del futuro, constituyendo, a su vez, un pilar básico para la existencia humana. A decir de Malagón (2005, p. 148), "no hay límites ni espacios en donde la educación no fluya". Con esto se quiere decir que la educación está presente en todas las etapas

de la vida. Por tanto, existe consenso en que las nuevas tendencias que se observan en la producción y en el consumo de conocimiento, están teniendo un fuerte impacto en las tradicionales instituciones del conocimiento como las universidades.

De acuerdo a Tedesco (2007), hoy el tema transita, principalmente, por la tensión entre la lógica de los intereses generales y la lógica de los intereses particulares en la producción y distribución del conocimiento. Así, el surgimiento de la economía del conocimiento, entendida como la mezcla de productos comerciales y productos de conocimiento, creados, diseminados e intercambiados libremente, ha gatillado cambios transformacionales en la educación superior, especialmente en relación con el rol que les cabe jugar a las IES en materia de desarrollo nacional y regional, protección de los derechos sociales, diseminación de conocimientos y procesos de innovación.

Pero, ¿por qué los conocimientos han asumido tanto significado en el contexto actual de la economía mundial? La respuesta es porque nuestra sociedad es cada día más compleja y porque tiene nuevas exigencias que las industrias básicas no pueden suplir. Así, el conocimiento y la innovación, que se fomentan en la educación superior, son la fuente para satisfacer estas nuevas demandas. En consecuencia, se puede señalar que:

- La educación superior es importante para las actividades de investigación, las que, a su vez, crean conocimiento.

- La educación superior crea capital humano, el cual afecta directamente la acumulación de conocimientos y, por consiguiente, el crecimiento de la productividad.

Como es de notar, la idea legitimadora de la educación superior pareciera estar cambiando. Hoy resulta cada vez más evidente de que se la visualiza como un sub-sistema de la economía, considerada, según Aponte (2004), como una industria, más que como una institución social. Esto ha llevado al surgimiento de un nuevo estilo de gestión académica, creándose nuevas culturas organizacionales y prioridades profesionales. En este sentido, se estima que la influencia del medio laboral está jugando un rol clave en la reformulación de los propósitos de la educación superior de este nuevo milenio. De hecho, las IES están enfrentando la necesidad de rediseñar o re-ajustar sus carreras y/o programas para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Precisamente, una justificación para la introducción de

competencias en el currículum ha sido la brecha existente entre las competencias requeridas por los empleadores y aquellas desarrolladas por las IES.

Ante este nuevo escenario, las IES y, específicamente en Chile, han venido modificando sus roles de actuación como se indica a continuación (Aponte, 2004):

- Han ingresado a consorcios de educación superior, a nivel regional e internacional.
- Se han sumado a diversas formas de educación transnacional; Han incorporado iniciativas de aula virtual.
- Han creado alianzas estratégicas con la industria.
- Han decidido ingresar voluntariamente a procesos de acreditación a nivel nacional, regional y/o internacional.

Lo anterior en respuesta a la necesidad de satisfacer los requerimientos que se observan en un mercado en constante cambio. En este nuevo escenario, como señalan Brunner y Uribe (2007, p. 10), "es la propia concepción de educación superior la que se ve desafiada por estas transformaciones". En efecto, es difícil imaginar que las IES no cambien de manera significativa o quizás radical en las próximas décadas. Al respecto, Vera (2010), señala que las IES necesitan desarrollar estrategias institucionales que les permitan adaptarse mejor al mercado. Dicha adaptación podría interpretarse como la capacidad de las IES de reformular sus proyectos educativos, introduciendo enfoques de flexibilidad que les permitan construir más puentes entre el ámbito académico y el sector productivo.

En síntesis, el contexto actual reclama una educación superior que sea capaz de desarrollar propuestas educativas dentro un horizonte de cambios sociales y económicos permanentes. En este nuevo escenario, las IES chilenas no pueden seguir sustentando carreras profesionales desde un enfoque terminal. Muy por el contrario, necesitan flexibilizar todo su quehacer institucional y crear valor en los profesionales que forman en sus aulas. Por tanto, el principal desafío para la educación superior de los próximos veinte años es ofrecer recursos intelectuales y prácticos que se adapten a un mundo cada vez más impredecible.

1.4.4 Dirección y gestión en la educación superior chilena.

El tema de la gestión en educación ha generado amplio debate y propuestas, puesto que la gestión en educación superior es una materia de estudio más tardía y representa un área de aristas particulares. Si bien, los contextos determinan el tipo de sistema educativo superior, y por ende el rol del académico en materia de gestión, por lo general el docente de educación superior se prepara para tareas de docencia e investigación, sin embargo, no tiene por norma una preparación para las actividades de gestión, las cuales tarde o temprano constituyen una función en su vida académica (Villela, 2011).

Llegado el momento el docente ocupará un cargo de jefatura de área, coordinador académico, director de carrera, jefe de departamento, decano, otro, y deberá, en la medida de lo posible, realizar una gestión de calidad que signifique un progreso para el equipo que dirige o administra. Sin embargo, dicha gestión de calidad no está dada por añadidura dentro de su formación y puede, por lo tanto, representar un objetivo esquivo para el docente (Villela, 2011).

Particular significación tiene este problema en la actualidad en Chile, dadas las múltiples exigencias que la sociedad impone a la educación superior. En los últimos 30 años el sistema de educación superior Chileno ha cambiado profundamente con una importante masificación de la oferta, explicada principalmente por la proliferación de universidades privadas, que en la actualidad tienen más del 50% de la matrícula total del sistema, así, esta etapa marcada por la expansión llega a un punto crítico que implica, hoy en día, mejoras tendientes a asegurar la calidad de la oferta. Con todo, se ha se ha hecho cada vez más prioritario el perfeccionamiento del sistema de educación superior, con nuevas normativas, implementación de agencias de acreditación, desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas y desafíos como la investigación aplicada e internacionalización de las IES; todas apuestas que implican una fuerte responsabilidad a quienes desarrollan las tareas de dirección en dichos centros educativos (Villela, 2011).

Ahora bien, la globalización estaría afectando la dirección de los problemas en la educación superior, así, casi con independencia del contexto local, la convergencia produce respuestas comunes a desafíos similares. Esta situación, planteada por Brunner *et al*. (2005) daría cuenta de transformaciones más o menos homogéneas, entre las que

los autores destacan: creciente masificación del sistema; búsqueda de calidad de los servicios; diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento; culturas centradas en la innovación y emprendimiento.

Estos cambios tratarían de dar respuesta a presiones como la competitividad, integración a los mercados globales y diversificación tanto de la oferta como de los proveedores. A este desarrollo se le exige, además, una pertinencia y relevancia capaz de ser demostrada ante agentes acreditadores que garanticen a los actores del sistema la transparencia y calidad. Finalmente, apunta Brunner, *et al*. (2005), se hace necesario un cambio en las instituciones para desarrollar sistemas de organización eficientes, especializados, complejos y capaces de lidiar con nuevos y más demandantes sistemas de costos y financiamiento.

Con todo, las IES deben cambiar, ya no producto de la inercia o el azar, sino directamente del rol que juegan aquellos que desempeñan la función de dirección en la organización.

Las IES tienen una estructura para el desarrollo de sus funciones, sin embargo, dicha organización presentaría ciertas particularidades asociadas a lo que Mintzberg (1991) llamó "burocracia profesional". Este tipo de estructura se caracteriza por estar centrado en el núcleo de operaciones, es decir, existe una alta normalización de habilidades, la organización contrata a especialistas debidamente preparados para su núcleo y les otorga autonomía y un importante control sobre su propio trabajo. Sin embargo, esta aparente ventaja de la estructura profesional en materia de control y jerarquías, pueden constituir a la vez uno de los principales escollos para el desarrollo de la organización, la burocracia profesional deviene en lo que Thompson y Strickland (2001) han llamado un crecimiento vegetativo de la organización, esto es, un statu-quo en el que no se produce desarrollo, sino simplemente una reacción tardía a las demandas externas.

Solé (2004), por su parte, señala que las IES han pasado al menos por tres tipos de estructura organizacional en los últimos tiempos, a saber, IES verticales, esto es, teniendo como unidad funcional la cátedra, función la docencia y una organización única de carrera-facultad; un segundo tipo serían las IES matriciales, es decir, la unidad funcional es el departamento, con cierta profesionalización en la gestión y una estructura de cierta transversalidad departamental. Finalmente existirían las IES

convencionales modernas, la que incorpora el desarrollo estratégico al gobierno, genera múltiples unidades funcionales, conviven diferentes estructuras organizacionales y se desarrolla la tecno estructura.

Si bien, desde hace un par de décadas las IES se encontrarían instaladas en una estructura convencional moderna (con más o menos énfasis según el tipo de institución), cada vez las presiones del entorno son mayores: mejora de la calidad de servicios, estancamiento o disminución de los aportes públicos, estabilización del número de estudiantes, internacionalización de los programas, transformación del mercado laboral; en fin, imposiciones de un impacto enorme en la organización universitaria.

Todas las presiones apuntan a la necesidad de un nuevo cambio en la estructura y organización de las IES (Enders, 2004; Roadhes & Sporn, 2002). Ahora bien, cuál es dicha estructura y cuál será la organización de la educación superior del futuro es algo que se encuentra en debate y varía según los autores y el foco de análisis.

Sea como sea, es innegable la importancia de desarrollar la eficiencia e innovación en las organizaciones educativas. El directivo de educación superior, no sólo del ápice mayor (rectoría, vicerrectorías, gerencias, direcciones), sino también el de las unidades (facultades, carreras, departamentos y áreas), requiere una capacidad de abordaje estratégico para que cada unidad o equipo se constituya en sí misma una organización productiva que integra el sistema institucional.

Van Vught (2000), señala que las IES innovadoras deben repensar y redefinir sus roles y una cuestión crucial en este cambio es el análisis de sus formas de administración y gestión. Plantea que si bien las IES no son firmas empresariales, ellas deben considerar la modernización de la gestión en términos de hacer frente a las fuerzas de entorno. Esto implicará a la dirección institucional un estilo extravertido, es decir, una administración con ventanas hacia el mundo exterior que le permita enfrentar y aprovechar las oportunidades.

El anterior aspecto, denominado por Van Vught (2000) como Dimensión Externa de la Administración, implica una estrategia de autorregulación en la que los diferentes componentes y niveles de las IES estén capacitados para accionar y reaccionar ante los cambios ambientales. Existe, sin embargo, una Dimensión Interna de la

Administración, y que da cuenta de lo que Clark (2003) ha llamado *Integrate Entrepreneurial Culture*, haciendo referencia a la conducta emprendedora como trabajo básico de todas las IES.

Coincidente con los planteamientos anteriores, Sporn (2001) señala lo que sería la construcción de IES Adaptativas, es decir instituciones que incrementan la eficiencia y efectividad de la estructura y los procesos de organización académica. Serán adaptativas aquellas IES cuyas estructuras de gobierno, administración y liderazgo logren confrontar el cambiante contexto y respondan con flexibilidad.

La propuesta de adaptación de Sporn (2001) obliga al desarrollo de una cultura institucional de innovación, orientada a la transparencia pública y de desarrollo y beneficios de los diferentes agentes involucrados en su quehacer.

En este escenario existen diferentes propuestas para concebir la organización de las IES, ya en 1999, Farnham distinguía cuatro modelos de gestión en educación superior, según la forma como se combinan la autonomía profesional de los académicos y su participación en el gobierno institucional.

De acuerdo a Brunner y Uribe (2007), y siguiendo el modelo de Farnham (1999), durante los últimos años se estaría produciendo un desplazamiento desde los modelos colegial y burocrático hacia los modelos gerencial y emprendedor. Sería clave en este movimiento la adopción, por parte de las instituciones, de formas de gestión tomados de la administración empresarial, con el fin de diversificar ingresos, disminuir costos, aumentar la eficiencia y reforzar la dirección.

En medio de estos cambios y desplazamientos, los roles y funciones del directivo se ven afectadas.

> Dirigir una institución de educación superior, sea cual sea su naturaleza, supone desempeñar una serie de roles y disponer de unas cualidades que, si bien también son necesarias en cualquier organización, cobran especial relevancia cuando debe dirigirse una organización profesional (Sallán, 2001, p. 427).

Recientemente algunas iniciativas como el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) dependiente de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), han hecho planteamientos respecto de las que deberían ser características dominantes de los actuales directivos de educación superior: competencia

administrativa real, pensamiento estratégico, creatividad (sentido de innovación), liderazgo y ética fuerte.

Coincidente con lo anterior, Askling y Stensaker (2002) señalan que es posible hablar, con independencia del modelo de educación superior, de la necesidad de un fuerte liderazgo institucional, en el sentido "que las IES no pueden permitirse el tradicional liderazgo colegial y de procesos académicos" (2002, p. 215).

En una arista similar, Brennan y Austin (2003) plantean que el mayor proceso de cambio que se puede dar en las IES es el que está orientado a una administración-dirección de calidad, entendida ésta como la institucionalización de la dirección y como propósito de la organización. De hecho, según los autores, no existirían cargos de administración capaces de satisfacer todas las funciones necesarias de la organización educativa y los jefes de carrera, departamentos o decanos asumen tareas como parte de su rol, pero no necesariamente como competencia.

Con todo, el directivo (independiente del nivel o jerarquía del mismo) se encontraría inmerso en un círculo de metas y objetivos que guían su conducta y, además, en un análisis constante de la convergencia o divergencia de las funciones asociadas al proceso de dirección. Así, las acciones y tareas pueden implicar diferentes funciones, estilos y capacidades por parte del director. Más aún, los niveles de dirección, los tipos de diseño organizacional, las variables culturales, el entorno interno y externo, son todos elementos que determinarán el actuar directivo, complejizando el análisis y, principalmente, dificultando la identificación del directivo eficaz y eficiente.

En esta complejidad las funciones asociadas a la dirección pueden ser normativas y prescriptivas. Si nos atenemos a las funciones que describen los estatutos y reglamentos de las IES, nos encontramos con cuestiones como dirección, gestión, supervisión, administración, control. A su vez, dependiendo de los autores, las funciones propias de la gestión organizacional en educación devienen en: coordinación, control, gestión, representación, pedagógicas, de difusión, de gobierno, innovación, estratégicas, otras (Askling & Stensaker, 2002; Enders, 2004; Gornitzka & Larsen, 2004; Kekäle, 2003; Larsen, 2001; Sallán, 2001). Otra importante función reiterada en la literatura es la de liderazgo (Askling & Stensaker, 2002; Dearlove, 1998; Hoff, 1999; Middlehurst, 1999).

En el área de las competencias o capacidades necesarias para el desempeño, encontramos aquellos atributos del directivo que pueden facilitar o dificultar el ejercicio. Así, por ejemplo, el liderazgo como función, tiene asociado una serie de atributos personales que varían según sea el autor que aborda el tema (Clark, 2003; Hoff, 1999).

Por último, todas las mencionadas tareas y funciones se conjugan en un proceso de dirección conforme las necesidades institucionales. El cumplimiento de dicho proceso implica por parte del académico que ejerce el cargo directivo, poseer ciertas características o capacidades de desempeño, es decir, se establece que para realizar el trabajo se necesita un atributo, una capacidad, un conocimiento o una formación en caso de que dichas características no estén presentes (Villela, 2011).

1.4.5 Acerca de la Institución de Educación Superior (IES).

Historia del Instituto Profesional

El Instituto Profesional en cuestión, es una IES autónoma, privada y acreditada, perteneciente a la Corporación Universidad de Concepción. Fue creado el año 1988 bajo la tuición de la sociedad anónima cerrada Educación Profesional Atenea S.A., y constituida por escritura pública de fecha 24 de noviembre de 1988, con el objetivo de preparar profesionales idóneos en las carreras de ingenierías en ejecución y técnicas de nivel superior. (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2013, p. 8).

Inició sus actividades en la ciudad de Los Ángeles, para cuyo efecto el Ministerio de Educación un año más tarde le otorgó la autorización de funcionamiento mediante Decreto Exento N° 69 del 5 de abril de 1989, siendo su denominación un homenaje a un destacado médico e importante protagonista en la fundación de la Universidad de Concepción. (PEI, 2013, p. 8).

El año 1990 se creó la sede Concepción mediante la ampliación del decreto exento N° 69 de fecha 10 de enero de 1990, y el año 1994 abre una sede en la ciudad de Chillán mediante autorización emitida por el Jefe de División de Educación Superior del Ministerio de Educación según ORD. N° 06/0178 de fecha 31 de Enero de 1994. Obtuvo su autonomía con fecha 4 de mayo de 1998, la que fue otorgada por decreto 003994 del Ministerio de Educación. (PEI, 2013, p. 8).

El Instituto Profesional, nació como una manera de mantener la oferta de carreras profesionales y técnicas que dejó de impartir la Universidad de Concepción, como consecuencia de las orientaciones universitarias y concentrar su actividad docente en las carreras que tienen como requisito las licenciaturas y los programas de post grado. (PEI, 2013, p. 8).

En la creación del Instituto, se tuvo el propósito de aprovechar los tiempos disponibles de los laboratorios, talleres, bibliotecas y recintos deportivos de la Universidad y compartirlos entre ésta y el Instituto mediante un Convenio General de Cooperación. Por lo anterior, las sedes del Instituto se crean en las mismas ciudades donde tiene sede la Universidad de Concepción, esto es, Concepción, Los Ángeles y Chillán. Lo anterior permitía inicialmente compartir además recursos humanos. (PEI, 2013, p. 8).

Sin embargo, el aumento sostenido de la matrícula del Instituto generó la necesidad de contar con bibliotecas, equipamiento e infraestructura propios. En la actualidad, el Instituto cuenta con los recursos necesarios para el ejercicio de la docencia y también asigna presupuesto que permite realizar inversiones anuales permanentes para la adquisición de equipamiento nuevo, mantención y renovación del existente (PEI, 2013).

Cada sede funciona con una planta académica estable, participando también docentes *part-time* de la Universidad de Concepción y profesionales de importantes empresas de la zona. El Instituto mantiene vigente el Convenio de Cooperación con la Universidad de Concepción para el uso de sus recintos deportivos, laboratorios del área tecnológica, extensión, entre otros (PEI, 2013).

En la actualidad el Instituto dispone de 25.272 mts2 construidos donde existen aulas equipadas con alta tecnología y laboratorios de última generación, necesarios para impartir docencia. Su infraestructura está repartida de la siguiente manera En la sede de Concepción del Instituto cuenta con 16.547 mts2 construidos; en la sede de Los Ángeles, existen 3.890 mts2 construidos y en la sede de Chillán, posee 4.835 m2 construidos. (PEI, 2013, p. 8).

“La docencia e infraestructura, sitúan al Instituto Profesional como una de las instituciones líderes de la Región del Bío Bío” (PEI, 2013).

Proyecto Educativo del Instituto Profesional

Toda IES que, en este nuevo milenio y en contextos globalizados, enfrente el desafío de formar personas de manera integral, tiene que demostrar una actitud flexible ante los cambios y exigencias que se están suscitando a nivel social, industrial y educacional. Esta actitud debe reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013).

El PEI es el referente pedagógico y conceptual que regula las iniciativas docentes del Instituto Profesional. En éste se declara una postura educativa particular respecto a las características del profesional que se contribuye a formar. Tal postura tiene que considerar los nuevos requerimientos que generan los contextos locales y globales en términos de calidad, desarrollo y educación, lo que se traduce en que el alumno o alumna no sólo tiene que desarrollar aquellas competencias específicas de su profesión, sino que también aquellas competencias genéricas que le asegurarán un desempeño profesional competente. Esta necesidad de formar al ser humano con una óptica educativa integradora que propenda hacia la implementación de nuevas prácticas y experiencias de formación académica y profesional, implican la reconceptualización de los procesos educativo formadores y el estrechamiento de los vínculos con la comunidad y el sector productivo (PEI, 2013, p. 29).

El Proyecto Educativo del Instituto Profesional integra y asegura la concreción de la misión institucional, a través de la definición de principios pedagógicos que promuevan la aplicación de estrategias y acciones educativas que posibiliten al futuro profesional transferir conocimientos y enfrentar las futuras demandas de una sociedad en evolución, caracterizada por los rápidos avances en materia científico tecnológica y las transformaciones del sector empresarial (PEI, 2013, p. 29).

La impronta que el Instituto Profesional, como institución laica, pretende marcar en sus titulados se imbrica con su visión y misión, en las que adquieren un rol significativo y sustantivo los conceptos de responsabilidad social y compromiso con la calidad. Formar profesionales y técnicos que evalúen permanentemente las consecuencias de sus decisiones para el medio ambiental y social, y respondan competentemente a los requerimientos del país, es el propósito que guiará las prácticas

formadoras en la Institución y es la orientación fundamental de este Proyecto Educativo, el cual se funda en dos ideas centrales: una enseñanza centrada en el aprendizaje significativo crítico, en contextos colaborativos y una formación centrada en el logro de desempeños competentes en contextos globalizados y multidisciplinarios. (PEI, 2013, p. 16).

Propósitos declarados del Instituto Profesional

Misión:

> El Instituto Profesional, tiene como Misión formar profesionales y técnicos que respondan al interés y requerimientos del país en un contexto globalizado, para lo cual deberá propender a la formación integral de sus estudiantes, a desarrollar programas de estudio orientados al logro de competencias y a conferirles una formación genérica y específica necesaria para un adecuado desempeño profesional. (PEI, 2013, p. 10).
>
> Según lo anterior, el Instituto Profesional debe actuar de manera permanente y con calidad en pos de la formación de profesionales y técnicos competentes, comprometidos con las transformaciones que la región y el país necesitan. Es por ello que con una actitud flexible, abierta y atenta la institución mantiene actualizada su oferta educativa, y potencia los vínculos con los sectores productivo y educativo. (PEI, 2013, p. 10).

"El Instituto asume este compromiso a partir de la forma en que concibe el aprendizaje y la construcción del conocimiento, el cual se piensa como un proceso que exige diálogo, disciplina, análisis, consenso y toma de decisiones con responsabilidad" (PEI, 2013, p. 10).

Visión:

"Ser reconocido como uno de los institutos más importantes del país por la consolidación de sus carreras, por la inserción laboral de sus titulados y por el sello diferenciador que entrega a sus estudiantes" (PEI, 2013, p. 10).

Así, el Instituto Profesional al término del horizonte de planificación será un pilar importante del desarrollo educativo del país. Entre sus peculiaridades está el orientar su

acción por principios sobre el desarrollo individual y social que propendan hacia la transformación social y cultural. Para esto, repiensa el currículum e impulsa innovaciones que permitan la pertinencia formativa y considere factores tales como: (PEI, 2013, p. 10).

- Enfoques actuales sobre el aprendizaje, integrando principios psicopedagógicos y epistemológicos que den cuenta de la construcción de aprendizajes significativos críticos.

- Equilibrio entre teoría y práctica, incorporando estrategias didácticas que permitan al estudiante confrontarse con situaciones multidisciplinares del campo profesional (vínculo plano formativo -plano laboral), en ambientes reales o simulados de aprendizaje.

- Masificación de la educación superior y perfil de ingreso de los estudiantes.

- En la actualidad se hace imprescindible un currículo pertinente que considere las particularidades de los estudiantes y de la realidad socio-cultural de la cual provienen.

- Competencias genéricas que respondan al desafío de educar para una participación activa en la sociedad y una inserción profesional exitosa.

- Competencias específicas que den cuenta de las demandas del mercado laboral, el desarrollo de un pensamiento sistémico y la evolución prospectiva de la profesión.

Esta visión implica una cultura de gestión curricular con calidad y una organización tal que permita orientar las intencionalidades pedagógicas de forma tal que, se facilite la vinculación entre los procesos de formación y el mundo del trabajo, y se integren los aportes de las diferentes racionalidades curriculares (PEI, 2013, p. 10).

Principios Institucionales

“El Instituto privilegia el desarrollo de las personas; valora, promueve y respeta la diversidad de pensamiento humano y aspira a la búsqueda del bien común” (PEI, 2013, p. 11).

Cultura de la Calidad

El Instituto Profesional mediante una adecuada estructura organizacional cautela un mecanismo de comunicación eficaz entre directivos, académicos, administrativos y la comunidad, que tribute a la optimización y mejoramiento continuo de sus resultados y procesos, con el fin de satisfacer aquellos requerimientos que aseguren la formación integral de los estudiantes. (PEI, 2013, p. 11).

Para esto, propende a la creación y desarrollo de condiciones pedagógicas adecuadas, y fomenta entre los miembros de la comunidad educativa una cultura del actuar documentado y de mejora continua de los resultados de la gestión de los procesos docentes, a través de la evaluación de indicadores de gestión (PEI, 2013).

Se habla de calidad cuando existe un armónico funcionamiento entre cada uno de los elementos que conforman la estructura y organización del quehacer educativo institucional (principios y acciones pedagógicas y administrativas que rigen la formulación de las normativas vigentes); por tal razón, al hablar de calidad se está en cierta forma calificando una buena consistencia interna y externa entre los elementos constituyentes y organizativos del sistema formativo del Instituto, en pocas palabras, hacer lo que se declara (PEI, 2013).

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión

En las últimas décadas hemos progresado de manera significativa en la igualdad entre los géneros. En términos globales, el acceso de las mujeres a la educación superior y la participación femenina en la fuerza de trabajo han aumentado. Sin embargo, no hemos sido capaces de eliminar la segregación ocupacional, las brechas salariales entre hombres y mujeres, ni el reparto desigual del trabajo doméstico y familiar (Parella, 2003). La realidad muestra que las mujeres concurren a los empleos menos cualificados, peor pagados y menos valorados, con una escasa presencia en puestos directivos y de mayor responsabilidad (Maruani, 2000).

En América Latina, la participación laboral masculina en cargos de dirección duplica e incluso triplica a la femenina: las mujeres latinoamericanas representan el 31,1% de los directivos de gobierno y empresas; el 48,8% de los profesionales, científicos e intelectuales; el 59,3% de los empleos de oficina; el 65% de los trabajadores de servicio y vendedores, y el 71% de los trabajadores no calificados (Papadópulos & Radakovich, 2006).

Si bien las mujeres chilenas han ingresado masivamente a la educación superior, alcanzado la mitad de las matrículas anuales de pregrado (Correa & Monckeberg, 2001), no han tenido aún la oportunidad de capitalizar los logros educacionales accediendo a posiciones estratégicas y de liderazgo en la fuerza de trabajo de las esferas culturales, económicas, académicas y políticas de la sociedad chilena. Es aquí donde surge la llamada “paradoja de la mujer chilena” (Monserrat & Saracostti, 2006).

Un ángulo de esta paradoja se refleja además en la incoherencia entre las creencias acerca de las oportunidades femeninas para alcanzar posiciones directivas y sus logros. Al respecto, se cree que la mujer chilena podría ser: presidenta de la corte suprema (93,8% de los entrevistados), presidenta de una gran compañía (99%), presidenta de la República (86,5%) y comandante en jefe del Ejército (74,2%) (Papadópulos & Radakovich, 2006).

Los alcances reales no se condicen con estas creencias, lo cual se refleja en una participación insuficiente en los espacios de decisión. De acuerdo con datos del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, 2005) en Chile, por cada 9 parlamentarios, hay 1 parlamentaria. Por cada siete alcaldes, hay una alcaldesa. Por cada cuatro concejales, hay una concejala. Por cada veinte ministros de la Corte Suprema, hay una ministra. Por cada tres hombres en la directiva de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), hay una mujer. Por cada cinco hombres en las directivas de los partidos políticos, hay una mujer.

Estos datos reflejan una sub representación de mujeres en posiciones directivas: una exclusión de las esferas tradicionales de poder. El término techo de cristal describiría esa barrera invisible que permite a las mujeres ver la cima de diversas organizaciones, pero que las frena para alcanzarlas. En la actualidad, las mejores organizaciones se sustentan sobre una mezcla equilibrada de los denominados atributos femeninos y masculinos.

Asimismo, son cada día más las organizaciones que adoptan medidas para atraer y retener a las mujeres en diversas posiciones, incluidos los puestos directivos, para beneficiarse así de sus calificaciones y de su talento en un entorno cada vez más competitivo (Wirth, 2002).

No es de extrañar que en las IES, surgidas en la Edad Media con el renacer del mundo griego, persista un discurso invisible contra las mujeres que imperaron en la Grecia clásica (Guil, 2002). Efectivamente, podía leerse en 1377, en los estatutos de la Universidad de Bolonia:

Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector. (Lerena, 1976, p. 299).

Desde la Edad Media a la fecha la situación laboral de la mujer y el contexto sociopolítico han cambiado bastante. La historia reciente muestra la presencia de

mujeres en distintos ámbitos de la vida social, incluidas las IES. Hombres y mujeres tienen niveles de matrícula similares en estas entidades. Sin embargo, las mujeres han alcanzado una presencia limitada en posiciones directivas (jefas de carrera, decanas, vicerrectoras o rectoras). Durante el 2005, el 16% de los rectores de IES (universidades, institutos profesionales y centros de formación profesional) eran mujeres. Más específicamente en el caso de las universidades, en el 2000 sólo cuatro mujeres – equivalente al 6,25% del total de rectores del país– se desempeñaba como rectoras de universidades, mientras que en el 2005 este número ascendió marginalmente a cinco rectoras – equivalente al 8% del total de rectores del país. En el caso de las jefaturas de carrera, si bien la brecha de representación se estrecha, persisten diferencias notables entre varones y mujeres. El 67% de estas jefaturas se encuentra en manos de varones, mientras que el 33% restante en manos femeninas. Al analizar datos relativos a la distribución jerárquica de docentes, el 20% de los profesores eran titulares, de acuerdo con datos correspondientes a 1998, mientras que sólo el 6% de las profesoras lo eran. Mientras más baja la jerarquía mayor la proporción de mujeres; por ejemplo, entre profesores instructores el 20,8% son mujeres y el 13,8% son varones (Oyarzún, 2005).

Ahora bien, las IES son, por definición, heterogéneas en su composición y en sus metas sociales (Lolas, 1996), desembocando en una multiplicidad de significados de poderes. Desde la perspectiva de Foucault (1980), el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. Esto potencia una visión de poder como un fenómeno fluido y dependiente de la situación social, que permite plantearse el sistema de género desde su capacidad de producción-reproducción y adaptación al contexto socio histórico.

El género por su parte, constituye un sistema ideológico que orienta las diferentes representaciones del sexo en función de exigencias culturales (Flores, 2001).

Las categorías hombre y mujer continúan siendo el locus de relaciones de poder que operan como espejo y reflejo de relaciones políticas, económicas y simbólicas que asignan un estatus y una valoración diferencial a lo femenino y a lo masculino, erigiendo así un andamiaje de desigualdades que se expresará en las diversas esferas en las que se construyen las subjetividades y las prácticas de los sujetos. (Montecino, 2005, p. 19).

En las complejas interacciones de género, las relaciones de poder son las más de las veces coercitivas. Las relaciones de poder en la práctica de las IES parecen reproducir dichas relaciones.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004) asume que el poder actual de las mujeres es innegable, caracterizándolo como un mando inteligente, entretenido, no autoritario, amigable, de una conducción suave. Esta capacidad podría estar relacionada con el sentido femenino del sacrificio: las mujeres pueden renunciar a sí mismas para entregarse a los demás.

Si bien las mujeres presentan una serie de habilidades y particularidades en su manera de gestionar el poder, el PNUD constata que no siempre se sienten cómodas en ese mundo. Por su parte, los hombres se muestran perplejos ante este nuevo dominio que experimentan en la vida cotidiana del trabajo y en la familia. Hay una suerte de descolocación y lenta adaptación a un nuevo orden, el cual está todavía en plena constitución (PNUD, 2004).

Las entidades de educación terciaria se insertan en un lugar privilegiado del tejido social y cultural de los países, de modo que sus miembros gozan de un gran respeto y prestigio (Berríos, 2005). El sistema de prestigio adquiere relevancia como elemento constitutivo de poder en estas instituciones. En la lógica de los sistemas de prestigio, el peso académico se refleja con especial énfasis en la posesión del grado de doctor, la participación en proyectos concursables, como los del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y FONDEF, y la publicación de revistas en *Institute for Scientific Information* (ISI) y en *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), como algunas condicionantes para ascender en la estructura jerárquica a posiciones estratégicas. Los estándares del sistema de prestigio son parejos para hombres y mujeres, pero estas últimas presentan mayores dificultades para alcanzarlos (Berríos, 2005).

Frecuentemente las mujeres suelen estar en niveles medios de dirección; parecen incapaces de romper la barrera invisible que impide su paso a la alta dirección, acaso, entre otros motivos, por su supuesta falta de ambición. Rebuck, (1987, citado en Davidson & Cooper, 1992, p. 38) opina que “el hecho de que, con frecuencia, las mujeres no consigan llegar al escalón superior se debe en gran medida a su falta de seguridad y de aspiraciones”. Además, las mujeres suelen pagar un precio personal más

alto que los hombres por ocupar un puesto de nivel superior. Los hombres y las mujeres que ocupan puestos de dirección suelen sufrir condiciones estresantes análogas, pero es frecuente que las mujeres se vean sometidas a otras presiones, tanto procedentes del trabajo como del ambiente familiar y social, que sus colegas varones no padecen.

Respecto del ámbito educativo, la profesión educativa tiene un alto porcentaje de mujeres ejerciéndola respecto al número de hombres que trabajan en este campo, no obstante el número de mujeres en cargos directivos en los centros educativos es sensiblemente inferior al que le correspondería en proporción a su presencia en esta profesión.

Ahora bien, un estudio coordinado por la socióloga Ana Cárdenas Tomazic, en enero del 2013, a través del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales UDP, determinó en general que la presencia de mujeres en niveles altos de dirección en el país es significativamente menor: 21,7% de las mujeres (1.107 casos) y 78,8% de los hombres (3.999 casos). Estableciendo de este modo que en la totalidad de los sectores estudiados existe una verdadera pirámide de poder, donde mientras más alto el cargo, menor es la inclusión de mujeres. Esto se da tanto en el sector público como privado, e incluso en ámbitos como la educación y la salud, que suelen asociarse con mayor presencia de mujeres. Es así como el estudio denota que, en las Universidades sólo el 5,1% son rectoras, mientras el 22,6% son decanas o jefas de carrera**.** De los 39 Institutos Profesionales considerados, el 25,6% son rectoras, mientras el 32,7% son jefas de carreras (Cárdenas, 2013).

Lo cierto es que el número de mujeres en puestos de dirección en IES es mucho menor que el que les correspondería en proporción a su presencia. Hay diversas razones para ello que se pueden argumentar desde la investigación. La primera razón histórica, social y cultural que se puede dar de esta menor proporción de mujeres que acceden a cargos directivos no tiene que ver únicamente con el mundo de la educación, sino que es una constante social en todos los campos profesionales actuales: la costumbre social que se convierte en norma a la que todos/as nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar ni hacernos notar. La función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo doméstico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino

por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio: las organizaciones. (Diéz, Terrón, Valle & Centeno, 2002).

2.2 La dirección educativa: un marco para su comprensión

2.2.1 Dirección y gestión educativa: antecedentes y alcances.

La actividad de dirección surge muy tempranamente en las primeras colectividades humanas, con el propósito de alcanzar metas que no se podían lograr individualmente. En su surgimiento fue una actividad empírica y espontánea, donde prevalecía la experiencia de las personas más viejas y mejor preparadas, sin embargo, en nuestros tiempos se ha ido desarrollando y perfeccionando hasta adquirir un carácter científico (Royero, 2002).

Varios y diversos términos se han utilizado para referirse a la actividad de Dirección, tales como Administración, Gestión, Gobierno, Gerencia, Conducción y Management. Algunos autores argumentan que los vocablos Administración y Gestión no son sinónimos, porque expresan enfoques de la Dirección cuyas diferencias pueden establecerse tanto conceptualmente como en su práctica. Sin embargo, una búsqueda a fondo del significado y uso de tales vocablos en la actualidad, evidencia la existencia de una cierta confusión teórica y una polémica en la que aún no se ha alcanzado un consenso general, resaltando la que se establece hoy sobre las diferencias entre los conceptos de Administración y Gestión (Royero, 2002).

Ahora bien, el concepto de Dirección que surge como disciplina científica en los albores del siglo XX, está presente de alguna forma, en todas las denominaciones y conceptos que básicamente han pretendido, en los últimos tiempos, expresar concepciones de culturas, principalmente empresariales, que teóricamente se pueden diferenciar. Aun cuando es conveniente aclarar que hoy no se pueden asociar tales conceptos de manera absoluta a la actividad empresarial, resultando evidente su utilidad en otros campos donde se reconocen muchas aplicaciones exitosas en diferentes sectores sociales, o sea, es un hecho que en la época actual cualquier institución, sea o no empresarial, no solo utiliza sino que precisa, atendiendo a como matiza su concepto de dirección, lo que se conoce como Gestión o Administración, en virtud de su necesidad de dirigir los procesos principales que caracterizan su actividad (Ruíz, 2004).

Fue en los comienzos del siglo pasado, que se desarrollaron los dos primeras tendencias científicas de la dirección o administración, de una parte el norteamericano Frederick W. Taylor, que desarrolló la llamada Escuela de Administración Científica, dirigida a aumentar la eficiencia de la industria mediante la racionalización del trabajo operario. De otra parte el francés Henri Fayol, que desarrolló la llamada Teoría Clásica, encaminada principalmente a aumentar la eficiencia de su empresa a través de su organización con bases científicas. Resulta inobjetable, sin embargo, que aun cuando hayan partido de puntos de vista opuestos, ambas teorías conformaron los fundamentos del denominado Enfoque Clásico Tradicional de la Administración (Ruíz, 2004).

Este enfoque clásico de la administración considera así dos tendencias o corrientes teóricas relativamente coherentes y complementarias: de una parte la Escuela de la Administración Científica, surgida y desarrollada en los Estados Unidos y representada básicamente por los ingenieros Frederick Winslow Taylor, Henry Lawrence Gantt, Frank Bunker Gilbreth, Harrington Emerson, entre los que algunos autores incluyen además a Henry Ford; y de otra parte, la corriente llamada Teoría Clásica, de los anatomistas y fisiologistas de la organización, desarrollada en Francia a partir de los trabajos de Henri Fayol, representada además y principalmente por James D. Mooney, Lyndall F. Urwick, Luther Gulick, entre otros (Ruíz, 2004).

Los orígenes del enfoque clásico de la administración se encuentran en las necesidades generadas por la revolución industrial, que se caracterizó por un crecimiento acelerado de las empresas, que incrementó la complejidad de su administración, exigiendo un enfoque científico que superara el empirismo y la espontaneidad que la caracterizaba y también por la necesidad de aumentar la eficiencia de las empresas para obtener mejores rendimientos y hacer frente a la creciente competencia entre ellas. El enfoque básico que caracteriza a la escuela de la dirección o administración científica es el énfasis en las tareas, mediante la aplicación de métodos de diferentes ciencias a los problemas de la dirección y administración en función de alcanzar una mayor eficiencia. Si bien la denominada como Teoría General de la Dirección o Administración Científica, ha sido a veces duramente criticada, consideramos, que atendiendo a las características, condiciones y exigencias sociales de la época en que surgió, estas críticas no pueden llegar hasta menospreciar ni ignorar los méritos, que en el desarrollo de la administración y dirección científica moderna, les son inherentes (Ruíz, 2004).

Ahora bien, a pesar que en las concepciones de algunos especialistas se diferencian teóricamente los conceptos de gestión y administración, resulta todavía bastante frecuente encontrar denominaciones que los establecen como sinónimos, en otros casos los interrelacionan confusamente y algunos autores los utilizan con un sentido de complemento. Entre estas concepciones se puede apreciar, como ejemplo, la de Heredia (1985), quien desde un enfoque de carácter semántico de los vocablos administración y gestión, según las definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, explica que administración es la acción y efecto de administrar, y que por otra parte administrar es gobernar y este último concepto es mandar mediante el ejercicio de la autoridad. Al referirse al término gestión, asume que es un concepto más avanzado que el de administración, consignando que es la acción y efecto de gestionar o la acción y efecto de administrar. El propio diccionario define gestor como el que gestiona o como el miembro de una Sociedad Mercantil que participa en su administración. De este modo se muestra un enfoque puramente semántico no permite establecer con toda claridad la esencia de sus probables diferencias objetivas (Heredia, 1985).

En la literatura especializada actual, algunas veces el vocablo gestión se utiliza para definir la actividad directiva más vinculada con su accionar operativo, pero en otros casos se vincula con la prospectiva y hay hasta quienes establecen diferencias entre lo que llaman administración tradicional y administración avanzada, definiendo esta última con un cierto status operacional similar a lo que algunos otros definen como gestión (Ruíz, 2004).

Es así que al margen de toda polémica, se acepta que al menos ambos conceptos están vinculados de alguna manera con la posibilidad y capacidad de gobernar, de tener autoridad para mandar y hacerse obedecer en relación con el manejo, la obtención y el empleo o gasto de determinados recursos que pueden ser humanos, materiales y financieros, para alcanzar determinados objetivos, sobre criterios de eficiencia y eficacia y desde una visión prospectiva.

El concepto de administrar, como fue originalmente formulado desde su surgimiento, expresado en las teorías de los clásicos y de sus seguidores, parte de la asignación de determinados recursos para ser empleados en procesos o actividades específicas que implican la existencia de mecanismos de planificación, organización y

control que garanticen su utilización estrictamente y de acuerdo con las intenciones y presupuestos por y para los que fueron asignados, así y aunque esto pueda entenderse como premisas de eficiencia y eficacia, podemos aceptar que la definición clásica del concepto de administración no resulta suficiente para reflejar especialmente la eficacia como condición imprescindible para las actuales condiciones y exigencias institucionales y sociales. Por tales razones, como una necesidad contemporánea y sin dejar de tomar en consideración la existencia de puntos de vista que las diferencian, surgen, entre otras, concepciones más completas y adecuadas a las condiciones actuales, tales como las de administración avanzada y gestión (Ruíz, 2004).

Entre estas concepciones emergentes y más actuales, desde un punto de vista técnico-organizativo, se aprecia como elemento invariante el sentido de optimización de recursos de una institución para cumplir sus objetivos, financieros o no, auxiliándose de determinadas herramientas, técnicas y métodos apropiados. También se resalta un sentido de integración de esfuerzos y acciones, que si bien no es absolutamente nuevo, aceptamos que se sistematiza y potencia con respecto a los conceptos clásicos de la administración. Desde un enfoque de los aspectos técnico-organizativos, apreciando que no existen entonces contradicciones antagónicas esenciales entre los conceptos de gestión o lo que hoy se denomina administración avanzada.

Los intentos de establecer determinadas diferencias entre administrar, gestionar y dirigir, se perciben hoy, al menos en las intenciones de algunos autores, en unas ciertas tendencias que se tratan de resumir, aun asumiendo el riesgo de no ser totalmente coherentes. Entonces, parece que el concepto de gestión tiende más a definir la acción y efecto de integración de los procesos de una organización, el de administración como el proceso de diseñar y mantener un entorno para el funcionamiento de los grupos o colectivos encaminado a alcanzar los objetivos organizacionales, y el de dirección como la influencia consciente sobre los individuos para contribuir al cumplimiento de las metas organizacionales y grupales, referido principalmente al aspecto de las relaciones interpersonales.

De este modo, en concordancia con a la pregunta: ¿Administrar, o gestionar? Se tiende a responder: ambas cosas, porque independientemente de los alcances, esencia y fundamentos considerados en cada definición, cualquier actividad de un administrador o gestor, de acuerdo con la definición planteada, es una actividad de dirección.

Ahora bien, sobre la base de las consideraciones anteriores, cabe precisar que por administrar se entiende el llevar a cabo los actos que se realizan en la institución educativa, con la finalidad de conservarla o explotarla, siguiendo la política marcada para alcanzar los objetivos planteados. El fin último que debe perseguir la institución es su perdurabilidad. Por su parte, gestionar implica aplicar las reglas, procedimientos y métodos operativos para llevar a cabo con eficacia las actividades que permiten lograr los objetivos determinados por la institución educativa. La gestión tiene que ver con la puesta en práctica de las acciones planificadas y estudiar las desviaciones que se puedan producir sobre el plan trazado. Por último, la labor de Dirección se puede entender como: Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basado en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye (Ruíz, 2004).

La dirección constituye en lo fundamental una actividad de tipo social, debido a que su acción va encaminada a la conducción de personas y grupos sociales hacia la consecución de determinados objetivos. Esta no se limita a la esfera de la producción o los servicios, se extiende a todas las esferas de la vida social, lo cual incluye por supuesto, la educacional.

Cabe destacar por tanto, que cualquier sistema de gestión o dirección será siempre parte integrante de un sistema mayor y más complejo, el que condicionará sus características específicas. Ello expresa concretamente que en el caso de las instituciones educativas, la gestión estará en función de la filosofía, objetivos, valores y principios que rigen en el sistema educacional de una sociedad determinada, y debe encaminarse a la satisfacción de un Encargo Social, contribuyendo a enaltecer la naturaleza humana (Ruíz, 2004).

Se ha debatido acerca de si la dirección es ciencia o arte, considerando que es ambas cosas, es ciencia porque requiere de un conjunto de conocimientos sistemática y lógicamente ordenados así como de métodos y procedimientos específicos, que a partir de hechos conocidos, permiten alcanzar nuevas verdades e interpretarlas de un modo más acertado. Es también arte porque tales conocimientos y métodos no se aplican dogmáticamente, sino que requieren un análisis caracterizado por múltiples procesos de

reflexión, intuición, motivación y sensibilidad ante las realidades. Desde este punto de vista ciencia y arte no son excluyentes, sino que conforman una unidad dialéctica (Ruíz, 2004).

Al respecto de si la dirección es ciencia constituida o en proceso de constitución, al margen cualquier polémica en este sentido, se reconoce al menos la existencia de un sistema teórico de conocimientos inherentes a la dirección científica, que con un carácter universal se desarrolló especialmente durante el Siglo XX y constituye la base más general de su funcionamiento y aplicación práctica. A tenor de la definición expresada con anterioridad, esta se basa en las leyes, principios y métodos del objeto sobre el cual se influye, en consecuencia, la dirección de los procesos educativos se fundamenta en las leyes, principios y métodos de las ciencias que estudian tales procesos (Ruíz, 2004).

En la actualidad el carácter científico de la dirección se refuerza cada día más con su vinculación estrecha con otras ciencias y disciplinas científicas que contribuyen de manera especial a su desarrollo y entre las cuales se pueden mencionar la Cibernética, la Matemática, la Estadística, la Psicología, la Sociología y el Derecho. En el caso específico de la Educación se connotan con un cierto carácter significativo las tecnologías de la información y las comunicaciones, que hoy favorecen los procesos formativos abiertos y no presenciales, potenciando el aprendizaje en redes de comunicación, con un carácter colectivo y colaborativo.

En una concepción muy general, la educación puede ser definida como un tipo de actividad social, en la que la sociedad ejerce sus influencias sobre los individuos, encaminadas a garantizar su preparación para la vida, o lo que es lo mismo, prepararlos para transformar y perfeccionar la realidad en que viven. Así analizada, la educación puede ser concebida como un proceso de dirección o gestión social de carácter educativo. Este proceso asume una característica interactiva que se expresa con carácter de ley objetiva en la relación educación-sociedad. A su vez, Freire (1997) establece:

Mi punto de partida es el siguiente: solamente los seres que históricamente se tornaron capaces de aprender y de saber, fueron capaces al mismo tiempo, de intervenir en una realidad que los condiciona. La educación, en esa perspectiva, asume un papel de importancia fundamental. Es que la educación viabiliza la intervención. Por eso

digo: la educación sola no hace. Pero puede lograr algunas cosas importantes, entre ellas permite abrir caminos e intervenir en el mundo. (p. 10).

Considerando la educación desde un enfoque más concreto, se podría decir que es la actividad que se lleva a cabo entre los educadores y sus educandos, mediante la cual los primeros influyen en la formación del pensamiento y los sentimientos de los segundos. Hoy, esa influencia es considerada más como de orientación y guía en función del liderazgo del educador para propiciar un aprendizaje significativo en los educandos, que como una relación impositiva de saberes establecidos. Desde estos enfoques, la actividad que realiza un docente frente a sus educandos es un proceso de dirección consciente dirigido a la formación integral de las personas que en él participan.

Desde un enfoque de dirección, en las instituciones educativas se integran, para el cumplimiento de sus objetivos, un conjunto de procesos, que interactúan como subsistemas con un carácter holístico, conformando así su sistema de gestión o dirección general; estos procesos son los siguientes (Ruíz, 2004):

1. proceso de formación.
2. proceso de investigación.
3. proceso de extensión a la comunidad.
4. proceso de gestión de los recursos humanos, materiales y financieros.

Desde otro enfoque, en la gestión o dirección de una institución educativa de cualquier tipo o nivel de enseñanza, al menos teóricamente, se pueden distinguir dos dimensiones principales, cuyas diferencias y características particulares se acentúan en tanto que la institución educativa constituya un sistema organizativo mayor y más complejo. Estas dimensiones son:

a) El trabajo de dirección de los directivos institucionales y
b) El trabajo de dirección docente y educativo de los maestros o profesores.

La primera de estas dimensiones expresa la influencia de los órganos directivos representados por el Director, Rector, Subdirectores, órganos colegiados, etc. y se encarga de dirigir o gestionar los proyectos educativos en sus aspectos más generales, los aseguramientos necesarios de carácter material, financiero y de recursos humanos,

así como su utilización racional para el desarrollo eficiente del proceso educativo en general; constituye el nivel más alto en la escala jerárquica de dirección de una institución educativa y su representación oficial, en consecuencia puede, en dependencia de su autonomía relativa, tomar decisiones sobre los planes y programas de estudio, matrículas y otros aspectos del proceso docente así como ejecutar en lo fundamental las acciones de relaciones públicas que vinculan a la institución con la sociedad. Esta dimensión se refiere, en síntesis, al trabajo de gestión o dirección general de la institución educativa que incluye también los procesos más estratégicos y generales de su gestión o dirección docente (Ruíz, 2004).

La otra dimensión expresa la influencia, esencialmente educativa y de formación, que como dirigentes del proceso y en su relación directa con los estudiantes, ejercen los maestros y profesores en la formación de los educandos. Se refiere a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo, a la razón de ser de la institución educativa, a los sujetos y elementos principales que caracterizan en esencia su misión social (Ruíz, 2004).

En definitiva, cabe destacar que las organizaciones ponen especial énfasis en la dimensión colectiva, es decir, en el hecho que están compuestas de personas a quienes une el afán por conseguir unos objetivos, lo cual plantea la necesidad de ordenar el funcionamiento institucional de manera que se facilite la división del trabajo, la coordinación de las actuaciones de los diversos miembros y la asunción de responsabilidades. Surge así la dirección, entendida como el órgano que detenta la máxima autoridad y responsabilidad en el seno de la organización. Desde esta posición privilegiada, la dirección se erige en el garante máximo del cumplimiento de las finalidades que dan lugar a la organización; para ello, se responsabiliza de la regulación de su funcionamiento a la vez que aspira a la optimización, es decir, a la mejora (Gairín, 1995).

Cabe agregar que, comprender la complejidad generada en torno al término dirección exige, como mínimo, considerar dos cuestiones a) el hecho que la mayor parte de la literatura sobre dirección proviene del ámbito anglosajón, donde cuentan con dos términos para referirse a los directivos: *manager* y *leader* con sus correspondientes derivados nominales *management* y *leadership*; b) la concepción de la dirección que subyace de cada una de las acepciones anteriores.

La dimensión *managerial* de la dirección, se corresponde con una visión técnica, de acuerdo con la cual los directivos centran su actuación en la realización de las funciones organizativas establecidas por Fayol, posteriormente adaptadas al mundo de la educación por Sears, es decir, planificar, organizar, mandar, coordinar y controlar. Esta visión se corresponde con la de un "ejecutivo" que realiza tareas de gestión. Dicho planteamiento ha constituido la tendencia dominante en la dirección de centros escolares en nuestro contexto y en determinados casos, al analizar algunos comportamientos de los directivos, podría considerarse aún continua vigente en la actualidad. Desde esta perspectiva, la dirección se define como el órgano o la persona que ejerce habitualmente funciones organizativas, bien sea por asignación de estatuto o por delegación (Gairín, 1995).

Ahora bien, considerando a Burr (1969), se entiende que existen algunos puntos que han contribuido a la evolución de un nuevo tipo de administración de las escuelas modernas, de los cuales se pueden mencionar los siguientes: la complejidad de las organizaciones educativas actuales, el desarrollo de los objetivos de programas de enseñanza, el aumento de información y técnicas profesionales de la administración. Así mismo, Lorenzo (2004) refiere que la dirección de una organización educativa está adquiriendo, una posición que no sólo exige una gran capacidad administrativa sino también una formación enfocada a entender y asumir nuevas responsabilidades que tiene que ver con el presente y el futuro de la institución educativa. Por su parte, Gairín (2003) dirige su mirada hacia la importancia del factor humano dentro de las organizaciones, planteando que el considerar al factor humano como eje de la gestión, se producen efectos positivos tales como la motivación, sentido de propiedad y facilitación de los procesos de cambio.

En general, la dirección ha de ser entendida como la ejecución de los planes de acuerdo con la estructura organizacional, mediante la guía de los esfuerzos del grupo social a través de la motivación, comunicación y la superación. Y su importancia y trascendencia radica de acuerdo a Koontz, O'donnell y Ehrich (1985) en que:

- Pone en marcha todos los lineamientos establecidos durante la planeación y la organización.

- A través de ella se logran las formas de conductas más deseables en los miembros de la estructura organizacional.

- La direcciones eficiente es determinante en la moral de los empleados y, consecuentemente, en la productividad.

- Su calidad se refleja en el logro de los objetos, la implementación de métodos de organización, y en la eficacia de los sistemas de control.

- A través de ella se establece la comunicación necesaria para que la organización funcione.

De igual modo, la dirección, dentro de cualquier organización, cumple funciones dentro de algunas etapas propias de proceso directivo. Es así como Koontz *et al*. (1985) plantean las siguientes:

- La toma de decisiones: una decisión es la elección de un curso de acción entre varias alternativas. Constituye una función que es inherente a los directivos.

- La integración: comprende la función a través de la cual el administrador elige y se allega, de los recursos necesarios para poner en marcha las decisiones previamente establecidas para ejecutar los planes, comprende recursos materiales así como humanos.

- La motivación: motivar significa "mover, conducir, impulsar a la acción". Es la labor más importante de la dirección, a la vez que la más compleja, pues a través de ella se logra la ejecución del trabajo tendiente a la obtención de los objetivos, de acuerdo con los estándares o patrones esperados.

- La supervisión: la supervisión consiste en vigilar y guiar subordinados de las formas que las actividades se realicen adecuadamente. Este término se aplica por lo general a niveles jerárquicos inferiores. Aunque todo administrador, en mayor o menor grado, lleva a cabo esta función; por esto, se considerará la supervisión, el liderazgo y los estilos de dirección, como sinónimos, aunque referidos a diversos niveles jerárquicos.

Ahora bien, Álvarez (2008) nos plantea la importancia de establecer las diferencias que existen entre dirigir y liderar en relación a las responsabilidades, tareas y funciones. Es decir, dirigir una institución educativa conlleva una autoridad institucional, que se acompaña de atributos técnicos propios del cargo y que exige

eficacia. Liderar se reconoce como esa autoridad informal que influye en la institución educativa, facilitando procesos de mejora y cambio y esperando del líder integridad.

Para Barraza (2004) el desarrollo del trabajo en dirección educativa, se basa en la comunicación como herramienta principal, reconociendo que muchas de las buenas ideas del centro nacen del profesorado y no encuentran los canales de comunicación adecuados para compartir. Por ello, como parte esencial de las responsabilidades deberá ser la comunicación, manteniéndose al tanto de lo que sucede a partir de ésta, generando y consolidando su cuerpo de colaboradores y docentes. El director o directora deberá orientar, reorientar, retroalimentar, en espacios formales e informales; el trabajo docente. Esto nos lleva a considerar lo planteado por Neuschel (2008) quien refiere:

Los tiempos van cambiando, las funciones del director se van complejizando; aún hasta hace poco éste se limitaba a una actividad meramente administrativa; registros escolares, representar a la institución en actos académicos y sociales, etc. Actualmente se da un nuevo tipo de dirección que se caracteriza por mayor dinamismo y más atención a las problemáticas organizativas y a las relaciones humanas, es así como estas funciones se fueron diversificando y haciéndose más complejas, debiendo, quien dirige, ser capaz de armonizar la autoridad con la supervisión y el control, la técnica pedagógica con la gerencia y la administración (…) Así como alimentar la mente, el corazón y el espíritu, proporcionando un servicio a través del ejercicio del liderazgo. (p. 79).

Es evidente entonces que la línea divisoria entre liderazgo y dirección, en su afán de ser explicado por algunos autores, ha resultado confusa y etérea. Bennis y Nanus (2008), por ejemplo, diferenció cada uno de los términos diciendo que los directores son personas que hacen el derecho de las cosas y los líderes son personas que hacen las cosas al derecho. Zaleznik (1978) por su parte hace una propuesta más explícita, manifestando que los directores se preocupan más sobre cómo hacer las cosas, mientras que los líderes se preocupan por el significado que tienen las cosas para las personas.

A menudo, la literatura sobre la temática tiende a confrontar los conceptos de líder y directivo. Al respecto, Whithaker (1988) procura aportar luz estableciendo que:

El liderazgo se interesa por el comportamiento personal e interpersonal, desde un enfoque orientado al futuro, al cambio y al desarrollo, a la calidad y a la eficacia; mientras que la dirección se preocupa por estructuras metódicas, mantener las funciones diarias, asegurar que el trabajo se haga, controlar resultados e implicaciones y la eficiencia. (p.100).

La consideración de la dirección como el ejercicio del liderazgo supone entrar en una dimensión socio comunicativa caracterizada por el interés por las personas que forman la institución. Este punto de vista es sostenido por Antúnez (1991) cuando afirma que:

Los directivos son personas que a) promueven conductas o actuaciones de otras que son influenciadas por los primeros; b) pretenden obtener resultados a partir del trabajo de otras personas y c) asumen las responsabilidades de cuanto acontece en la organización". Desde esta perspectiva, el liderazgo debe ser entendido como una característica distintiva de la condición humana, una competencia dentro de la dirección. (p.49).

El liderazgo constituye un objeto de estudio de candente actualidad, el cual ha sido considerado desde diversos posicionamientos teóricos a lo largo de su historia: como un rasgo de personalidad, como un estilo de conducta, como algo que depende de la situación (contingencial) y como el resultado de un proceso de elección de conducta (cognitivo). (Smith & Patterson, 1991).

La pregunta es si el liderazgo es un rol, con determinadas funciones; o más bien las funciones superan su asunción por un rol específico (Firestone, 1995, citado en Bolívar, 1997). Por su parte, Kotter (1999) asegura que el liderazgo y la gestión son diferentes, inclusive son términos que en ocasiones los mismos directivos tienden a confundir, por eso cuando se les pide que lideren, lo que hacen algunas veces es que dirigen más intensamente. Sin embargo, esto no supone que el liderazgo sea bueno y la gestión se conciba como algo malo, los dos son distintos y complementariamente con propósitos diferentes.

Es así como el objetivo primordial del liderazgo es centrarse en los resultados, especialmente en los de tipo no cuantitativo. Mientras que el propósito de la gestión es

mantener funcionando el sistema global de la organización, aún a expensas del bienestar de los empleados.

Autores como Bennis y Nanus (2008), Yukl (2008), Kotter (1999), entre otros, han estudiado estos dos conceptos en paralelo. En consecuencia, son ellos los que han establecido más claramente las diferencias características entre un líder y un directivo.

Iniciando con Bennis y Nanus (2008), advierten que administrar significa asumir responsabilidades, cumplir y dirigir. Liderar es influir y orientar en determinada dirección. La clara distinción que resaltan es que: "Los administradores hacen bien lo que hacen, mientras que los líderes hacen lo que hay que hacer" (Bennis & Nanus, 2008, p. 40).

Además, Bennis y Nanus (2008), establecen una diferencia más detallada sobre lo que hacen los directivos y los líderes dentro de las organizaciones educativas. Mientras que los primeros están más centrados en la gestión administrativa, los líderes están enfocados en los cambios y no pierden de vista construir relaciones de confianza con las personas de su equipo de trabajo.

En cuanto a lo anteriormente expuesto, Bennis y Nanus (2008), determinan ciertos comportamientos que establecen diferencias entre liderazgo y dirección, estipulando que: el directivo administra, el líder innova; el directivo es una copia, el líder es un original; el directivo mantiene, el líder desarrolla; el directivo acepta la realidad, el líder la investiga; el directivo se centra en sistemas y estructuras, el líder en la gente; el directivo confía en el control, el líder inspira confianza; el directivo tiene visión a corto plazo, el líder tiene perspectiva a largo plazo; el directivo pregunta cómo y cuándo, el líder pregunta qué y porqué; el directivo tiene sus ojos siempre en la línea de fondo, el líder en el horizonte; el directivo imita, el líder origina; el directivo acepta el *status quo*, el líder lo desafía.

Sin embargo, en esta descripción que hacen Bennis y Nanus (2008), existen conductas que no son excluyentes para cada uno de los roles, como por ejemplo, el cambio, el cuál puede ser generado tanto por un líder como por un directivo, de hecho los científicos que trabajan en solitario, generan cambios, tal vez lo que podría variar sería la forma en cómo cada uno de ellos conduce a su equipo para que se lleve a cabo los cambios. De igual manera sucede con la confianza, aunque es un rasgo que se repite

en los líderes, existen directivos que inspiran confianza, pero que sin embargo, no son líderes. Más que inspirar confianza, es cómo logran ganar la confianza de las demás personas para hacer realidad los objetivos.

Ahora bien, Kotter (1990) expresa que la dirección parece no funcionar de una forma efectiva si no va acompañada de grandes dosis de liderazgo, plantea que el liderazgo es una competencia necesaria para una buena dirección. Afirma que una excesiva atención a los procesos formales por parte de la dirección, produce una rigidez que afecta la capacidad para responder con rapidez a los nuevos retos que exige la competencia y que además puede dar lugar a que se produzcan problemas de rendimientos, los cuales pueden ser mayores, en la medida en que se apliquen mayores dosis de dirección. Los directivos verdaderamente sobresalientes (líder – directivo) son sin duda los que pueden acoplar los procesos intuitivos y las corazonadas con el entorno y su equipo, con los procesos efectivos de lógica, análisis y articulación (Portuondo, 2004).

Es así que se establece que, dentro de una organización educativa, y dentro de cualquiera organización; el liderazgo y la dirección son complementarios el uno para el otro. El liderazgo complementa la dirección, y la dirección al liderazgo, por lo tanto no son reemplazables (Pautt, 2011).

El liderazgo es necesario para conducir a la gente a que logre los objetivos de una forma comprometida, entusiasta y voluntaria, y la dirección para mantener funcionando el sistema a través de la planeación estratégica, el control y la organización, entre otros. De tal manera que mientras el directivo se centra en los procesos y resultados organizacionales, el líder se centra en mayor medida en las personas.

Aunado a lo anterior, el liderazgo dentro de las organizaciones se ha convertido últimamente en un valor agregado para los directivos. La comunión líder – directivo, en algunos casos resulta ser muy escasa por la dinámica inherente que tienen las organizaciones, las cuales están enmarcadas en tiempos límites y en logros cuantificados y reales. De tal manera que un directivo que proporcione los resultados esperados por la organización y/o que a su vez los exceda, poco interés va a generar en los altos directivos en fijarse si este es un líder o no (Pautt 2011).

La forma en cómo se conduce al equipo de trabajo para el logro de los objetivos organizacionales, es lo que prima, tiene un efecto cascada que además impacta en el desarrollo de sus seguidores, en su sentir y en sus comportamientos auténticos. Por lo tanto, más que enfocarse en qué hacen los líderes, se debe poner el enfoque en cómo lo hacen, en cómo se convierten en dínamo para inspirar a su grupo, a pesar de los lineamientos impuestos por la Institución Educativa (Pautt, 2011).

Ahora bien, la dirección dentro de una organización educativa superior no es fácil de llevar, puesto que se ha de considerar la complejidad de los tiempos, situaciones y organización en sí misma; además de los continuos, profundos y vertiginosos cambios que se producen tanto dentro de las instituciones educativas como en sus entornos (Martin & Gairín, 2010).

Estamos inmersos en situaciones y organizaciones complejas, tanto por sus características internas (con numerosas relaciones internas), como por los contextos externos en los que se aventuran (con numerosas relaciones externas; y siempre con un denominador común: la necesidad de dirección.

En Martin (1999) se hace una referencia sobre Ciril Poster, quien afirma que ninguna organización educativa puede ser exitosa sin una buena dirección. Esta afirmación, en un principio, algo exagerada, tiene innumerables defensores y pocos detractores. Podemos afirmar, en virtud de numerosos estudios, que la dirección de cualquier institución, organización educativa o centro de formación, es clave en el funcionamiento, y determinante en los logros; sin mencionar cuestiones como la imagen o los propios resultados de los agentes, usuarios e institucionales. Por tanto, estamos ante una necesidad del Siglo XXI a la que es preciso responder. Las instituciones de formación de hoy no se parecen en estructuras y metas a las de hace unas pocas décadas, sin embargo, nos encontramos con modelos de dirección que no parecen haber evolucionado con los tiempos.

En este sentido, podemos dar por superados los modelos verticales, los liderazgos natos o las direcciones unipersonales.

La dirección de instituciones educativas asume nuevos planteamientos y nuevos retos, ligados a conceptos y prácticas como la colegialidad, el trabajo en equipo, la planificación la evaluación, las metas o la calidad de servicio que se presta. También

conviene introducir elementos consustanciales con la identidad de las instituciones que se dirigen, por ejemplo, la ética y el compromiso, como señas de identidad en el quehacer de cualquier organización social (Martin & Gairín, 2010).

Gasalla (2003, p. 32), junto con una cita de Fritjof Capra en la que dice "Vivimos un periodo de cambios. Vemos nuestro mundo cada vez menos como una máquina y cada vez más como un servicio", hace algunas sugerencias sobre el nuevo papel del directivo, relacionándolo con el aprendizaje.

Gasalla (2003), relaciona la organización, con la dirección, los cambios y el aprendizaje, señalando que todo se está trasformando. El papel que tiene que representar un directivo en cualquier organización también. No podemos seguir anclados en Fayol y a veces da la sensación de que falta imaginación para saber buscar nuevas formas y modelos para resolver las nuevas situaciones. Todo se vuelve (o al menos aparece como) más complejo. Y seguimos aplicando modelos lineales causa–efecto.

A raíz de las múltiples dudas que pueden surgir respecto a la complejidad de la dirección en sí misma, es que se hace necesario conocer en qué consiste el papel de un directivo. Al respecto cabe señalar que, de acuerdo a Martin y Gairín (2010), ser directivo significa fundamentalmente tomar decisiones en relación a:

- Los problemas / cambios que surgen en la organización y en su entorno.
- La planificación y visión a seguir.
- La fijación de objetivos.
- Las políticas que van a señalar el cómo y porqué de la organización.
- La información o comunicaciones que recibe.
- Las prioridades que ya han sido señaladas o él decide modificar.
- La distribución de papeles entre sus colaboradores.
- La asignación, selección y optimización de recursos (tiempo, financieros, tecnológicos, etc.).
- La dirección y el desarrollo de las personas del equipo.

- La creación de un clima que facilite la auto motivación.
- La expansión y crecimiento eficiente y sostenible de la organización.

Es importante destacar que los directores no intervienen en una institución educativa de forma independiente. El liderazgo, a su vez, no va a recaer exclusivamente en una persona, aunque sea el director, por la autoridad que recibe, quien más directamente esté llamado a ejercerlo. Cada vez se hace más patente que la dirección educativa es una tarea compartida y dicha tarea compartida se lleva a cabo con sus equipos de trabajo y con el círculo circundante, esto último apunta al hecho que se debe establecer una estrecha colaboración con el entorno más próximo, singularmente con organismos e instituciones públicas (ayuntamiento, asociaciones vecinales, etc.) y privadas que pueden contribuir a nuevos recursos educativos a la institución. En un tiempo como el actual, en el que las demandas hacia la educación son cada vez mayores y en el que el aprendizaje no puede reducirse a lo estrictamente dentro del aula, cobra una gran importancia ampliar la participación en las instituciones educativas y facilitar la colaboración entre todos los agentes educativos (Martin & Gairín, 2010).

En síntesis, se plantea la existencia de dos concepciones básicas sobre la dirección las cuales dan lugar a dos figuras arquetípicas que a menudo se han designado como “director” (en el sentido de gestor-administrador) y como “líder” (guía ideológico del colectivo) en torno a las cuales existe unanimidad en considerar la conveniencia que coincidan en una misma persona (Antúnez, 1991; López, 1996). Desde esta perspectiva, por tanto, el termino liderazgo parecería ser más comprensivo por lo que la opción más coherente con este posicionamiento consistiría en adoptar la denominación “líderes educativos”, en sentido general. Desde esta perspectiva, la dimensión técnica es considerada como una más, bajo diversas denominaciones: “liderazgo técnico” (Segiovanni, 1987), “liderazgo formal” (Ciscar & Uría, 1986), “liderazgo de gestión” (Gento, 1996), junto con las demás dimensiones del liderazgo: cultural, participativo, pedagógico, formativo, etc. Atendiendo a la significación.

Por último debemos considerar que los directores son los promotores y responsables del trabajo colectivo, dinamizadores del proceso educativo. Interesa sobre todo el que sean efectivos en su trabajo; esto es, que tengan impacto y ello tiene que ver con la concreción y ejecución de proyectos. Su incidencia puede ser directa (incidencia

en las tareas o personas que las deben de desarrollar) o indirecta, a partir del influjo que ejercen en el diseño organizacional, vinculándose, respectivamente, a los procesos o a la estructura y diseño (Gairín, 2004).

Frente a esto, como una forma de detallar el papel, podríamos decir que el ser directivo significa fundamentalmente tomar decisiones en relación a: los problemas y cambios que surgen en la organización y en su entorno, la planificación y visión a seguir, la fijación de objetivos, las políticas que va a señalar el cómo y porqué de la organización, la información o comunicaciones que recibe, las prioridades que ya han sido señaladas o él/ella decide modificar; la distribución de papeles entre sus colaboradores; la asignación, selección y optimización de recursos; la dirección y el desarrollo de las personas del equipo; la creación de un clima que facilite la auto motivación; la expansión y crecimiento eficiente y sostenible de la organización. (Martin & Gairín, 2010).

2.2.2 Elementos claves en la dirección educativa.

Independientemente del tipo de organización y finalidades de las mismas, resulta bastante sencillo identificar una serie de elementos recurrentes en la mayoría de los casos, quedando para la profundización en su definición o para la concreción del perfil directivo deseado, la mayor profundización o desglose de alguno de esos elementos (Martin & Gairín, 2010).

Algunos elementos destacables, por su importancia y frecuencia en ser compartidos por diversos tipos de organizaciones y por sobre todo en las instituciones educativas, de acuerdo a Martin y Gairín (2010) son:

- Toma de decisiones.
- Autonomía.
- Participación.
- Comunicación.
- Respeto.
- Trabajo en equipo.
- Contexto.

- Proyecto (como compromiso).
- Planificación (como instrumento).
- Clima de trabajo.
- Cultura institucional.
- Compromiso social.
- Colegialidad en las responsabilidades.
- Evaluación como proceso interno y externo.
- Calidad (metas).
- Profesionalización de tareas.
- Aprendizaje cooperativo (aprender juntos).
- Liderazgo (innovador).
- Ilusión y responsabilidad por el trabajo bien hecho.

Ahora bien, se considera que la dirección de una Institución educativa estará necesariamente tintada de valores, siempre importantes y en este caso imprescindibles si queremos afianzar la idea de que toda organización es singular y siempre responde a unos fines que, además, en el caso de las organizaciones educativas siempre se traduce en personas, servicios y compromisos.

Lo importante es destacar que las actividades establecidas no deben de llevarse a cabo solamente porque lo exija la dirección, sino porque son útiles y porque mejoran la educación. Esta máxima, que saben de memoria todos los agentes educativos, debería ser asumida también por algunos directores y por las administraciones, que se empeñan en controlar lo incontrolable, en vez de dedicar su tiempo a animar, coordinar el sistema y los procesos, impulsar el proyecto de las instituciones. No puede haber contrato de calidad, que presupone la colaboración, si existe desconfianza. Y sobre todo, el tiempo que se pierde controlando se ganaría doblemente si se utilizara infundiendo ánimo e implicando a la gente en su tarea.

Esto no significa que se niegue el derecho de la sociedad a exigir que se cumplan los objetivos que ha definido como necesarios, ni el derecho de los directores a exigir

responsabilidades a quienes las aluden, o no comparten esfuerzos. Es lícito que las administraciones ejerza un control para garantizar que se consigan los objetivos a mejorar su trabajo. Lo que mueve a un centro es su compromiso con el proyecto, y un centro que trabaja exclusivamente para cumplir las exigencias externas, pierde la riqueza que emana de su proyecto (Martin & Gairín, 2010).

2.2.3 La dirección educativa y sus elementos en el proceso de elaboración.

De acuerdo a Martin (1999), Álvarez y Santos (1996), existen ciertos elementos y actuaciones claves en relación con la elaboración de un Proyecto de Dirección para una institución educativa, quedando de manifiesto la relación directa que existe entre la planificación y dirección en instituciones de formación.

Dentro de las características generales de un proyecto de dirección, encontramos que éste debe ser:

a) Claro: la comprensión debe ser inmediata y sin ambigüedad (legible y fácilmente comprensible).

b) Realista y posible: de tal forma que justifique todo lo que propone en fundamentos de realidades tangibles y observables mediante diagnósticos fiables.

c) Diferenciado: debe poseer sus códigos específicos de expresión e información que lo identifiquen como tal.

d) Memorizable: frases cortas y explícitas, vocabulario concreto, presentación gráfica con mensajes cortos y redundantes más que mensajes largos y densos.

e) Movilizado: debe implicar movimiento por su fuerza de convicción y por tener en cuenta los intereses de todos los medios de información mediática.

f) Comunicable: en diversos espacios como documento escrito en afiches públicos a través de todos los medios de información mediática.

g) Durable: que dé la sensación a las personas implicadas de que es un proyecto a medio y largo alcance y que posea consistencia como para hacerlo perdurable.

h) Federativo: que recuerde a todos los equipos de trabajo que sus acciones autónomas posean una referencia clara en un proyecto que dé a toda la institución coherencia y seriedad.

De igual modo, dentro de la elaboración de un proyecto de dirección, existe una serie de principios en la línea de gestión. Estos son:

1. Autonomía: no se debe olvidar que el proyecto de dirección se justifica porque la Administración central o regional transfiere a las instituciones y por consiguiente, a su director funciones que en principio le son propias.
2. Profesionalidad: el modelo de acceso y gestión mediante proyecto va unido al concepto de profesionalidad.
3. Eficiencia: entendiendo eficacia como la consecución de los objetivos propuestos y por eficiencia la consecución de los objetivos propuestos con los mínimos recursos.
4. Organización: siendo importante encuadrar el proyecto de dirección en el modelo organizativo que se desarrolla en la institución.
5. Coherencia: Debe existir una estrecha relación y conexión entre lo que se pretende lograr y las acciones y actividades para ello.
6. Cohesión e integración: entre dirección y el equipo de trabajo. Se trata de una labor mancomunada hacia el logro de un plan común y compartido.
7. Evaluación: en los sistemas educativos verdaderamente descentralizados, y que tienen fe en el modelo de institución autónoma, se otorga mucha importancia a la negociación de indicadores de calidad.

Ahora bien, considerando los aspectos normativos necesarios y los planteamientos expuestos en cuanto a dirección y gestión, se puede establecer un esquema de contenido para la elaboración de un proyecto de dirección que cuenta con los siguientes elementos (Martin, 1999): Justificación de proyecto. Fundamentación teórico – técnica. Presentación y justificación de la propuesta. Estudio y análisis de la institución. Diagnóstico de la situación de la institución. Objetivos del proyecto e indicadores. Propuestas de actuaciones (actividades). Propuesta organizativa. Previsión de desarrollo (implementación). Plan de seguimiento y evaluación del proyecto

2.2.4 Competencias necesarias en dirección educativa.

El concepto de competencia es utilizado desde hace tiempo en el campo de la formación profesional, abriéndose camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos (Gairín & Castro, 2011).

Por competencias se entienden las características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se identifican así con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza (cognoscitivos, afectivos y procedimentales) para resolver situaciones profesionales concretas (Gairín y Castro, 2011).

Las competencias son las capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. Las competencias son los conocimientos, habilidades, y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve (Weinert, 2004).

Ahora bien, La dirección es la función ejecutiva de guiar y coordinar para entregar resultados. De ahí la importancia del desarrollo de las competencias de directivos que está también relacionado con el desarrollo de las competencias de los diferentes actores de las instituciones de educación, debido a que una dirección eficiente sólo se tendrá en conformación con un equipo honesto y competente que coadyuve para lograr los objetivos y las metas organizacionales .Cuando esto no ocurre, el entorno de la dirección se vuelve complejo. Un directivo será una persona que deberá ser percibida como una figura de autoridad, en una situación, está lo suficientemente seguro de sí mismo y de su relación con los demás de manera tal que experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos (Torres, 2007).

En general, El papel del director académico es a menudo difícil de describir. El director académico tiene variedad de responsabilidades y muchos retos que enfrentar, que tienden a evolucionar con la siempre cambiante cara de la educación superior, por

lo que su papel es multifacético y a veces ambiguo. Dentro de su papel, el director académico supone dar servicio, ser confiable, desempeñar un papel moral, actuar como guardián, construir comunidades diversas con confianza y colaboración, y promover la excelencia (*American Association of College for Teachers Education* [AACTE], 2010).

Wolverton, Gmelch, Montez y Nies (2001) afirman que las tareas del director académico han cambiado con el tiempo, de ser casi exclusivamente enfocadas en los estudiantes, a incluir una variedad multifacética de funciones, como administrador financiero, del tiempo, del ambiente de trabajo, de la visión curricular y de relaciones públicas externas. Robillard (2000) por su parte, hace notar, que el candidato debe asumir la responsabilidad de liderazgo, de planeación y desarrollo curricular, del staff, de la evaluación y de la administración de presupuesto, de evaluación del programa curricular y del desarrollo de sociedades entre constituyentes internos y externos.

Señalado lo anterior, cabe además señalar que Los directores académicos responden a varios constituyentes de la institución: a los profesores, a la administración central y a los estudiantes, y deben servir los variados intereses de todos. La posición del director académico lo sitúa al frente de los cambios institucionales. Las responsabilidades de toma de decisión de los directores académicos típicamente abarcan, con el organigrama y las personas de apoyo necesarias, las siguientes áreas (AACTE, 2010): 1) programas educativos/currículos, 2) selección, promoción y desarrollo de profesores, 3) asuntos estudiantiles, 4) finanzas, 5) relaciones públicas y de alumnos.

Por su parte, Bragg (2000) sugiere que existen seis áreas básicas que son esenciales para este director, que incluyen: 1) conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución, 2) orientación centrada en el aprendiz, 3) liderazgo educativo, 4) tecnologías de información y educativas, 5) evaluación y credibilidad, 6) preparación administrativa.

Todas estas áreas de conocimiento evolucionan conforme la institución lo hace; el líder debe estar equipado para manejar todos estos cambios y para solucionar las situaciones variadas y difíciles que se presentan cada día.

Ahora bien, la administración superior necesita apoyo en determinar cómo aterrizar, lograr y medir las metas, la planeación y los ideales de la institución. Los

profesores, por su parte, necesitan apoyo en ver como sus metas y planes individuales se puedan ver cumplidos dentro de las prioridades mayores de la institución, y como ellos pueden desempeñar un papel significativo al hacer que el plan estratégico se haga realidad. El director académico juega este papel de forma predominante. Él sirve como catalizador en clarificar o cristalizar estas visiones; transforma a la visión amplia de la institución en un plan que encaje en las diversas maneras de trabajar de las disciplinas distintas del área correspondiente. El director académico funciona como promotor y sostén de las necesidades de los profesores al encontrar puntos de conexión donde las metas estratégicas puedan justificar las necesidades de los profesores. Es un puente entre la administración superior y los profesores (Buller, 2007).

Considerando lo anterior, cabe mencionar que posiblemente uno de los retos más grandes del director académico es mostrar sus capacidades en un contexto donde aquéllos a quienes debe guiar, creen firmemente que no necesitan ser guiados ni están dispuestos a sucumbir a las políticas administrativas, como es el caso con los profesores en general (AACTE, 2010).

Dada la situación planteada y centrándose en las IES, cabe señalar que el énfasis actual en proveer una educación de calidad, tanto en pregrado como en el posgrado, se ha enfocado en las responsabilidades educativas tanto de la institución como de aquéllos que pertenecen a ella, y se ha volcado la mayor parte de esta responsabilidad en los profesores. Sin embargo, el director académico juega un papel vital en la calidad de la educación, ya que es el vínculo entre la visión y misión institucionales, y el quehacer de cada día de los profesores y alumnos en el aula, en el laboratorio o en el campo de trabajo (Elizondo, 2011).

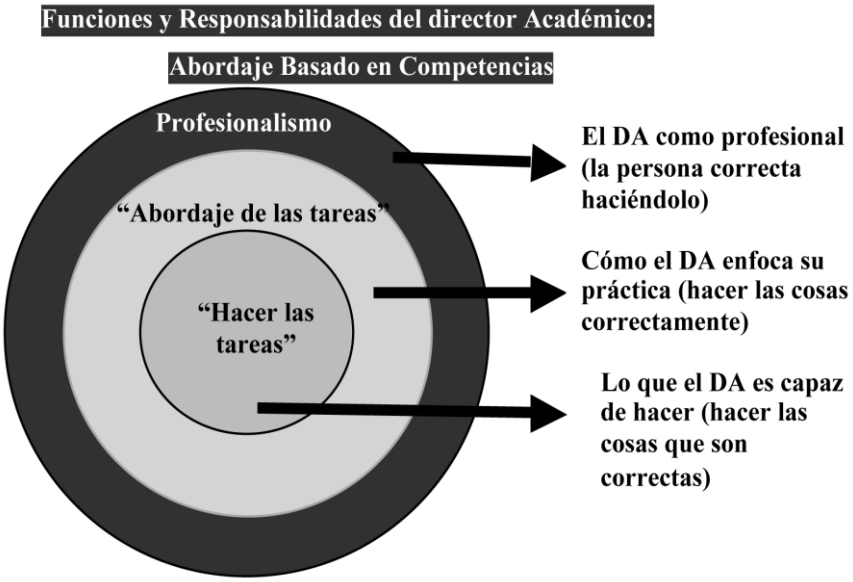
A continuación de lo anterior, se hace necesario describir un abordaje basado en competencias para las funciones y responsabilidades del director académico. El marco de referencia provee un abordaje holístico de las competencias esperadas del director académico, que representan los criterios explícitos sobre los cuales debe ser, no tan solo nombrado, sino evaluado. Este modelo basado en competencias, parte del modelo de los tres círculos propuesto por Harden (1999) sobre las competencias del médico egresado de las escuelas de medicina. Se ha tomado este modelo para diseñar las competencias del director académico, formadas por un modelo tri-circular que contiene 10 competencias, y cada competencia, sus elementos correspondientes **(Ver figura 1)**:

1. Lo que el director académico es capaz de hacer; el quehacer propio o tareas: hacer las cosas que son correctas. Esta área se refiere a las competencias técnicas; lo que distingue a un director académico de uno que no lo es, o de otro que ocupa un puesto directivo distinto. En este círculo se incluyen: 1) Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2) Conocimiento profundo de las áreas de fortaleza y oportunidad de la institución; 3) Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos; 4) Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; y 5) Preparación administrativa.

2. Cómo el director académico enfoca su práctica, es decir, el abordaje de las tareas: Hacer las tareas de la manera correcta. Se refiere a la manera de hacer las funciones y responsabilidades. Se incluyen las competencias intelectuales, emocionales y creativas, que son tres: 6) Entender los principios de las áreas principales; 7) Actitudes propias de liderazgo y comunicación efectiva; y 8) Habilidades de razonamiento y toma de decisiones.

3. El director académico como profesional, es decir, su ética y profesionalismo: La persona correcta haciendo las tareas. Implica la forma de ser de la persona que ejercerá el cargo, e incorpora su desempeño dentro de la institución educativa, su ética y profesionalismo y su desarrollo personal, e incluye dos competencias: 9) Papel del director académico dentro de la institución; y 10) Ética y desarrollo personal.

FIGURA 1. MODELO TRI CIRCULAR DE HARDEN



(Elizondo, 2011, p. 212)

Este modelo tri circular de Harden, se puede relacionar o comparar con el modelo de George Miller (1990), sobre la valoración de las habilidades clínicas/ competencias/ desempeño. Sin embargo, este modelo, aunque originalmente descrito para la práctica clínica, ha sido adoptado y es bien conocido en el campo de la educación en todos los campos profesionales, de tal manera que pude aplicarse a cualquier profesión. En el modelo se describe una pirámide dividida en cuatro escalones (Elizondo, 2011):

1. Saber (el conocimiento): este se encuentra en el nivel más bajo de la pirámide el cual se requiere para realizar las funciones profesionales efectivamente.

2. Saber cómo (competencia): deben saber usar y aplicar el conocimiento que han acumulado. Deben tener el suficiente conocimiento, juicio, habilidades y fuerza para cumplir con sus obligaciones.

3. Mostrar cómo (desempeño): en este escalón se pretende medir que es lo que los estudiantes harán cuando se encuentren frente a frente con el paciente o en su práctica profesional, cualquiera que sea su profesión, con el fin de demostrar no solo el saber y el saber cómo, sino que también demostrar cómo hacerlo.

4. Hacer (de la acción). La acción en el vértice de la pirámide es lo que ocurre en la práctica clínica o en la práctica de cualquier campo profesional. Los métodos formativos siempre deben ir dirigidos hacia a este fin.

En general, el cumplimiento de todas las responsabilidades y actividades por parte de un director académico, es una labor inmensa que requiere de una planificación estratégica y una estructura organizacional adecuada. La planificación estratégica debe comprender la propuesta y selección de candidatos compartida entre los directivos y el profesorado, a fin de encontrar la persona que todos miren como capaz de ser el vínculo entre ambos. Si, como se ha descrito, la función del director académico es clave dentro de una institución superior, una de las áreas prioritarias dentro de la planeación estratégica de la universidad superior debe ser el seleccionar un director académico basado en un perfil de competencias como el que se ha descrito (Elizondo, 2011).

Como tal, se requiere la colaboración de los directores de carrera, directores de departamento, director de pregrado y de posgrado, así como el apoyo de los directores de división, del director de la escuela y de las demás áreas. Se necesita de manera indispensable el apoyo de los profesores, en cuyo talento, a fin de cuentas, reside la impartición de la calidad académica. Esta misión colosal solamente es posible contando con el respaldo de la Universidad, por lo que se enlistan, sin entrar en la descripción detallada, las estrategias posibles para cumplir con esta gestión (Elizondo, 2011):

- Crear y construir una visión y misión compartida con todos los involucrados en el proceso educativo, en particular con los directores y profesores.

- Fomentar tenazmente el trabajo colaborativo, a través de la formación de grupos de trabajo que participen en cada una de las responsabilidades y proyectos mencionados.

- Crear y construir el sentido de pertenencia, para disminuir la resistencia al cambio y fomentar la adopción de los proyectos, a través de hacer copartícipes a los participantes del proceso educativo.

- Promover el trabajo interdisciplinario, de vital importancia, a través de la creación de redes cara-a-cara o medios electrónicos entre los miembros de las diferentes carreras, ya que una buena parte de las funciones se trabajan de esta manera.

- Liderar, facilitar el cambio y lanzar iniciativas para promover cambios educativos.

- Desarrollar los hábitos indispensables para un buen directivo, en especial la autoconciencia, la empatía, la retroalimentación con arte, el establecimiento de límites apropiados y la flexibilidad con las personas.

- Práctica de la paciencia, tolerancia, respeto, capacidad de apertura y negociación.

- Compromiso, entrega y pasión, elementos indispensables que hacen que las cosas sucedan.

- Determinación, disciplina, esfuerzo y responsabilidad propia hacia toda acción.

- Búsqueda y acción incansable para hacer realidad el sueño.

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución (Elizondo, 2011).

2.2.5 Estilos de dirección: una aproximación general.

El concepto de estilo de dirección se refiere a la relación interactiva de un grupo de personas y alguien, a quien administrativamente, por posición en la estructura formal de la organización, se le ha asignado la función de dirección: la de administrador educativo.

Hay que tener presente que la función directiva no se da en un espacio irreal, sino en una unidad de acción concreta, que es la unidad escolar. Así las cosas, el centro educativo es un sistema compuesto por variadas interrelaciones y diversidad de protagonistas, que de una u otra manera ameritan un estilo de dirección y que conforman el clima organizacional (Rosales, 1997).

En este sentido, se puede anotar que el estilo de dirección de un centro educativo, adquiere un conjunto de rasgos complejos y determinaciones múltiples, que lo

identifican hacia un papel ligado al proceso de enseñanza- aprendizaje, pero en constante comunicación e interrelación con los docentes, estudiantes, personal administrativo, padres de familia y autoridades educativas.

Independiente del estilo de dirección que se desarrolle en la institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos de la institución educativa; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal y otros. En otras palabras, un estilo de dirección "encarna una definición de la situación, una versión propuesta o quizás impuesta de los modos de interacción social entre el líder y los que conduce" (Ball, 1989, p. 92).

Ahora bien, en cualquier nivel que se trabaje debe darse una dirección cuya función sea la de establecer el nexo entre el grupo (en este caso el equipo de trabajo) y la tarea (proceso de enseñanza-aprendizaje). Al haber un trabajo requerido (tarea-producto), y un conglomerado humano, que es el que posibilita lograr el trabajo encomendado, la dirección debe interesarse tanto en el producto como en el proceso, en el producto-trabajo (lo nomotético) y en las relaciones que da y que se dan entre los diferentes actores que están presentes en el escenario educativo (lo ideográfico), Esto conlleva a ver el centro educativo como un sistema en interrelación dinámica.

Lo anterior implica, que para desarrollar un estilo de dirección, debe tenerse muy presente, las peculiaridades del centro educativo, o sea conocer y manejar su cultura organizacional, para no provocar resistencias en la conducción y asunción de tareas y responsabilidades, conocer las formas de poder, autoridad y las coaliciones de lucha que se dan. Por lo tanto, el concepto de estilo de dirección adquiere una gran complejidad, ya que en el confluyen y se manifiestan una gran variedad de elementos (Gasalla, 2003).

A la luz de los elementos planteados, es posible enriquecer y ampliar el concepto de estilo de dirección, como

"una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es inminentemente una realización individual. Pero al mismo tiempo es esencialmente una forma de realización conjunta" (Ball, 1989, p. 92).

De este modo, se puede afirmar que los estilos de dirección no son fijos ni inmutables, sino una relación dinámica entre contexto (clima organizacional y cultura organizacional), actores (director, docentes, estudiantes, familias, autoridades educativas, comunidad) y tarea a realizar (lo académico-administrativo) que lo condicionan y lo dimensionan.

De ahí que los estilos de dirección no son recetarios, no son como algunos autores plantean, sólo un conjunto de deberes, funciones y responsabilidades abstractas. Hoy en día se exige la competitividad, lo que demanda un cambio estructural y cultural, obliga a la organización educativa a alcanzar una mayor eficiencia y productividad; dentro de un contexto de calidad total, acercamiento al usuario—cliente (del producto educativo) y excelencia en el servicio.

Por eso, en la actualidad, los estilos de dirección, apuntan hacia un proceso activo, dinámico, de relación interdependiente, que tiene como meta la eficiencia, efectividad y eficacia de la unidad escolar, el cambio y la innovación constante en el proceso educativo para asumir los nuevos retos que la sociedad demanda, para ser sostenibles y competitivos en ese producto que se le brinda a la sociedad, llamado servicio educativo (Gasalla, 2003).

Ahora bien, la literatura aborda una amplia gama de clasificaciones. Existen autores que definen varios tipos, otros se limitan a definir los extremos de ellos, otros prefieren no clasificar y definir algunos rasgos positivos y negativos (Gasalla, 2003).

En post de lo anterior, son varios los autores que han realizado estudios sobre los estilos de dirección a lo largo del tiempo, y han establecido una serie de teorías, tal y como menciona Sánchez (2008), quien va a agrupar a una serie de autores según la perspectiva desde la cuales han encaminado sus teorías. Por ejemplo, menciona a autores como Likert, Lewin, McGregor, Blake y Mouton en un mismo grupo, ya que la perspectiva que toman para sus teorías de estilos de dirección y liderazgo es el comportamiento del dirigente y las características distintivas de la labor de estos.

McGregor (1960) en “El lado humano de las organizaciones”, establece dos teorías, teoría X y teoría Y, en las que señala dos estilos de dirección, en la cuales el director va a actuar de una forma u otra según el tipo de trabajador o colaborador, y a la

vez el estilo va a influir en el comportamiento de estos: estilo autoritario y estilo participativo.

En la teoría X expone que a las personas, debido a su pereza, van a evitar el trabajo, va a ser algo que les va a disgustar. Por este motivo, deben de estar continuamente amenazadas y estrictamente dirigidas y controladas por el director para asegurar un mínimo de desempeño laboral por medio de castigos para que hagan bien su trabajo. Estas personas prefieren ser dirigidas y no asumir responsabilidades; procuran sobre todo su seguridad y su única motivación es el dinero.

Por otra parte, la Teoría Y, supone una antítesis en lo que se refiere a comportamiento humano. Según esta teoría las personas no van a evitar el trabajo porque les agrada hacerlo. Va a ser algo tan natural como comer, dormir y jugar. Si se les aporta el ambiente adecuado estas personas además van a buscar adquirir cada vez más responsabilidades y van a ser más creativas, ingeniosas e imaginativas. La coacción, el castigo, la amenaza dejan ya de tener sentido, ya no es una necesidad para que los individuos consigan los objetivos propuestos. Su mayor recompensa va a ser la satisfacción del ego.

La dirección ante personas que responden a las características de la teoría X de ha de estar basada en el ejercicio de una autoridad formal, donde la dirección señala a cada uno lo que debe hacer y cómo hacerlo, marca los tiempos de realización del trabajo, dicta unas normas a seguir y somete a los empleados a una constante presión, consiguiendo que hagan los esfuerzos necesarios para evitar ser sancionados, correspondiendo estas actuaciones a un estilo de dirección autoritario.

El estilo de dirección que se dará en el caso de la teoría Y, es una dirección participativa que proporcionara las condiciones para que las personas puedan alcanzar los propios objetivos al tiempo que se alcanzan los organizativos. Los directores deben dar confianza, información y formación, facilitando la participación de los empleados en la toma de decisiones, así como en la negociación de los objetivos.

Por su parte, Daniel Goleman (2000), psicólogo estadounidense que establece seis tipos diferentes de estilos de dirección, según la forma de actuación del dirigente:

- Estilo coercitivo (*coercitive style*): Es aquel que fuerza la conducta de alguien y exige el cumplimiento de órdenes (haz lo que digo). Aunque puede ser muy eficaz

cuando existen problemas en la institución, dificulta la flexibilidad de la misma y la motivación de sus componentes.

- Estilo autoritario (*authoritative style*): En este estilo la figura del director va a movilizar a los componentes de la institución hacia una visión (ven conmigo). En este caso el director define un objetivo general pero va a conceder a los componentes de la institución la libertad de elegir sus propios medios para conseguir las metas propuestas. Este estilo resulta muy útil cuando no existe un consenso entre los componentes sobre cuáles deben ser las metas a conseguir, pero es poco efectivo si el director tiene menos experiencia que sus subordinados.

- Estilo afiliativo (*affiliative style*): El director va a crear una serie de vínculos emocionales entre los componentes de la institución (las personas son lo primero). Este estilo es especialmente útil para crear un ambiente de armonía y favorecer el crecimiento moral de los componentes del grupo. Pero si se enfoca de forma exclusiva en la alabanza de los componentes puede dar lugar a que los malos resultados no sean corregidos.

- Estilo democrático *(democratic style)*: En este estilo se va a favorecer la participación y la cooperación de los componentes de la institución, favoreciendo la flexibilidad organizativa y la generación de nuevas ideas (¿Qué opinas?), pero a la vez se corre el riesgo de que finalmente se cree la conciencia de una carencia de líder.

- Estilo marcar el paso *(pacesetting style)*: Es este estilo el directo establece altos estándares de actuación y poniendo ejemplos propios (haz como yo). Esto hace que se obtengan resultados muy positivos, motivando a sus subordinados. Este estilo por el contrario puede dejar a otros componentes abrumados frente a la búsqueda del director de grandes metas y evitan hacerse cargo de esta situación.

- Estilo entrenador *(coaching style)*: El director va a preparar a los componentes de la institución para el futuro, incidiendo en su desarrollo personal más que en determinados trabajos o tareas (intenta hacer esto). Funciona bien cuándo el personal es consciente de sus debilidades y quiere mejorarlos pero no cuando estos se muestran reticentes hacia los cambios.

La mayoría de estos estilos directivos van a tener una incidencia positiva en el clima de la entre los sujetos, excepto el estilo coercitivo y el de marcar el paso, el

primero porque coacciona a los componentes de la institución, ya sea educativa o empresarial, a actuar de una forma determinada, y el segundo porque propone unas expectativas en ocasiones muy elevadas por las cuales los sujetos se ven abrumados ante las exigencias personales que supone la consecución de grandes metas y objetivos.

Sánchez (2008), siguiendo las ideas del modelo bidimensional de Blake y Mouton (1964), que establecen una serie de estilos de dirección según la preocupación por las personas y la preocupación por la producción, y del modelo de Hersey y Blanchard (1979), entre otros, que establece un tipo de dirección según la madurez de los colaboradores, propone cuatro estilos de dirección:

En primer lugar se encuentra el estilo indiferente: La principal característica de estos dirigentes es que son muy permisivos. En este estilo los subordinados no va a tener bien definidos los objetivos y las tareas que van a realizar van a ser escasas. La toma de decisiones tampoco van a estar estructuradas, van a ser tomadas en el momento, considerando en ocasiones la opinión de aquellos que tengan más experiencia. Va a hacer poco énfasis en las personas y en las tareas, por lo que no le resulta necesario ejercer mecanismo de control, ya que no se preocupa por establecer indicadores ni de tipo cualitativo ni cuantitativo. Tampoco se va a preocupar por fomentar la comunicación, por lo tanto el contacto y las relaciones entre dirigente y subordinados van a ser escasas.

En segundo lugar, se encuentra el estilo tecnicista: El rasgo que va a definir a estos dirigentes es que van a ser muy autócratas. Va a estar muy preocupado por establecer unas pautas concretas y por definir los objetivos y actividades a realizar así como las normas. Va a dar órdenes rígidas e incuestionables, y el control va a estar ejercido de manera constante siendo frecuente el uso de amenazas y castigos. No va a existir el trabajo en equipo ya que este tipo de director va a fomentar la labor individual, siendo la desconfianza, la hostilidad y el descontento van a ser constante entre los subordinados. Va a importar sobre todo el resultado de la terea, quedando totalmente de lado las relaciones personales.

En tercer lugar se encuentra el estilo sociable: Se trata de unos dirigentes altamente participativos. Va a preocuparles sobre todo el fomento de las relaciones entre los subordinados y de estos con la figura del director, quedando de lado la definición de los objetivos, actividades y tareas. La toma de decisiones se va a realizar

por consenso, contando con la opinión de los subordinados. El control va a ser ejercido muy pocas veces y además del trabajo en equipo también va a estar motivado el desempeño individual, ya que va a ser el reflejo del buen ambiente y de las buenas relaciones que se dan en la empresa. Van a importar más las relaciones personales que en resultado de la tarea.

Por último, se encuentra el estilo sinérgico: Van a ser dirigentes muy participativos y que van a fomentar el trabajo en equipo además de definir los objetivos, metas, tareas y actividades que deben realizar los subordinados. La cordialidad y la concreción van a caracterizar la forma en la que el director va a dar sus órdenes a los subordinados, ejerciendo puntualmente control en ocasiones de forma concreta para aspectos puntuales. El trabajo en equipo va a ser considerado como fundamental para un adecuado desempeño de las tareas y se va a promover la comunicación entre el director y los subordinados, de manera que las relaciones y el contacto van a ser constantes. Este estilo va a tener muy en cuenta tanto los resultados de las tareas como las relaciones personales.

Gairín (2003) hace referencia a tres estilos tradicionales de dirección, dentro de los cuales están: autoritario, democrático y laissez faire.

El estilo autoritario se caracteriza porque quienes lo practican, dictan lo que se necesita hacer, cuándo y cómo. Usualmente, ellos toman decisiones sin buscar la opinión del resto del equipo. Existe también una clara división entre el Director y su equipo. Los Directores que ejercen el estilo autoritario, toman decisiones independientes, con poca o ninguna retroalimentación del resto del grupo. El impacto en el rendimiento del equipo es el de inspirar menos creatividad. Peor aún, los miembros del grupo sienten que están siendo dictados o controlados. Esto es mejor en situaciones donde no hay tiempo para tomar decisiones en grupo.

Por su parte, el estilo democrático se caracteriza a su vez por el estilo de dirección más efectivo. Los directores que ejercen dicho estilo, guían al grupo, pero también promueven la retroalimentación y la participación en la toma de decisiones. Ellos tienen la decisión final en el proceso. La productividad no es tan alta como con un estilo autoritario, pero la calidad del trabajo es mejor. Los miembros del grupo se sienten más motivados y capaces, porque sus contribuciones cuentan. Sus opiniones se

buscan. El Dirección democrática inspira a los equipos de trabajo a esforzarse para el éxito.

Por último, el estilo de dirección laissez faire proviene del francés dejar hacer. Los directivos que practican este estilo ofrecen poca guía para el grupo. Usualmente, ellos no toman parte de la toma de decisiones y dejan al grupo decidir qué hacer. Estos grupos usualmente son los menos productivos. Peor aún, los equipos de trabajo hacen poco si no se les dice qué hacer, no son cooperativos y no pueden trabajar independientemente. El estilo laissez-faire es mejor en situaciones donde los miembros del grupo son altamente expertos y necesitan poca supervisión. Sin embargo, para los trabajadores menos expertos, se fomenta indecisión y falta de motivación (Gairín, 2003).

Frente a todos estos estilos de dirección que se dan dentro de las empresas y de las instituciones educativas, debemos definir los que deberían seguir los directivos de las organizaciones educativas y los que deberían de ser totalmente rechazados.

Ahora bien, no obstante las múltiples clasificaciones existentes, hoy en día se asume que el estilo democrático- participativo es la variante más eficiente de estilo de dirección para desarrollar en las instituciones educativas (Rosales, 1997).

Un estilo de dirección democrático-participativo, no se logra de forma inmediata, sino que transita por el uso de diferentes modelos que pueden estar condicionados, entre otros, por las características del contexto, el nivel de preparación y estabilidad de los directores en el cargo, el sistema de relaciones de la propia escuela, tanto internas, como externas, así como el nivel de influencia que ejercen las estructuras de dirección superiores.

En correspondencia con esto, se describen las características fundamentales de cuatro estilos que pueden estar presentes en el proceso de tránsito hacia el ideal de una tendencia democrática – participativa, los cuales se presentan a continuación (Rosales, 1997; Ball, 1989):

1. Democrático participativo:

Estilo de dirección donde se manifiestan muy buenas relaciones de comunicación con todos, tanto de manera ascendente como descendente Los métodos y procedimientos que se emplean se caracterizan por la persuasión y el convencimiento. La toma de decisiones tiene un carácter colectivo.

2. Con tendencia al compromiso y a la implicación:

Este estilo constituye un paso previo al democrático participativo, en el que se revela una mayor preocupación por las relaciones. Se incrementa el nivel de participación de los equipos de trabajo. La persuasión y el convencimiento tienen una mayor presencia. Se amplían los niveles de participación con espacios de consulta, generalmente, se tienen en cuenta los criterios y opiniones dadas en la toma de decisiones, lo que fomenta el compromiso y la implicación.

3. Con tendencia consultiva:

Este estilo representa un peldaño del movimiento de lo más centralizado hacia formas un poco más participativas, aunque se muestra interés por el cumplimiento de las tareas, hay cierta preocupación por las relaciones entre todos. Se revelan algunos niveles de comunicación ascendente en la medida que se les consulta a los implicados. La persuasión y el convencimiento presentan niveles bajos Se estimula la participación de todos, aunque en ocasiones se utilizan formas centralizadas. Las decisiones son consultadas, pero la dirección finalmente decide.

4. Con rasgos de centralización y ciertos niveles de participación:

En este tipo de estilo interesa solamente el cumplimiento de las tareas. Presenta bajos niveles de comunicación. Es pobre la presencia de la persuasión y el convencimiento, predominando métodos y procedimientos caracterizados por el ordeno y mando. Limitada la participación de los subordinados y las decisiones son tomadas, casi siempre por el director, sin consultar ni hacer partícipe a sus equipos de trabajo.

Esta clasificación permite, de forma más objetiva y dialéctica, apreciar el movimiento en la utilización de los estilos y caracterizar él o los modelos actuantes presentes en las organizaciones educativas, como lógico proceso de transformación por el que deberán transitar las instituciones, a fin de acercarse progresivamente al estilo de dirección que se aspira (Rosales, 1997).

En general, un análisis dialéctico de la utilización de los estilos de dirección, conduce a afirmar que no se dan de forma pura, no son fijos ni inmutables, ni la existencia de rasgos de un tipo es excluyente de la presencia o características de otros, pues lo que se da es una combinación de ellos, pero con predominio de algunos rasgos específicos de un determinado tipo.

No existe un estilo óptimo, la efectividad de cada estilo depende de la situación en la que está insertado el directivo y las características del grupo. De acuerdo con esto un mismo estilo puede ser efectivo en una situación, pero inefectivo en otras. Numerosas investigaciones sociológicas demuestran que un buen tipo de estilo es aquel que logra el equilibrio necesario entre una buena relación sujeto-sujeto y el cumplimiento más eficaz de los objetivos del sistema (Rosales, 1997).

2.3 Género como teoría explicativa

2.3.1 Concepción de género.

En los años setenta el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (género) con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. Además del objetivo científico de comprender mejor la realidad social, estas académicas tenían un objetivo político: distinguir que las características humanas consideradas femeninas eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Suponían que con la distinción entre sexo y género se podía enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres. Posteriormente, el uso de la categoría género llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina. Sin embargo, ahora que en los años noventa se ha popularizado este término, la manera en que con frecuencia se utiliza elude esa distinción al equiparar género y sexo (Lamas, 1997).

Son varias – y de diferente índole – las dificultades para utilizar esta categoría. La primera es que el término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con el español género: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar) mientras que en español se refiere a la

clase, especie o, tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. Decir en ingles “vamos a estudiar el género” lleva implícito que se trata de una cuestión relativa a los sexos; plantear lo mismo en español resulta críptico para los no iniciados: ¿se trata de estudiar qué género: un estilo literario, un género musical o una tela?. En español la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, pero únicamente las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden cómo relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultura (Lamas, 1997).

Cada vez se oye hablar más de la perspectiva de género, sin embargo al analizar dicha perspectiva se constata que género se usa básicamente como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, son nada menos que las mujeres. Aunque esta sustitución de mujeres por género se da en todas partes, entre las personas hispanoparlantes tiene una justificación de peso: en español se habla de las mujeres como el género femenino, por lo que es fácil deducir que hablar de género o de perspectiva de género es referirse a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino (Lamas, 1997).

Scott (1990) apunta varios usos del concepto género y explica cómo la búsqueda de legitimidad académica llevó a las estudiosas feministas en los ochenta a sustituir mujeres por género.

En los últimos años cierto número de libros y artículos cuya materia es la historia de las mujeres, sustituyeron en sus títulos mujeres por género, En algunos casos esta acepción, aunque se refiera vagamente a ciertos conceptos analíticos, se relaciona realmente con la acogida política del tema. En esas ocasiones, el empleo del vocablo género trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres. Género parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo. En esta acepción, género no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. Mientras que el término “historia de las mujeres” proclama su política al afirmar (contrariamente a la práctica habitual) que éstas son sujetos históricos válidos. Género

incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas (Scott, 1990).

Para Scott (1990), este uso descriptivo del término, que es el más común, reduce el género a un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres, empleado con frecuencia por los historiadores para trazar las coordenadas de un nuevo campo de estudio: las mujeres, los niños, las familias y las ideologías de género, referido solamente a aquellas áreas -tanto estructurales como ideológicas- que comprenden relaciones entre los sexos. Este uso respalda un enfoque funcionalista enraizado en último extremo en la biología, pero la cuestión no queda ahí. Señala además que género se emplea también para designar las relaciones sociales entre los sexos: para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él. Este uso rechaza la utilidad interpretativa de la idea de las esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera; la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra.

Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas, del estilo de las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina en los hechos de que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular. En lugar de ello, género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres (Scott, 1990).

Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. Género parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios sobre el sexo y la sexualidad han proliferado, porque ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres. Si bien los estudiosos reconocen la conexión entre sexo y roles sexuales, no asumen una relación sencilla y directa. El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad (Scott, 1990).

Finalmente, para Scott (1990), la utilización de la categoría género aparece no sólo como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales sino también como forma de situarse en el debate teórico. Los lenguajes conceptuales emplean la diferenciación para establecer significados, y la diferencia de sexos es una forma primaria de diferenciación significativa.

El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y una manera de comprender las complejas conexiones entre varias formas de Interacción humana (Lamas, 1997).

Scott (1990) propone una definición de género que tiene dos partes analíticamente interrelacionadas, aunque, distintas, y cuatro elementos. Lo central de la definición es la conexión integral entre dos ideas: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Scott (1990) distingue los elementos del género, y señala cuatro principales:

1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrina religiosa, educativa, científica, legal y política que afirman categórica y unívocamente el significado de varón y mujer, masculina y femenina.
3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.
4. La identidad. Scott (1990), señala que aunque aquí destacan los análisis individuales -las biografías- también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudian la construcción de la identidad genérica en grupos.

Así mismo, Scott cita a Bourdieu (1980) para quien la división del mundo, basada en referencias a las diferencias biológicas y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción actúa como la mejor fundada de las ilusiones

colectivas. Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social.

Ya qué estas referencias establecen un control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, el género se implica en la concepción y construcción del poder. Por ello Scott (1990), señala que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

En definitiva, género alude a una construcción simbólica que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de los individuos. Mediante la constitución de género, la sociedad clasifica, nombra, produce las ideas dominantes de lo que deben ser y actuar los hombres y las mujeres. Lo que se supone deben parecer y tener como <propio> o <adecuado> de cada sexo. Y esta construcción cultural o simbólica alude a la relación entre los sexos. Por tanto, referirse a cuestiones de género, no es hablar de cuestiones de mujeres, sino de feminidad y de masculinidad. Es erróneo sustituir sexo por género. El sexo está en referencia a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo cultural, a lo simbólico, y a las interacciones que éstas referencias determinan (Caamaño, 2006).

2.3.2 Género y cultura: perspectiva simbólica.

El género constituye la categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual.

La antropología ha investigado más cómo se instituyen las pautas culturales a partir de la simbolización que como opera el propio proceso de simbolización. La humanización del primate en *homo sapiens* es resultado de su progresiva emergencia del orden biológico hacia el orden simbólico. Su socialización y su individuación están ligadas a la constitución de la simbolización. El núcleo inicial y fundador del aparato psíquico, esa parte del individuo que no está determinada por la historia, es la raíz misma de la cultura, es decir, el punto de emergencia del pensamiento simbólico que se integra en el lenguaje. Con una estructura psíquica universal y mediante el lenguaje los seres humanos simbolizamos y hacemos cultura (Lamas, 1997).

Para Claude Levi-Strauss, la sorprendente variedad de los fenómenos culturales puede ser comprendida a partir de códigos e intercambios. Las unidades del discurso cultural son creadas por el principio de oposición binaria, y unos cuantos principios

subyacen en las reglas de acuerdo con las cuales se combinan esas unidades para dar lugar a los productos culturales existentes: mitos, reglas de matrimonio, arreglos totémicos, etcétera. Es decir, para Levi-Strauss, las culturas son básicamente sistemas de clasificación, y las producciones institucionales e intelectuales se construyen sobre estos sistemas clasificatorios (Castaingts, 1986).

Según Freud, la cultura es el conjunto de significados y comportamientos compartidos, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural. Y esta cultura está constituida por los patrones de significados codificados en símbolos y transmitidos históricamente, mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida (Freud, 1930. Citado en Freud, 1974).

Así entendida, la cultura se construye, transmite y transforma al hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman (Freud, 1930. Citado en Freud, 1974).

Por otra parte, los significados y comportamientos compartidos que componen la cultura se alojan tanto en las instituciones, costumbres, objetos y formas de vida como en las representaciones mentales que elaboran los individuos y grupos y que se transmiten en las disciplinas científicas, en las especulaciones filosóficas, en las narraciones históricas, en las expresiones artísticas y en la sabiduría popular. Al mismo tiempo, conviene no olvidar que los individuos y los grupos de las nuevas generaciones, en función de su ubicación social, pueden disfrutar de las experiencias y significados que conforman la cultura de la comunidad, de manera muy desigual. Por ello, habría que hablar de diversidad de culturas y diversidad de códigos de expresión de las mismas, como manifestación de la vida compleja y conflictiva de los diferentes grupos sociales dentro de la misma comunidad (Freud, 1930. Citado en Freud, 1974).

De acuerdo a Freud (1930. Citado en Freud, 1974), nos constituimos en seres de cultura cuando ésta ejerce una represión y nos obliga a renunciar a la felicidad absoluta

y a la reconciliación total, a la completud[6]. Los seres humanos jamás nos reponemos de sabernos incompletos, castrados, ni tampoco de las heridas narcisistas que nos infligen las renuncias impuestas por la cultura. No aceptamos la realidad -que somos seres escindidos y que nos vamos a morir- y deseamos lo imposible -la completud y la inmortalidad.

Laplantine (1979) señala que la existencia humana sólo es soportable a través de esa pantalla deformadora de la realidad que es la cultura.

Una característica esencial de la cultura es el hecho de que las maneras de vivir son producidas y adquiridas socialmente; la cultura interviene, pues, cuando se encuentra en presencia de actividades y de comportamientos regidos, de una manera o de otra, por unas normas sociales (Fischer, 1990).

La dimensión social de la cultura reside en el hecho de que las maneras de actuar así regidas son compartidas por los miembros de un grupo; esto significa que existe un acuerdo sobre el modo de comportarse en tal o cual situación. En consecuencia, el contenido cultural de las formas de comunicación o de creencias descansa en su reconocimiento por parte de un conjunto social como constituyente de sus modos de hacer y de actuar. Pero esto no excluye las variaciones individuales en el seno de una cultura dada, con lo cual estaríamos refiriéndonos a una subcultura. El concepto de subcultura así desarrollado muestra que este conjunto social se haya penetrado por los mismos elementos culturales que la cultura global en la que se integra; pero se manifiesta por unos aspectos secundarios específicos en cuanto a las ideas, los valores y las creencias (Fischer, 1990).

Fernández (1992) plantea que ha cobrado gran importancia en todo el mundo la preocupación por la situación de la mujer. Los cambios sociales han provocado alteraciones en los roles que tradicionalmente se le asignaban, contribuyendo a un intenso proceso de revisión y de cambio, haciendo que las mujeres tomaran consciencia de la situación de desigualdad y discriminación en que se encuentran respecto de los

[6] Término que se refiere a la cualidad de estar completo. Freud, S. 1930. El malestar en la cultura. En Obras Completas de Freud, S. 1974.

varones. De igual modo vemos que el nivel económico[7], y contexto cultural y social[8] en el que se encuentren insertas las personas definen los modos de comportamiento y formas de entender el mundo que les rodea.

Lamas (1999) plantea que si bien se ha intentado a través de las teorizaciones de género abordar el tema de las diferencias entre las relaciones entre hombres y mujeres atendiendo a la equidad, las mujeres generalmente han sido ubicadas en una posición inferior a la de los varones. Esto queda claramente explicado en lo expuesto por Bourdieu (1989) en la lógica del género, la cual es entendida como una lógica de poder y de dominación. Esta lógica es según el autor la forma paradigmática de violencia simbólica, definida por este sociólogo francés como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento.

La dominación de género muestra mejor que ningún otro ejemplo que la violencia simbólica se lleva a cabo a través de un acto de cognición y de falso reconocimiento que está más allá de, o por debajo de, los controles de la consciencia y la voluntad. Este acto se encuentra en las oscuridades de los esquemas de *hábitus*[9], esquemas que a su vez son de género y engendran género (Bourdieu, 1980).

Para Bourdieu (1989) existe gran dificultad para analizar la lógica del género ya que se trata de una institución que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que el analista tiene toda la posibilidad de usar como instrumentos del conocimiento categorías de la percepción y del pensamiento que debería tratar como objetos del conocimiento.

Bourdieu (1989) plantea que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es

---

[7] Índice de la renta familiar disponible por habitante estimada por áreas geográficas (INE: Instituto nacional de Estadística, 2012).

[8] De acuerdo a Austin (2002), la palabra contexto se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno. El contexto cultural y social es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de un grupo humano específico.

[9] Concepto clave de Bourdieu (1980) mediante el cual se refiere al conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.

tomado como natural gracias al acuerdo casi perfecto e inmediato que obtiene de, por un lado, estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Estas estructuras cognitivas se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria (en forma de pares: alto/bajo, grande/pequeño, afuera/adentro, recto/torcido, etcétera), en esquemas no pensados de pensamiento, los *hábitus*. Estos *hábitus* son producto de la encarnación de la relación de poder, que lleva a conceptualizar la relación dominante/dominado como natural.

Así, las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo (natural y social) y en particular a la relación de dominación en la que se encuentran atrapadas, así como a las personas a través de las cuales esta relación se realiza, "esquemas no pensados de pensamiento" que son el producto de la encarnación de esta relación de poder en la forma de y que por lo tanto las llevan a construir esta relación desde el punto de vista del dominante como natural. Es así, como de acuerdo a Bourdieu (1989), la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico, que en sí mismo es una construcción social biologizada.

Bourdieu (1998), plantea que no se puede comprender la violencia simbólica a menos que se abandone totalmente la oposición escolástica entre coerción y consentimiento, imposición externa e impulso interno. En ese sentido, señala que la dominación de género consiste en lo que se llama en francés *contrainte par corps*, o sea, un encarcelamiento efectuado mediante el cuerpo. El trabajo de la socialización tiende a efectuar una somatización progresiva de las relaciones de dominación de género a través de una operación doble. Primero, mediante la construcción social de la visión del sexo biológico, que sirve como la fundación de todas las visiones míticas del mundo; segundo, a través de la inculcación de una *hexis*[10] corporal que constituye una verdadera política encarnada.

Este doble trabajo de inculcación, a la vez sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, impone a mujeres y hombres el género, o sea conjuntos

[10] Término griego que se refiere a la manera de ser, al estado, la constitución, el temperamento y el hábito de acuerdo a Bourdieu (1998).

diferentes de disposiciones respecto a los juegos sociales que son cruciales en su sociedad, tales como juegos de honor y guerra (adecuados para el despliegue de la masculinidad o la virilidad) o, en sociedades avanzadas, los juegos más valorados, tales como la política, los negocios, la ciencia, etcétera (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1998), ubica en lo simbólico el origen del estatuto inferior que casi universalmente es asignado a las mujeres. Para explicar el hecho de que las mujeres, en la mayoría de las sociedades conocidas, están consignadas a posiciones sociales inferiores, es necesario tomar en cuenta la asimetría de estatus adscritos a cada género en la economía de los intercambios simbólicos. Mientras que los varones son los sujetos de las estrategias matrimoniales, a través de las cuales trabajan para mantener o aumentar su capital simbólico, las mujeres son siempre tratadas como objetos de dichos intercambios, en los que circulan como símbolos adecuados para establecer alianzas. Así, investidas, de una función simbólica, las mujeres son forzadas continuamente a trabajar para preservar su valor simbólico, ajustándose, amoldándose al ideal masculino de virtud femenina, definida como castidad y candor, y dotándose de todos los atributos corporales y cosméticos capaces de aumentar su valor físico y su atractivo.

Bourdieu (1998), afirma que la dominación masculina está anclada en nuestro inconsciente, está fundada sobre la lógica de la economía de los intercambios simbólicos, o sea, sobre la asimetría fundamental ente hombres y mujeres, instituida en la construcción social del parentesco y el matrimonio, y es la relativa autonomía de la economía del capital simbólico la que explica cómo la dominación masculina se puede perpetuar a sí misma a pesar de transformaciones en el modo de producción.

De aquí se desprende que la liberación de las mujeres sólo se podrá realizar mediante una acción colectiva dirigida a una lucha simbólica capaz de desafiar prácticamente el acuerdo inmediato de las estructuras encarnadas y objetivas, o sea, de una revolución simbólica que cuestione los propios fundamentos de la producción y reproducción del capital simbólico y, en particular, la dialéctica de pretensión y distinción que es la base de la producción y el consumo de los bienes culturales como signos de distinción (Bourdieu, 1998).

En definitiva, el enfoque de género como construcción simbólica, sostiene que las diferencias biológicas encuentran significado sólo dentro de un sistema cultural específico, por lo cual debe conocerse cuáles son las ideologías de géneros y los valores

simbólicos asociados a lo femenino y masculino en cada sociedad. De aquí, Sherry Ortner[11], plantea que a pesar de la gran variedad de significados de las diferencias sexuales, hay constantes en los grupos humanos y una de ellas es la referida a la simetría de los géneros y la posición inferior de las mujeres, de lo cual deduce que lo común en las distintas culturas relativas a esta posición de las mujeres, es que ellas siempre se hallarían asociadas a lo que la cultura desvaloriza, y ese algo vendría de la supuesta relación de la mujer con lo natural, la naturaleza. Así debería ser controlada y constreñida y sus roles sociales aprisionados en la naturaleza, ya que su papel como reproductora, la limitaría a funciones ligadas a ésta. En oposición, el hombre estaría asociado simbólicamente con la cultura, superior a la naturaleza, por lo cual se movería en el espacio público y político de la vida social (Hernández, 2006).

Por otra parte, el enfoque de género como construcción social, está relacionado con la teoría marxista, destacando el papel de lo económico, y sostiene que más que los símbolos, lo importante es considerar qué es lo que hacen las mujeres y los hombres, y dicho hacer se relaciona con la división sexual del trabajo. Expone el cuestionamiento de una subordinación universal de las mujeres por su ahistoricidad y no consideración de los efectos de la colonización y el surgimiento del capitalismo. Esta corriente de pensamiento, parte de una revisión de la obra de Engels[12] y argumenta que el origen de la subordinación de las mujeres, el matrimonio monogámico y el desarrollo de la familia, se hallan en relación directa con el surgimiento de la propiedad privada. Plantea además, la complementariedad de los sexos y uno de sus principales aportes, reside en el descubrimiento de la contribución económica femenina en todas las sociedades, el valor del acceso a los recursos, las condiciones de trabajo y la distribución de los productos de él (Hernández, 2006).

2.3.3 EL Imaginario social.

La cuestión del imaginario social en tanto universos de significaciones que instituyen una sociedad es inseparable del problema del poder. La historia de los

---

[11] Antropóloga cultural estadounidense. Profesora de antropología de la UCLA desde el 2004. Destaca por obras como La publicación de su artículo *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?* en 1972, que marcó un antes y un después en la antropología académica feminista y en los estudios de género.

[12] La Sagrada Familia. Obra del Filósofo alemán Engels, F. Traducida por Carlos Liacho y publicada en Buenos Aires en 1938 por Editorial Claridad. El presente ha sido tomado de la 2da. ed. de 1971.

repartos de poder, la distribución de sus jerarquías, las prácticas y sistemas de valores que han legitimado, como lazos sociales que generan en diferentes estructuras materiales, ocupan un lugar central en el cuadro de la vida social (Fernández, 1992).

Ubicar la naturaleza social de poder supone interrogarse sobre la inscripción de sus dispositivos no sólo en la organización de una sociedad y sus instituciones sino también en la subjetividad de hombres y mujeres; supone, por ejemplo, indagar cómo operan en tal registro las tecnologías sociales de manipulación de los deseos, temores, esperanzas, anhelos, amenazas, etc. (Fernández, 1992).

Los dispositivos de poder exigen, como condición de su funcionamiento y su reproducción, no sólo sistemas de legitimación, enunciados, normativas y reglas de justificación y sanciones de las conductas no deseables (discursos del orden), sino también prácticas extra discursivas; necesita soportes mitológicos, emblemas y rituales que hablen a las pasiones y, en consecuencia, disciplinen los cuerpos. Este universo de significaciones (imaginario social) hace que el poder marche provocando que los miembros de una sociedad enlacen y adecuen sus deseos al poder, que sus instituciones se inscriban en el espíritu de los hombres y mujeres y que los conscientes e inconscientes se pongan en fila (Fernández, 1992).

Más que a la razón, el imaginario social interpela a las emociones, las voluntades y los sentimientos; sus rituales promueven las formas que adquirirán los comportamientos de agresión, temor, amor y seducción, que son las formas como el deseo se anuda al poder. Suministra esquemas repetitivos, crea marcos de preceptos y pone en conexión regularidades de los comportamientos con los fines y metas del poder; la función del imaginario social es fundir y cincelar las llaves de los cuerpos para el acceso a la ley y al continuidad y reproducción del poder (Fernández, 1992).

¿Qué inventa una sociedad cuando se instituye como tal?, inventa significaciones. Estas producciones de sentido – de sentido organizador – no están ahí para representar otra cosa, sino que estos esquemas organizadores son condición de representabilidad de aquello que esa sociedad puede darse. Lo que mantiene unida a una sociedad es su institución. Es decir, el proceso por el cual la sociedad de instituye como totalidad; la institución de normas, valores y lenguaje que no son sólo herramientas o procedimientos para hacer frente a las cosas, sino más bien son los instrumentos para hacer las cosas, en particular para hacer individuos. Se alude aquí a la construcción que

a partir de la materia humana da forma a los individuos de una sociedad, a los hombres y mujeres en quienes se fraguan tanto las instituciones como sus mecanismos de perpetuación (Castoriadis, 1988).

De acuerdo con sus formas, la institución produce individuos, quienes a su vez están en condiciones de reproducir la institución de la sociedad. En tal sentido, la institución de la sociedad está hecha de múltiples instituciones particulares, que funcionando de forma coherente hacen que, aún en crisis, una sociedad sea esa misma sociedad. La urdimbre inmensamente compleja de significaciones orienta y dirige toda la vida de los individuos concretos que corporalmente constituyen una sociedad. Dios, dioses, polis, ciudadanos, esclavos, nación, estado, dinero, tabú, virtud, hombre, mujer, padre, hijo, hoy son lo que son, en virtud de las significaciones imaginarias sociales que los hacen ser esto. Estas significaciones son <imaginarias> porque están dadas por creación o invención, es decir, no corresponden a elementos estrictamente reales, y son sociales porque sólo existen como objeto de participación de un ente colectivo o anónimo (Fernández, 1992).

Es importante distinguir la noción de imaginario social – el uso en ella de la palabra imaginarios – de la noción de imaginario en psicoanálisis. Dentro de esta teoría la acepción de imaginario refiere a lo especular: imagen de, imagen reflejada, reflejo. La idea de lo imaginario como la imagen en el espejo o en la mirada del otro es tributaria de aquella acepción de lo ilusorio como ficción (Fernández, 1998).

En el término imaginario social, lo imaginario remite a otro orden de sentido: ya no como imagen de, sino como capacidad imaginante, como invención o creación incesante – social-histórico-psíquica – de figuras, formas, ideas, imágenes, estereotipos, producción de significaciones colectivas. Es decir, representaciones simbólicas compartidas acerca del significado conceptual y pragmático de cualquier rol a ejercer y modos de comportamiento. Tal imaginario resulta de lo que la sociedad asigna al individuo en su devenir histórico, depositando en él un cúmulo de representaciones simbólicas, compartidas con cierta homogeneidad por las personas de la época histórica de que se trate (Pichón-Riviere, 1985).

Una sociedad es también un sistema de interpretación del mundo, es decir de construcción, creación, invención de su propio mundo; en tanto tal puede percibir como peligro cualquier desmentida a su sistema de interpretación; estas situaciones suelen ser

vividas como ataques a su identidad y las diferencias son entonces imaginadas como amenazantes. Cuando las diferencias se instituyen como peligro puede decirse que el principio de conservación de esa sociedad es conservación de sus atributos arbitrarios y específicos, o sea es conservación de sus significaciones imaginarias sociales. Por lo tanto, las transformaciones de sentido, lo instituyente, operan siempre con la resistencia de aquello consagrado, instituido, que hasta tanto no sea trastocado opera como régimen de verdad (Fernández, 1992).

Ahora bien, no hay sociedad sin mito, pero lo esencial para Castoriadis (1988) no es, como afirma el estructuralismo, que la sociedad organiza el mundo lógicamente por medio del mito. El mito es, para Castoriadis (1988), un modo por el que la sociedad catectiza como significación el mundo y su vida en ese mundo; de otra manera sus individuos estarían privados de sentido. Los mitos que una sociedad instituye son cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentido en el accionar, el pensar y el sentir de los hombres y las mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y la legitimidad de sus instituciones. Pero lo histórico-social no crea o inventa de una sola vez y para siempre significaciones imaginarias: el desorden social se despliega cuando aparecen nuevos organizadores de sentido. Así, por ejemplo, en el desmoronamiento del mundo romano tardío apareció un nuevo principio unificador, el cristianismo, que crea o inventa nuevas significaciones imaginarias (Fernández, 1992).

Lo mismo cabe decir del movimiento de mujeres, del movimiento de los jóvenes y, a pesar de su extrema confusión, del movimiento ecológico. Todos ellos ponen en tela de juicio significaciones imaginarias centrales de la sociedad instituida y al mismo tiempo crean algo. El movimiento de mujeres tiende a destruir la idea de una relación jerárquica entre los sexos, expresa la lucha de los individuos de sexo femenino para alcanzar su autonomía y, como las relaciones entre los sexos son nucleares en toda sociedad, el movimiento afecta toda la vida social y sus repercusiones resultan incalculables. Lo mismo ocurre en lo que se refiere al cambio de las relaciones entre generaciones. Y al mismo tiempo mujeres y jóvenes (y, por lo tanto, también hombres y padres) se ven obligados a continuar viviendo de otra manera, a hacer, a buscar, a crear algo. Verdad es que lo que hacen permanece necesariamente integrado en el sistema mientras el sistema existe. Pero al mismo tiempo el sistema es socavado en sus puntos

esenciales de sostén: en las formas concretas de la dominación y en la idea misma de dominación (Castoriadis, 1988).

En suma, no combaten – por lo menos de forma directa – un orden económico sino un orden de significación. Por otra parte, expresan la configuración paulatina y dispareja de nuevas significaciones imaginarias sociales que si se instituyen pueden configurar nuevos organizadores de sentido de lo femenino y lo masculino, de las relaciones entre generaciones, con la naturaleza, etc. (Fernández, 1992).

Para Manuel Antonio Baeza (2000), los imaginarios sociales se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social. Los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad caracterizante; no son la suma de imaginarios individuales: se requiere para que sean imaginarios sociales una suerte de reconocimiento colectivo, de tal manera que "los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir, instituidos socialmente" (Baeza, 2000, p. 25).

Los imaginarios como constructos de sentido se constituyen en formas creativas de vivenciar el futuro, al articular la imaginación a los diferentes ámbitos de la vida social, en el imaginario se construyen nuevas maneras de vivir. El imaginario no deberá entenderse entonces como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares, por tanto reconociendo la existencia de un sujeto de la imaginación y del deseo (Baeza 2000). El sujeto que se construye a sí mismo, que es capaz de soñar, de desear y de apostarle a utopías posibles, es el sujeto con imaginario radical, un sujeto experiencial cuyos itinerarios fractales son construidos en relación y con intencionalidad, relación dada en dos planos: con los otros y en situación. La fractalidad de sus itinerarios de vida equivale a señalar que:

> Al caminar, vamos transformando ya el futuro más inmediato en pasado, simultáneamente vamos transformando ya el espacio vacío, desconocido y homogéneo, en espacio poblado, conocido y heterogéneo. No obstante, este poblamiento, conocimiento y heterogeneidad son siempre provisorios, por cuanto serán válidos parcial o totalmente -sólo hasta el próximo paso. (Baeza, 2000, p. 44).

Ahora bien, hay que considerar que el conjunto de significaciones que el imaginario social instituye con los cambios actuales en relación con la familia se encarna en el cotidiano de esta institución y sostiene las nuevas formas que lo público y lo privado adquieren con la modernidad, delimitando el conjunto de atribuciones, prescripciones y prohibiciones de lo femenino y lo masculino en tal período histórico (Fernández, 1992).

2.3.4 Alcances sobre género en Latino América.

Si bien hoy es posible decir que la equidad e igualdad de género en la Latino América se han convertido en un asunto de orden público y forman parte de la agenda de políticas públicas de los gobiernos, y que los mecanismos destinados al adelanto de la mujer y sus políticas institucionales han avanzado hacia visiones más estratégicas sobre su misión y quehacer; no obstante la institucionalización del género en el Estado enfrenta grandes desafíos, puesto que las nuevas institucionalidades de género en la sociedad y en el Estado confrontan las ideas y comportamientos tradicionales que no respetan los derechos y la autodeterminación de las personas. Otro desafío radica en las concepciones sobre los modelos de desarrollo, la democracia y la gobernabilidad (PNUD, 2010).

La acción que los mecanismos puedan tener en cada país va a depender de las características de los Estados, de las relaciones entre los poderes del Estado, de la legislación y los procedimientos administrativos, de las concepciones que sustentan las distintas políticas y, sobre todo, de la legitimidad, el conocimiento especializado sobre el tema y la autoridad política al respecto.

Ahora bien, La región Latinoamericana, como se ha evidenciado en numerosos estudios, se caracteriza por presentar grandes desigualdades y heterogeneidades entre sus países. A modo de ejemplo, si bien en términos generales la esperanza de vida alcanza los 70 años en gran parte de los países, varía entre los 58 años en Haití y los 78 en Costa Rica. La mortalidad y la fecundidad se han reducido considerablemente en las últimas décadas, sin embargo, subsisten grupos como la población rural, los pobres, los indígenas y los afrodescendientes, respecto a quienes las tasas siguen siendo muy elevadas (PNUD, 2010).

Por otra parte, se trata de la región con los mayores niveles de desigualdad socioeconómica del mundo. El 10% más rico percibe el 48% de los ingresos totales, mientras que el 10% más pobre solo percibe el 1,6%. Asimismo, el ingreso medio captado por el 20% más rico de la población supera en 19 veces al del quintil más pobre (PNUD, 2010).

Esta desigualdad no se manifiesta en todos los países con la misma magnitud. En los países con menor desigualdad (tal es el caso del Uruguay), la participación en el ingreso de los cuatro deciles más pobres se ubica en torno al 20% y la participación del decil más rico es de aproximadamente un 25%, mientras que el ingreso medio del quintil más rico excede al del quintil más pobre en diez veces. En el otro extremo, en los países con mayor desigualdad, los cuatro deciles más pobres captan menos del 12% del ingreso, el decil más rico capta casi el 40% del ingreso y el ingreso del quintil más rico puede exceder en 30 veces al del quintil más pobre (PNUD, 2010).

Se pone así de manifiesto la gran heterogeneidad existente entre los países respecto de las principales dificultades que deberían enfrentar para avanzar hacia sociedades más igualitarias e integradas. Por una parte, hay un grupo de países donde la principal tarea en materia de igualdad sigue siendo llevar a cabo políticas de inclusión social que permitan alcanzar pisos mínimos de bienestar al conjunto de la población. Se trata de los países donde las exclusiones están muy relacionadas con la marginación de la población indígena y las peores condiciones de vida de la población de las zonas apartadas del territorio (Bolivia (Estado Plurinacional de) y Guatemala, a los efectos de este estudio). Por otra parte, hay países en que, sin dejar de presentar desigualdades de acceso al bienestar entre los distintos grupos de la población y sin haber universalizado el logro de pisos mínimos de protección y seguridad social (el Uruguay y Chile), las brechas fundamentales se manifiestan más bien en términos de logros efectivos, particularmente en el mercado de trabajo y en el ámbito familiar, principales ámbitos donde se producen y reproducen esas brechas (CEPAL, 2010).

Sin embargo, América Latina se destaca por ser una región que ha avanzado de forma homogénea en la ratificación de los compromisos internacionales que promueven los derechos de las mujeres. Los gobiernos de la región asumen y reafirman su compromiso con miras a la implementación de la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer de Beijing (1995).

La mayoría de los países han firmado y ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, con excepción de Chile, Cuba y El Salvador, que tienen pendiente la ratificación, y de Honduras y Nicaragua, que no lo firmaron ni lo ratificaron.

Cabe destaca al respecto, que la definición de discriminación contra la mujer según la Convención. En el artículo primero se define la discriminación contra la mujer como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y de la mujer, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera[13].

Ahora bien, respecto a algunos países Latino americanos, Bolivia (Estado Plurinacional) se caracteriza por tener normas jurídicas alineadas con los principales tratados internacionales de derechos humanos pero, en este país, los problemas se presentan en el momento de implementar estos tratados. Por su parte, Chile se muestra en la comunidad internacional como un país comprometido con el respeto y protección de los derechos humanos en tanto ha suscrito y ratificado la mayor parte de los tratados regionales e internacionales. Sin embargo, tiene una deuda importante en materia de derechos humanos al no haber aprobado aún el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer que, si bien fue ratificada en el año 1989, no goza del mismo estatus que otros instrumentos internacionales. Guatemala se caracteriza por haber suscrito los compromisos internacionales que apuntan al logro de la igualdad entre varones y mujeres, así como entre los distintos pueblos y comunidades étnicas. Por último, el Uruguay tradicionalmente ha acompañado, firmado y ratificado acuerdos y tratados internacionales sin mayores restricciones. En el caso de los acuerdos y compromisos referentes a la igualdad de género, ha seguido el mismo comportamiento (CEPAL, 2012).

[13] Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea General en su resolución A/54/4 del 6 de octubre de 1999.

La estabilidad de los logros alcanzados o el nivel de retroceso depende no solo de las características de la coyuntura política sino de factores de tipo estructural, institucional y cultural: el grado de modernización económica, la cultura política vigente, la estabilidad institucional y el avance en los procesos de reforma del Estado, así como la posición y el protagonismo político de las mujeres en la sociedad.

Las propuestas de igualdad y equidad de género y de nuevas institucionalidades son menos disruptivas en sociedades tempranamente urbanas, más modernas y secularizadas como es el caso del Uruguay. En sociedades multiétnicas y multiculturales donde coexisten distintos sistemas de género, propios de cada cultura, la igualdad y la equidad de género pueden encontrar mayores resistencias.

Entre los avances de los últimos años, se destaca el acceso de las mujeres a la educación. En un contexto de desigualdad social persistente, en 2005 la región ya había alcanzado la paridad en materia educativa y registrado importantes logros en la adopción de marcos legales igualitarios, en la construcción y el fortalecimiento de los mecanismos para el adelanto de la mujer, en el diseño de planes y programas relacionados con la igualdad de género y en el ámbito de la legislación dirigida a sancionar la violencia doméstica y garantizar los derechos humanos de las mujeres. Ahora bien, en este mismo período, se observan problemas referidos a la reglamentación de las leyes aprobadas, su aplicabilidad, la falta de información estadística confiable y la débil capacidad de gestión y monitoreo de muchos gobiernos con miras a convertir dichas normas en programas sostenibles desde el punto de vista político y financiero.

En los últimos diez años, en al menos 14 países de la región se han registrado notorios progresos en la definición y puesta en marcha de planes nacionales de igualdad de oportunidades. A estos procesos han contribuido en forma activa y coordinada distintas áreas de los poderes ejecutivos, los organismos multilaterales y la sociedad civil.

Sin embargo, los avances son heterogéneos y aún se identifican algunas áreas de la Plataforma de Acción de Beijing (1995) poco trabajadas, tal como se establece en el informe de seguimiento de Beijing de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Algunos de los aspectos poco trabajados son la relación entre las mujeres y el medio ambiente o con los medios de comunicación. A su vez, se reconoce que el

aumento de la participación de las mujeres en la población económicamente activa no ha contado con políticas orientadas a eliminar la discriminación en el mercado laboral y que el incremento de la protección social, el acceso a los servicios de salud, incluida la salud reproductiva y la calidad de la educación, son una asignatura pendiente[14] (CEPAL, 2012).

Los mayores avances se registran en la presencia creciente de las mujeres en puestos de toma de decisión, en la lucha contra la pobreza y en las políticas encaminadas a la eliminación de la violencia.

Al revisar los avances logrados desde Beijing hasta la fecha en la región, se observan algunos hitos importantes que no pueden dejar de señalarse. La participación política de las mujeres ha crecido y el hecho de que, en los últimos años, cinco países de la región (Argentina en 2007, Brasil en 2011, Chile entre 2006 y 2010, Costa Rica en 2010 y Jamaica entre 2006 y 2007) hayan sido o estén gobernados por mujeres, constituye un logro, al tiempo que da visibilidad y contribuye al cambio simbólico cultural y al empoderamiento femenino.

En la misma línea, cabe destacar el significativo incremento de la participación de las mujeres en los ministerios, particularmente en ministerios no tradicionales, como los de defensa y economía, y su creciente, aunque lenta, intervención en los parlamentos. Quizás esta es una de las deudas pendientes de la región con la democracia.

En el aspecto económico, hay más mujeres en el mercado laboral aunque en promedio la tasa de participación laboral asciende solo al 52% de la población en edad de trabajar, contra el 78% de participación laboral en el caso de los hombres, y persiste la brecha salarial entre varones y mujeres. Uno de los temas al que se debe prestar especial atención en la región se vincula con la necesidad de reducir el número de mujeres sin ingresos propios como forma de promover su autonomía económica (CEPAL, 2012).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, cabe mencionar que de acuerdo con investigaciones realizadas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS)

---

[14] Véase Examen y evaluación de la declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el documento final del vigésimo tercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) en países de América Latina y el Caribe.

(2004), se ha demostrado que las desigualdades de género afectan en forma diferente a las mujeres de países desarrollados, de los subdesarrollados o de las naciones en vías de desarrollo. Con respecto al género y las desigualdades sociales.

Mora y Montes (2009) refiere que en los países desarrollados, las mujeres tienen igualdad de ciudadanía y una mayor protección jurídica. En estos países los niveles educativos son parecidos a los de los hombres, pero las mujeres tienen mayores dificultades en el mercado de trabajo, tanto para acceder a los puestos de mayor responsabilidad y prestigio social como respecto a los salarios que perciben. Respecto a la salud, el trato médico que se ofrece a las mujeres se ha centrado, más que todo, en su salud reproductiva, en detrimento a la atención de diversas enfermedades, lo cual conduce a situaciones de riesgo para la salud de las mujeres. Mientras que en los países pobres o en vías de desarrollo, las mujeres sufren aún mayores situaciones de desigualdad. El acceso a la ciudadanía es menor en algunos países que el de los hombres, y la protección jurídica de la mujer es limitada o nula.

En muchos países, el acceso de la mujer a la educación es mucho más limitado que el de los hombres y su incorporación al mercado de trabajo, en muchos casos está relegada al trabajo informal (más inestabilidad, menos recursos económicos y ausencia de derechos laborales). La salud también es una asignatura pendiente en muchos países y en muchos casos la salud reproductiva limita el control de la natalidad.

En este mismo sentido, Mora y Montes (2009) refieren un estudio realizado en España, en el cual se determinó que las mujeres de ese país reciben, en general, una asistencia médica de calidad inferior a la ofrecida a los hombres, tanto en la etapa de diagnóstico como en la de tratamiento y seguimiento de las enfermedades. Según estos autores, esta situación se fundamenta en dos ejes principales, como lo son la desigualdad según el género y la producida por el nivel socioeconómico. En su estudio investigativo, los citados investigadores concluyen que las diferencias de morbilidad por sexo se derivan de condiciones no sólo de tipo biológicas, sino también debidas a problemas del medio social, en el cual actúan diversos factores en la valoración que la sociedad realiza de la circunstancia de pertenecer al sexo femenino o al masculino.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000) expone que se debe trabajar en la superación de la comprensión reducida de los roles de género, donde se ha pretendido estudiar la división genérica del trabajo como producto exclusivo del género

dominante, que adjudica preferentemente a las mujeres el rol de las labores del hogar y la reproducción, y a los hombres la producción de bienes, sin que se consideran a su vez relaciones sociales y de poder en el acceso a los recursos, a las especificidades culturales y a las identidades de género en el proceso actual de cambios sociales, económicos y tecnológicos del mundo de hoy.

Según Mora y Montes (2009) las desigualdades sociales afectan a diversos aspectos de la vida, tales como a la ciudadanía, el acceso a la educación, las oportunidades de trabajo, la autonomía económica, personal y la salud.

Siguiendo con lo anterior, de acuerdo con el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina, en el informe Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), la autonomía se definió como "el grado de libertad que una mujer tiene para poder actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros. En ese sentido, existe una estrecha relación entre la adquisición de autonomía de las mujeres y los espacios de poder que puedan instituir, tanto individual como colectivamente". Esto es, una mayor capacidad y condiciones concretas que les permitan tomar libremente las decisiones que afectan a sus vidas.

Para el Observatorio de Igualdad de Género en América Latina (CEPAL, 2010) la autonomía de las mujeres es un factor fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos en un contexto de plena igualdad, y el control sobre su propio cuerpo (autonomía física), la generación de ingresos y recursos propios (autonomía económica) y la plena participación en la toma de decisiones que afectan su vida y su colectividad (autonomía en la toma de decisiones) constituyen tres pilares para lograr una mayor igualdad de género.

Ahora bien, respecto de la educación, las mujeres de América Latina han enfrentado históricamente una situación de desigualdad en el acceso al ámbito educativo. A partir de esta situación las mujeres han tenido menores posibilidades de participar en las esferas científicas y académicas, en el acceso a cargos de toma de decisión y estructuras de poder así como han visto más restringidas que los hombres sus posibilidades de movilidad social ascendente.

De acuerdo al Observatorio de Igualdad de Género en América Latina (2012), a partir de la división y manera de percibir los espacios experienciales de hombres y

mujeres se establece la división entre el trabajo productivo, vinculado a la obtención, transformación e intercambio de bienes (tareas que eran asignadas tradicionalmente a los varones) y el trabajo reproductivo, definido culturalmente como responsabilidad de las mujeres. El trabajo reproductivo comprende el desempeño de dos categorías fundamentales de actividades: las relacionadas con la reproducción biológica, es decir, la gestación, el parto y la lactancia de recién nacidos y nacidas y las que implican la reproducción social, es decir, todas las tareas necesarias para el mantenimiento del hogar y la reproducción del grupo familiar, incluidas la crianza, educación, alimentación, la atención y el cuidado de los miembros de la familia, como asimismo la transmisión de las costumbres y los valores del grupo social.

Las actividades productivas son socialmente valoradas y otorgan estatus y poder a quienes las llevan a cabo. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las correspondientes al trabajo reproductivo, que no implican aporte económico y carecen de valor social. Como producto de las diferencias en el posicionamiento y valoración social que se asigna al trabajo productivo y reproductivo, las relaciones de género se constituyen en instrumentos de poder y dominación, principalmente de los hombres hacia las mujeres.

Determina el Observatorio de Igualdad de Género en América Latina (2012) que mientras no se superen las separaciones clásicas entre lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo, es decir, la lógica dicotómica en que se apoya la distribución de roles y de espacios de interacción asignados culturalmente a hombres y mujeres en la sociedad, por más que las mujeres amplíen sus áreas de acción y sus roles sociales, continuarán reproduciéndose las desigualdades entre los sexos.

De acuerdo a los datos presentados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012), existen al menos tres situaciones diferenciadas en el continente que da cuenta de las particularidades nacionales y avances relativos en el acceso al ámbito educativo. En el plano de la educación primaria, se ha logrado un nivel casi universal de cobertura, pero en la educación secundaria los avances son sustantivamente menores, por cuanto sólo cubre una tercera parte o menos de cada grupo de edad. Un tercer grupo de países, muestra una situación de inequidad de género más comprometida ya que los porcentajes de población sin instrucción y analfabetos superan la sexta parte de la población. En esta situación se encontraban en la década de los noventa, Brasil como uno de los casos más representativos. Estas restricciones en la

universalización de la educación en los países del mundo, han afectado la situación específica de la mujer ya que los mecanismos de desigualdad operan con mayor fuerza frente a grupos sociales de menor reconocimiento social como es el caso de la mujer. Pero en las últimas décadas el acceso a educación superior se ha visto transformado pese a que aún por región las desigualdades persisten.

En referencia a lo anterior, si bien se ha pronunciado un aumento de las mujeres activas en el mercado de trabajo en las últimas décadas, en América Latina y el Caribe los datos estadísticos presentados en los informes nacionales de cada país señalan que persisten las desigualdades existentes en la dimensión económica de la participación por sexos aún en el ámbito de la educación superior En otros términos, la educación ha sido un factor de reducción de la brecha que reforzó la participación de las mujeres, sin embargo hasta el momento no ha conseguido eliminarla (CEPAL, 2012).

De este modo se puede observar que los niveles de paridad observados en el ámbito educativo no han dado lugar a una mejora equivalente de la situación de las mujeres en el mercado laboral y durante su vida adulta, sino que la estructura del mercado laboral y la participación laboral femenina mantienen sus principales rasgos de inequidad. Por un lado, las mujeres siguen estando en desventaja con respecto a sus pares varones en lo referente a la trayectoria laboral, el acceso a remuneraciones equivalentes y el derecho a una pensión para enfrentar la vejez. Si se considera la distribución del tiempo entre mujeres y hombres, se observa que los costos de la participación laboral han sido asumidos de manera individual y privada por las mujeres (CEPAL, 2015).

Por otro lado, las mujeres que tienen un nivel educativo más alto, soportan menos cargas familiares y gozan de más recursos para contratar servicios de cuidado, tienen una mayor participación económica. Por lo tanto, es necesario seguir avanzando en el diseño de políticas públicas que permitan mejorar las condiciones de acceso de las mujeres al mercado laboral y garanticen además su permanencia a lo largo de su ciclo vital (CEPAL, 2015).

Pese a lo anterior, cabe destacar que en el ámbito de la autonomía en la toma de decisiones, se puede apreciar un cambio de la cultura democrática de la región. América Latina y el Caribe han progresado en gran medida debido a las reformas institucionales del poder ejecutivo, el poder legislativo, el sistema electoral y la justicia.

Desde el inicio de la década de 1990, en la región prácticamente se ha triplicado el número de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales y, en el último decenio, ha aumentado el número de mujeres en el máximo nivel representativo de los países (CEPAL, 2015).

Por último, si bien se han dado pasos significativos hacia la igualdad de género, este avance ha topado con núcleos duros que resisten las transformaciones, dichos núcleos se relacionan con: sectores de representaciones machistas y autoritarias, mantención de jerarquías masculinas, violencia contra la mujer, fortalecimiento familia tradicional subordinando a la mujer a un papel predominantemente doméstico (PNUD, 2010).

Los núcleos duros no desaparecerán por sí solos gracias a la inercia de algún factor, tampoco debido al efecto no intencional y acumulado de fenómenos dispersos, como el cambio demográfico o el crecimiento económico. El cambio que se requiere hoy demanda voluntad política, deliberación social, innovación en los instrumentos de política y cambios en las prácticas. Así como el concepto de género es inseparable del horizonte normativo de la igualdad, su realización práctica es inseparable de la política democrática (PNUD, 2010).

2.4 Aproximación al contexto de las instituciones de educación superior (IES) desde el género

2.4.1 Las IES desde la construcción simbólica del género.

Es importante considerar que los saberes que emanan desde el universo académico dan cuenta de una serie de encrucijadas que tocan los ámbitos institucionales, culturales y educacionales. Institucionales, por cuanto los modos de instalación de estas materias son organizacionalmente diversas; culturales, pues remiten a un problema de estructuración global de nuestra sociedad y, educacionales, en tanto suponen un desafío metodológico y curricular (Montecino & Rebolledo, 1995).

Ahora bien, las construcciones simbólicas se basan en representaciones que están vinculadas a sistemas de ideas que se relacionan unas con otras. Son sistemas que tienen un conjunto de signos que poseen significados objetivados y como tal reconocidos socialmente. Estos signos están relacionados en pares de oposiciones,

oposiciones que pueden ser conflictivas o complementarias (Montecino & Rebolledo, 1995).

Por su parte, toda sociedad nombra de una manera singular las categorías bajo las cuales lo femenino y masculino se ubica dentro del espacio social y psíquico de la comunidad. Nuestra mirada se ubica en lo que se ha denominado construcción simbólica del género, entendiendo que el universo de las representaciones está ligado a las conductas, a su comprensión y a la legitimación de las mismas (Montecino & Rebolledo, 1995).

Los estudios de la mujer y de género, observaron que la posición que ocupaban las mujeres tanto en la sociedad (lo público) como en el ámbito doméstico (lo privado) estaba representada en un universo simbólico donde lo femenino siempre estaba asociado a lo subvalorado.

A partir de la idea de que el sexo es una construcción social que tiene sus respectivas representaciones a nivel simbólico, el concepto de género plantea que cada cultura elabora de manera distinta lo que entiende por mujer y hombre. Al hablar de género se hace referencia a la construcción social y simbólica de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y las relaciones recíprocas que se establecen entre ambos.

Según Ortner (1979) existiría una constante en las diversas culturas a partir de las diferencias sexuales, una de las cuales sería la posición de subordinación y sometimiento en la que siempre se ha encasillado a la mujer, y con ello a lo femenino.

De acuerdo a esta autora, la constante que se puede ver a través de la historia de las culturas es que la posición de la mujer está siempre asociada a lo desvalorizado, y esta autora la vincula a las oposiciones binarias de naturaleza/cultura y doméstico/público desarrollada por Lévi-Strauss[15]. En sus investigaciones antropológicas, Ortner (1979) observa que en las representaciones colectivas de cada comunidad estudiada, la cultura siempre se considera superior a la naturaleza y las mujeres estarían asociadas a la naturaleza, mientras que los hombres están asociados a

[15] Antropólogo francés, fue una de las grandes figuras de su disciplina en la segunda mitad del siglo XX al introducir el enfoque estructuralista en las ciencias sociales en su obra Antropología Estructural de 1995.

la cultura. Lo doméstico es el lugar desvalorizado al que se relega la mujer y se constituye en el espacio de la reproducción de la especie y la crianza de la prole. Si bien recibe críticas este planteamiento, no deja de tener importancia analizar a hombres y mujeres como categorías y símbolos, pues esto nos permite identificar los significados asociados a ellos, cómo se representan, recrean y sustentan los valores sobre lo femenino y masculino en cada cultura.

Cada cultura elabora sus propias identidades de género a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos: la identidad de género se construye a partir de un proceso donde cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, asume los roles y las actitudes que les son asociadas, así como también llega a interpretarse a sí mismo dentro de los parámetros definidos por la cultura en la que vive.

La valoración que tiene lo femenino y masculino están situadas, poseen un contexto que las define e influye según como sea cada cultura. En cada contexto es posible apreciar una diversidad de posiciones que se pueden ocupar simultáneamente. Con esta idea de posicionamiento se pone atención en los desplazamientos de los sujetos al interior de las estructuras sociales.

El concepto de género da cuenta también de una multiplicidad de elementos que constituyen la identidad de los sujetos: el género es experimentado y definido de modo particular de acuerdo a la pertenencia étnica, clase social, edad. Con el concepto de multiplicidad se propone comprender a los sujetos no sólo desde uno de sus perfiles –el de género- sino desde las diferentes categorías que viven en él simultáneamente y que modelan y especifican ser femenino o masculino.

Lo femenino aparece como lo “otro” en una cultura académica creada y reproducida históricamente por hombres. El concepto de “otro” representa un ser objetivado a quien se asignan rasgos que representan lo opuesto del sujeto masculino activo (Ritzer, 2002).

Lo “otro” en las IES sería aquello que tiene menor prestigio en cualquiera sea el par de oposiciones que se presente: es la docencia frente a la investigación, es la supremacía de la objetividad del conocimiento científico frente a la subjetividad de las artes y letras. Ahora bien, si se piensa en los roles simbólicos que cumplen hombres y mujeres en las IES, en cuanto al profesorado que componen a estas instituciones

¿Quiénes son los que hacen predominantemente investigación en las organizaciones de educación superior, asumen cargos directivos y quienes realizan docencia?.

En las IES se observa una sistema de prestigio, de valores y de poder en torno al quehacer de hombres y mujeres que dan cuenta de lo que es más valorado dentro del funcionamiento interno de la organización educativa, y se haya distribuida según las distintas funciones, áreas y disciplinas de conocimiento donde se sitúa el quehacer académico (Becher, 2001).

Por último, una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica, en formas más o menos sutiles. Hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita de los individuos. Hay también un prestigio que acompaña algunos temas en particular y en algunas áreas hay incluso algo así como una ley del más fuerte entre las especialidades que la componen (Becher, 2001).

2.4.2 Las IES vistas en perspectiva de género.

Según la UNESCO (1998), se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género dentro de las organizaciones de educación superior. Es necesario tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones. A su vez, cabe señalar que los estereotipos de género están relacionados con las características sociales y culturalmente asignadas a hombres y mujeres, a partir de las diferencias físicas basadas en su sexo. Si bien los estereotipos afectan tanto a hombres como a mujeres, tienen un mayor efecto negativo en las segundas, pues históricamente la sociedad les ha asignado roles secundarios, socialmente menos valorados y jerárquicamente inferiores (Cook, 2010).

La discriminación se sustenta en gran medida sobre los estereotipos de género, conjunto de ideas preconcebidas, que se han ido generando entorno a la idea que tenemos sobre cómo deben comportarse los hombres y las mujeres, los papeles que deben desempeñar en el trabajo, en la familia, el espacio público e incluso en cómo deben relacionarse entre sí. n los procesos de selección para un puesto de trabajo o de

dirección, o en el reparto de responsabilidades familiares los estereotipos son un gran freno para la elección en la toma de decisiones de las mujeres. Tendrán que superar falsas creencias, tales como que, a las mujeres se les da mejor hacer trabajos minuciosos y rutinarios, con las manos. Una mujer no tiene la misma autoridad para dirigir a un equipo de trabajo. Los hombres están más capacitados para llevar la dirección porque son más racionales y fríos en la toma de decisiones. Los hombres tienen un menor absentismo laboral. Las mujeres temen ocupar espacios de poder. La maternidad impide a las mujeres centrarse en su trabajo (Cook, 2010).

Ahora bien, un aspecto interesante de los estudios de género es que no sólo es uno de los grandes temas emergentes en la investigación (principalmente de las ciencias sociales y humanidades), sino que a su vez es desestabilizador del sistema educativo superior en cuanto cuestiona el paradigma hegemónico de conocimiento y las prácticas académicas. Los estudios de género ponen en evidencia el predominio de una visión androcéntrica del mundo y la ciencia, donde, al igual que una tribu, opone resistencia a estos (nuevos) miembros femeninos (UNESCO, 1998).

Acker (2005) desde su especialidad, que es la sociología de la educación, reflexiona sobre el aporte o la tarea que les queda por hacer, principalmente, a las mujeres que trabajan en cargos de toma de decisiones y gestión en las IES, como lo pueden ser los cargos directivos. De esta forma establece que las profesionales de las IES necesitan usar su capacitación para mirar sus propias instituciones. Llama así la atención hacia los modos en que la cultura institucional, la de cada disciplina y cada departamento transmite un currículo oculto respecto al género y, por tanto, crean o refuerzan subjetividades respecto al mismo. Además en las IES se distingue entre poder institucional y poder intelectual. Con muy poco del primero, las mujeres han desarrollado el segundo hasta el punto de poder desafiar la estructura del poder institucional, consiguiendo un progresivo apoyo y comprensión colectiva.

Respecto a lo anterior, Acker (2005), determina tres dimensiones que afectan la vida diaria de las mujeres que trabajan en cargos directivos y de toma de responsabilidades en las IES.La primera tiene relación con las demandas conflictivas de la familia y la carrera. Al respecto. En segundo lugar establece la relativa indefensión de las mujeres. Por último, la tercera dimensión alude al dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica.

Ahora bien, el considerar la perspectiva de género en el trabajo de las IES, abre la posibilidad de constituirse en un elemento de análisis que puede mejorar la calidad de las IES, en tanto como enfoque atraviesa las múltiples dimensiones que un concepto de calidad en la educación superior implica.

Tal como declara UNESCO (1998) en la Conferencia Mundial de Educación Superior y su visión y acción para el siglo XXI, la calidad de la educación superior debiera comprender todas las funciones y actividades de estas instituciones: rectorías, vicerrectorías, direcciones, enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, infraestructura, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario; intercambio de experiencias internacionales en materias de creación de conocimiento, creación de redes de trabajo e investigación, movilidad de académicos y académicas y alumnado.

En este sentido, se hace una prioridad acoger el mandato de la UNESCO sobre eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre estudiantes y profesores y profesoras, en todos los niveles de la gestión (UNESCO, 1998).

2.5 Mujeres y cargos directivos en IES

2.5.1 El acceso de las mujeres a cargos directivos en las IES.

Existe una razón histórica, social y cultural que relaciona la menor proporción existente de aquellas mujeres que acceden a cargos directivos. Esta razón no tiene que ver únicamente con el mundo de la educación, sino que es una constante social en todos los campos profesionales actuales: la costumbre social que se convierte en norma a la que todos/as nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar ni hacernos notar.

La función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo domestico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio (las organizaciones) (Barberá & Benlloch, 2004). Se considera discriminatorio el hecho de que dos personas comparables no sean tratadas con igualdad, pero esto es lo que suele suceder en la

mayoría de procesos de selección y promoción a puestos de elevada responsabilidad. La antigüedad y alta presencia de las mujeres en la actividad laboral, sus altos niveles de cualificación, y su creciente interés por lograr mejores posiciones deberían haber provocado por sí solos un mayor equilibrio en las estructuras de poder. Las organizaciones y sus miembros no son entes aislados de la sociedad, sino que contribuyen a reproducir las tradicionales relaciones de género basadas en la división sexual del trabajo y los roles estereotipados (Barberá, 2000). Por ello, el género se videncia como un factor central en el análisis del "techo de cristal". Desde las primeras teorías feministas y explicaciones antropológicas, históricas y sociológicas sobre la división sexual del trabajo, hasta las más actuales, centradas en la psicología social y organizacional, el sistema sexo/género aparece como elemento transversal en todas ellas. Aunque la perspectiva actual de análisis es básicamente interaccionista, la mayoría de estudios existentes sobre el tema tratan de hacerse eco de factores de tipo externo e interno (Barberá & Benlloch, 2004).

Las explicaciones basadas en factores personales internos analizan si la existencia de características diferenciales entre hombres y mujeres requeridas para la promoción a puestos de elevado nivel provoca procesos que actuarían en detrimento del éxito profesional femenino. Destacan los estudios realizados sobre el poder profético de los estereotipos de género, características de personalidad, intereses vocacionales y profesionales, motivación de logro, liderazgo, centralidad y compromiso laboral y conflictos de rol e identidad de género relacionados con la maternidad.

Las explicaciones basadas en factores sociales y organizacionales externos giran en torno a las consecuencias derivadas de la cultura patriarcal, creadora de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres. El ancestral dominio de los valores masculinos ha generado estructuras, normas, valores y creencias que obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres. Los principales factores analizados son la cultura y estructura organizacional, las actitudes y estereotipos de género, las políticas de selección y de desarrollo de carrera, la mentorización y las responsabilidades familiares (Barberá & Benlloch, 2004).

Respecto a esto último, cabe señalar que la compatibilidad del espacio doméstico y el laboral es uno de los factores con mayor peso en la explicación del "techo de cristal". El triple papel de las mujeres: esposa, madre y trabajadora, representa un papel

crucial, puesto que el perfil de trabajo imperante está asociado a largas horas de permanencia y movilidad geográfica (Barberá & Benlloch, 2004).

La asunción mayoritaria por parte de las mujeres de las responsabilidades familiares es un factor en el que los componentes de tipo interno y externo interaccionan provocando una complicada barrera que adopta varias vertientes. Por un lado, la asignación social de roles de género es interiorizada por las mujeres como parte integrante de su identidad, de manera que la maternidad es asumida por muchas de ellas como un deber prioritario. Este hecho puede provocar la autoexclusión del mundo laboral o la aceptación de empleos compatibles con su rol de género. Por otro lado, la falta de un reparto equitativo entre los miembros de la familia, y la carencia de ayudas sociales y organizacionales imposibilita el desarrollo de carrera de muchas mujeres que desean promocionar, puesto que se les obliga a desarrollar un doble rol (productivo y reproductivo) que las deja exhaustas y complica su ejercicio laboral, limitando así sus oportunidades de crecimiento y generando muchas veces sentimientos de frustración que desencadenan en problemas de salud mental (Barberá & Benlloch, 2004).

Según Nicolson (1977), para la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad en las IES probablemente aumentarán los problemas y tensiones en su vida. Y no sólo debido a la presión que supondrán las opiniones de su entorno más próximo (pareja, familia...), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar tanto a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres, amistades, etc.). La concepción tradicional mayoritaria en estos dos ámbitos tenderá a orientarla hacia la reducción de sus ocupaciones al ámbito privado. Además y de forma muy importante están las influencias ideológicas, que provocan unas consecuencias psicológicas en la mujer de carácter negativo, en función de lo que la sociedad espera de ellas como madres de familia, esposas, lo cual tiende a generar angustia, ansiedad por tener sentimientos de abandono hacia la educación de sus hijos/as; ya que el papel adjudicado a la mujer ha sido el de madre que no puede ser suplantado por otra figura de apego.

Ahora bien, a nivel social, persiste una crítica bastante extendida, o al menos una presión solapada, hacia las mujeres que anteponen el éxito profesional al papel preponderante que se le ha asignado histórica y socialmente: la maternidad. Así la

sociedad plantea y define que masculinidad es equivalente a independencia y autonomía. Feminidad significa colaboración, actitud maternal y dependencia.

Un ejemplo de esto es el hecho de que es menos probable que las mujeres en puestos de dirección tengan hijos, a diferencia de los hombres en esas mismas posiciones. Porque mientras que para la organización educativa un hombre con matrimonio y familia se considera como algo positivo que asegura la estabilidad, una mujer que tiene o puede tener hijos/as son una posible carga –permisos por embarazo, horas de dedicación al trabajo, prioridad en las decisiones, etc. – lo cual acaba siendo asumido por las propias mujeres y vivido como hándicap en su carrera profesional (Santos Guerra, 2000).

Si se considera que las mujeres tienen que compatibilizar la doble tarea de profesional de la educación y la de cuidadora del hogar y de la familia, cuando se presentan y acceden a un cargo directivo se plantean ya seguir manteniendo esa compatibilidad, puesto que no pueden renunciar a ella. Parece, por consiguiente, que los hombres se sienten más culpables en este sentido, ya que constatan que el cargo de dirección les lleva tiempo que restan a la tarea del cuidado del hogar y de la familia, "descargándola" en sus compañeras. También se podría valorar que "justifican" su menor atención a las responsabilidades familiares y al tiempo personal fuera del centro, en función de las exigencias de su cargo directivo.

Una segunda razón estaría relacionada con el hecho de que el concepto de dirección tradicionalmente ha estado ligado a un enfoque jerárquico e individualista. Esta visión tiene como referencia y modelo en la mayoría de los casos la organización industrial. Es un estilo que evalúa el funcionamiento del centro sólo en relación con los resultados obtenidos. En el que la especialización y la división de funciones de los miembros el/la directivo/a se convierte en un gestor de la organización. Este es un modelo esencialmente masculino. De hecho, los rasgos como propios de este tipo de dirección siempre han estado asociados a las características que tradicionalmente se han atribuido a los hombres (determinación, fuerza, seguridad en sí mismo, etc.). Como dice Santos Guerra (2000) la función de la dirección en los centros educativos se ha identificado con la de quien tiene que garantizar el orden, y así la concepción de autoridad tiene que ver más con el poder que con la educación. "La visión de la

dirección que se sustenta en la imposición, en la fuerza, en el dominio; esa cultura atribuye esas características a los varones" (Santos Guerra, 2000, p. 61).

El problema es que esto que, en principio, parecería algo que se debería de desterrar de nuestras organizaciones de educación superior, tendiendo hacia los modelos de dirección compartidos, sigue presente en el funcionamiento cotidiano de los centros. Por eso se cree que el cargo de dirección en los centros educativos sigue siendo un cargo poco apetecible para las mujeres en general y para aquellos hombres que se planteen un tipo de dirección compartida.

Por todo esto, según Santos Guerra (2000), no es deseable para las mujeres acceder a un cargo que habitualmente lo que supone es asumir un rol de autoridad jerárquica (más en sintonía con el estilo masculino), que tiende a deteriorar el clima de entendimiento con sus compañeros y compañeras profesionales, y que muchas veces llega a crear distancia y enfrentamiento afectivo.

Otra posible causa de la menor proporción de mujeres en cargos directivos en el sector profesional de la educación, se pude relacionar con el hecho de no querer acceder a estos puestos de dirección como un mérito personal en el currículum, como una conquista individual del poder. Es esta una de las diferencias básicas en el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en las IES. Tienden a planteárselo como un servicio a la comunidad educativa, como una aportación personal en el intento de mejorar la organización. Esta concepción de su vida laboral, supone una visión de querer estar, no en la cumbre, sino en el centro de la organización. Sin embargo, los hombres pretenden básicamente acceder a la cumbre de la organización, tener un cargo de poder y de representación institucional. Esta actitud se halla vinculada con el desarrollo de una intensa racionalidad basada en la competitividad, aprendida desde edades tempranas en los hombres. A los niños (varones) se les suele enseñar, durante su proceso de socialización que lo más importante es ganar, como valor primordial que se halla por encima de la valoración de los vínculos personales o el propio crecimiento. El énfasis está centrado en el "logro profesional", lo cual implica que el tiempo que comparten con sus familias es bastante limitado y sus casas se convierten en "sucursales" de sus despachos, en donde continúan el trabajo que no les ha dado tiempo a terminar en su despacho (Santos Guerra, 2000).

Ahora bien, son los hombres los que mayoritariamente presentan candidatura para ser directores en las IES. Son ellos los que muestran más interés por acceder a ese cargo. Parece pues claro que la lucha por el poder es más manifiesta y explícita en los hombres. Mayoritariamente, cuando la mujer se presenta al cargo de dirección no hay ninguna otra candidata, en cambio los hombres que en postulan a dichos cargos, se presentan frente a otros candidatos u oponentes.

Por otro lado, la menor proporción de aquellas mujeres que acceden a los cargos directivos, tiene que ver con las expectativas que tenemos sobre cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres y las mujeres, dando por sentado que los hombres se ajustarán más al modelo de dirección que esperamos de ellos. Se da por supuesto que las mujeres lo haríamos peor que los hombres, pues ellos están más acostumbrados y entrenados tradicionalmente a ejercer el poder.

No obstante, en igualdad de condiciones profesionales, la mujer es discriminada para acceder a un puesto de dirección porque se presupone la valía superior del hombre. Cuando un hombre realiza mal la tarea de la dirección se suele argüir que es incompetente, que es poco responsable o que tiene problemas que le impiden hacer un buen trabajo. Cuando se trata de una directora, la causa de su mal planteamiento radica en su condición de mujer (Santos Guerra, 2000).

Se tienden a mantener los estereotipos y los prejuicios arraigados en el inconsciente colectivo sobre los comportamientos de ambos sexos en situaciones de poder: "se aplican a la mujer algunos estereotipos especialmente negativos para el ejercicio de la dirección. Las mujeres son consideras histéricas, indiscretas, asustadizas y frágiles" (Santos Guerra, 2000, p. 62). Se mantienen estereotipos sobre la mujer y sobre las mujeres, basados en que no pueden trabajar juntas, no confían unas en otras, se "despellejan", etc. Pero como dice Nicolson (1997, p. 196) "(…) es la perspectiva masculina la que cree que las mujeres no pueden trabajar juntas". Esto hace referencia a la discriminación interna, la discriminación cultural, los límites que nos autoimponemos desde una tradición cultural que nos marca y nos limita.

Ahora bien, la dificultad de las mujeres para acceder a cargo de dirección, se relaciona con la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes al de los hombres y que sean referentes para otras mujeres. Y, como plantea Santos Guerra, "los procesos de socialización constituyen un

condicionante muy potente en una institución como la escolar, tan asentada en patrones de comportamiento culturales. La mujer ha estado tradicionalmente excluida de puestos de poder" (Santos Guerra, 2000, p. 61).

En la medida que se forma parte de un equipo de dirección y se van conociendo sus funciones y se va quitando el cierto recelo o miedo a su ejercicio, será más fácil volver a participar en un cargo directivo. Esto es importante para las mujeres, dado que si no se entrenan en la participación en estos cargos, se convierte en mucho más difícil el acceso a los mismos. El entrenamiento en tomar decisiones, en organizar, hablar en público, el entrenamiento en decidir, etc., son aprendizajes fundamentales para ejercer los puestos directivos, en los que tradicionalmente se les ha formado mucho menos a las mujeres.

Una razón más de la situación actual en cuanto a la proporción de mujeres que hay en puestos directivos en las IES hace referencia a la convicción de que actualmente ya no hay discriminación en la sociedad en que vivimos por parte de buena parte de esa sociedad.

Esta convicción tan arraigada, de que ya todos y todas somos iguales, tiende a explicar la dificultad de acceso de las mujeres a puestos de dirección por problemas de personalidad o de preparación de ellas. Según Faludi (1992), desde todos los ámbitos, recibimos el mensaje de que somos iguales, de que hemos ganado la batalla de la igualdad. Esto significa que el discurso de la igualdad con el que nos bombardean constantemente ha hecho mella, nos lo hemos creído. A lo largo de nuestra escolaridad, hemos compartido escuelas, nos hemos educado juntos mujeres y hombres. Por lo tanto somos iguales. La legislación también recoge igualdad de derechos para hombres y mujeres. Por lo tanto, si algo falla debe ser por razón de la inadecuación de las mujeres. Ya no sólo es que las mujeres no quieran, sino que no valen para ello (Eguskiza, 1996).

Es el doble discurso presente en el análisis de la realidad. Mientras el discurso dominante formal en las organizaciones está basado en la neutralidad e igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica la continuación o incluso el reforzamiento de la desigualdad de género en las organizaciones (Benschop & Doorewaard, 1998), en su funcionamiento cotidiano, en su cultura. Estamos en una cultura tradicionalmente tan patriarcal que no nos permite pensar una sociedad en condiciones de igualdad. No hay experiencias, ni referentes, ni tradiciones que nos

muestren cómo sería una sociedad organizada paritariamente. Y tendemos a negar las realidades que no se ajustan a las concepciones que consideramos que "deben ser". Está claro que se acaba viendo, lo que se quiere ver.

Los argumentos y razones que aducen tanto directores como directoras de IES confirman que esta tradición patriarcal impide la conciencia sobre estas discriminaciones indirectas, culturales, en las que crecemos y nos movemos hombres y mujeres. Es el peso de la cultura. Y esto se perpetúa, incluso en los argumentos que se dan por parte de algunas mujeres y bastantes hombres que aluden a que ya hay mujeres en puestos directivos y que si no hay más será porque no quieren. Esto es lo que Santos Guerra (2000) denomina el "mito de la excepción". "Como elemento eliminador de conflicto se presenta el mito de la excepción: si algunas han sido y son directoras ¿por qué no lo han podido ser las demás?. Argumento falaz frecuentemente utilizado para negar la discriminación" (Santos Guerra, 2000, p. 55).

Parece pues que no se quiere investigar las causas estructurales. No se quiere adentrar en los mecanismos implícitos de organización y funcionamiento de las instituciones que generan estructuras injustas de relación y participación. Es más fácil achacar estas situaciones a razones personales, a problemas individuales. Se ha conseguido la igualdad, pero son las mujeres las que no quieren acceder a puestos de dirección. Tienen otras prioridades, les importan más otras cosas, el cuidado del hogar, la atención de la familia entre otras.

Estas explicaciones son la psicologización individualista de los problemas que van calando en las generaciones jóvenes y que les impiden seguir luchando decididamente para conseguir otra forma de dirigir y liderar las organizaciones. Al respecto se ha logrado convencer de que no es posible otra forma de dirigir y se ha asumido como propio.

Otra razón explicativa de esta desigualdad por razón de género en el acceso de las mujeres a los puestos de dirección hace referencia a la baja autoestima que se ha fomentado tradicionalmente en las mujeres ante el ejercicio del poder. Esto tiene que ver con las percepciones que se han ido formando en torno a las tareas directivas y cómo éstas afectan a la hora de decidir participar o no, colaborar o no. Y estas percepciones tienen mucho que ver con la idea de poder asociado a ellas y la relación que tradicionalmente las mujeres han ido estableciendo con éste. Esto ha sido

especialmente estudiado en las organizaciones empresariales donde la mujer consideraba que iba a ser menos respetada y valorada por sus subordinados que otros hombres en cargos directivos. Esta prevención por la posible respuesta de los miembros de la organización ante el ejercicio del poder por parte de una mujer, ha provocado en muchos casos un círculo vicioso en el que la mujer se ha sentido más insegura para ejercer la dirección (Diéz & Valle, 2007).

Lo anterior se relaciona con el hecho que se considera que los varones tienen ventajas para acceder y desempeñar un cargo directivo y, por otra, se afirma que las mujeres no tienen ninguna. Las ventajas de los varones por sobre las mujeres hacen alusión a: mayor credibilidad por parte del profesorado y alumnado a los directores hombres; mayor respeto e incluso más miedo al enfrentamiento directo con los hombres, por lo que el profesorado se vuelve más cumplidor; y parece que son más capaces de imponer orden, a los ojos de los alumnos/as e incluso a veces de los profesores/as. También se considera que otros motivos de la discriminación por razón de género para acceder a un puesto de dirección por parte de las mujeres es que hay una mayor confianza en la capacidad de toma de decisiones de los hombres, que se considera que las mujeres tienen inseguridad y miedo para asumir responsabilidades y que se acepta más una orden o una corrección si viene de un director hombre. Todo esto mantiene los estereotipos y los prejuicios arraigados en el imaginario social (Castoriadis, 1988) sobre los comportamientos de ambos sexos en situaciones de poder. Son las narrativas de este imaginario social las que sostienen que para que una mujer se destaque debe demostrar ser mejor que un varón, a igualdad de condiciones, para tener el mismo puesto (Tajer, 2000).

Todo lo anterior denota como las discriminaciones en el área laboral, política y cultural contribuyen a que las mujeres circulen por la vía pública y privada con una significativa desigualdad de oportunidades. Estos violentamientos constituyen una de las múltiples estrategias de la producción de la desigualdad de género, en tanto producen consenso con respecto a la “naturalidad” de la inferioridad femenina. Si la mujer es inferior, será natural su lugar secundario o de subordinación (Beauvoir, 1976; Fernández, 1992).

2.5.2 Participación de la mujer en la dirección y gestión en las IES.

Para entender el papel actual de la mujer en la dirección de las empresas y, concretamente, de las IES, pude ser útil tener una perspectiva histórica.

Aunque la lucha por la igualdad de género proviene desde el siglo XVIII en países como Inglaterra, Estados Unidos y Francia, en América Latina el tema se torna relevante hacia los años treinta y sólo en la década de los años cincuenta, en Chile, se reconoce a la mujer como actor de la sociedad y se aboga por su acceso a los derechos y protecciones hasta entonces reservados para los hombres. El reconocimiento de su derecho a ejercer el voto y a participar en política es quizás el hecho decisivo que configura el cambio de estatus de la mujer en la sociedad Chilena.

Los logros en términos de participación de las mujeres no solo se han reflejado en el reconocimiento de la igualdad de derechos con respecto a los hombres, sino también en el acceso a campos y áreas del conocimiento sin limitación alguna, en su vinculación al mercado laboral y el incremento de mujeres que son madres cabeza de familia.

Estos cambios se han dado por la convergencia de factores como la inestabilidad del trabajo para los hombres, cambios en el entorno y la percepción que tiene la sociedad sobre las capacidades y obligaciones de las mujeres en la comunidad; cambios económicos que conllevan a que las mujeres hagan parte del mercado laboral para ayudar a su pareja con el sustento del hogar y el incremento en la tasa de madres solteras que se convierten en cabeza de hogar, la responsabilidad que asumen las motiva a explorar e incursionar múltiples posibilidades y formas de acceso al mercado laboral formal e informal.

Adicionalmente, se destaca el liderazgo como otro de los rasgos que han desarrollado las mujeres para enfrentar los desafíos del mundo moderno y satisfacer las necesidades personales y de sus allegados. Dentro de ello se destacan las habilidades y capacidades de las mujeres como formas de liderazgo y dirección que puede ser abierto y directo, orientado al desarrollo de equipos de trabajo, dirigido a lograr el consenso, dispuesto a compartir el poder con colegas y subalternos, comunicativo y dispuesto a compartir la información, atento al equilibrio entre las dimensiones personales y laborales, orientado a la inclusión, orientado al cumplimiento eficiente de la tarea, confiable y organizado (Gormaz, 2007).

Se plantea que las mujeres tienen algo muy importante que aportar en la búsqueda de estas nuevas configuraciones, dado que, a pesar de su menor presencia en los cargos directivos, diversas investigaciones muestran un alto nivel de satisfacción hacia el liderazgo ejercido por las mujeres en las organizaciones desde la perspectiva de sus miembros (Acker, 2005).

Pese a la menor presencia de las mujeres en cargos directivos en la educación superior, se denota un alto nivel de satisfacción desde la perspectiva de los miembros que con ellas laboran, aparentemente, una de las razones parece ser la ventaja que en general tienen las mujeres en el manejo de una variedad de habilidades comunicativas y sociales, especialmente adecuadas para el funcionamiento más participativo, reticular, descentralizado, emergente y democrático característico de las organizaciones modernas y en especial de las IES. (Sánchez & López, 2009).

Además, se plantea que las mujeres presentan estilos de dirección más orientados a las relaciones humanas, al diálogo, a la participación de las otras personas. Mientras, aprecian que los hombres se orientan más a la tarea, utilizan menos los colectivos y tienden a ser menos persuasivos. También se recalca una estrecha relación entre la afectividad históricamente asociada a la mujer y la objetividad y racionalidad con la que deben funcionar los hombres desde las asignaciones más propias de las culturas patriarcales (Santos, 2000).

Ahora bien, se considera que las mujeres están en condiciones de revolucionar el lugar de trabajo, precisamente no por dejar a un lado sus valores tradicionales, sino precisamente por expresarlos, en su cotidianeidad laboral (Kaufmann, 2007).

Por su parte, Grimwood y Popplestone (1993) definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no competitivo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo.

Años atrás se identificaban ocho áreas donde se podían observar las diferencias entre el estilo de gestión masculina y femenina (Loden, 1987), a saber:

1. El uso del poder: tienden más a dar poder a los otros/as, a delegar, que a acumular poder personal.
2. Las habilidades interpersonales: saben escuchar, tienen empatía; asumen más fácilmente el ponerse en el lugar del otro.

3. Los grupos de trabajo: utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección, lo que favorece la delegación y la participación.
4. La dirección participativa: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente; parece que captan mejor la dimensión humana.
5. Asunción de riesgos: asumen riesgos para perfeccionar la actividad.
6. La atención a la diversidad: su primera consideración es el personal; se inclina a ver a la persona en un contexto más amplio.
7. Resolución de conflictos: buscan soluciones que permitan ganar a todos; prefieren evitar el choque y la confrontación.
8. El desarrollo profesional: participan en un trabajo aunque no sea parte de su función, pues están implicadas en la búsqueda del desarrollo grupal.

A partir de lo anterior se describen algunos rasgos que podrían resumir cierta inclinación de las mujeres en cuanto al uso del poder:

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

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

En síntesis, hay una postura que sostiene que las mujeres ponen la parte emocional también en el trabajo. En general, las mujeres se hallan más capacitadas para tener en cuenta el lado humano de las personas desarrollando para ellos sus dotes intuitivas naturales (Kaufmann, 2007).

Sin embargo, Santos Guerra (2000) plantea que existen puntos de vista diferentes a los mencionados, los cuales realizan planteamientos específicamente relacionados con los entornos educativos y de la universidad.

Para algunos, la baja inserción de las mujeres en la dirección de las IES se da debido a la presión que ejerce la sociedad para la conservación de ciertos roles predeterminados, lo que afecta de manera negativa a muchas mujeres y se puede traducir en inseguridad y cierta tendencia a subestimar las capacidades propias para desempeñar roles diferentes a los tradicionales o esperados. Las directoras, por su parte, se valoran mucho en los rasgos personales y muy poco en todos aquellos rasgos que son propiamente de gestión. Esto puede ser debido a que no tienen la suficiente confianza en sí misma, posiblemente por la pésima autoimagen que suelen tener interiorizada las mujeres, lo que hace que se (auto) excluyan de los puestos de responsabilidad (Santos Guerra, 2000).

A pesar del incremento de las oportunidades para acceder al sistema de educación superior por parte de las mujeres en cargos directivos, ésta no es una tarea fácil. El

ejercicio de cargos de alta dirección, es complejo para las féminas, puesto que deben afrontar dos importantes desafíos: ser parte de la primera generación de mujeres –pocas– implicadas en la gestión dentro de las IES y trabajar en un contexto de tendencias globales que han hecho el trabajo de académicos y gestores más difícil que en épocas pasadas (Santos Guerra, 2000).

Además, a las mencionadas dificultades institucionales se añaden las del desarrollo profesional y académico. Algunas directivas compaginan sus cargos con las fuertes exigencias que la organización educativa impone en los momentos iniciales de dichas carreras, y todas con la dedicación a las tareas familiares, atravesando por momentos cruciales de indefinición y conflicto de rol (Sánchez & López, 2009).

2.5.3 Estilos de dirección femenina en las IES: perspectiva de género.

Como bien se ha mencionado, a lo largo del tiempo, se han producido cambios drásticos relativos a la condición social de las mujeres (Lipovetsky, 1999) y a la recomposición de las identidades de género (Barberá & Benlloch, 2004; Fernández, 1998). El reconocimiento de los derechos de ciudadanía resulta, en la actualidad, un hecho plenamente conseguido para las mujeres de los países desarrollados. En el proceso de emancipación femenina, se ha avanzado desde las reivindicaciones del derecho al voto hasta el controvertido debate actual sobre la paridad de hombres y mujeres en las listas electorales de los partidos políticos (Campillo, 2002).

El dilema se acrecienta a medida que se asciende en la jerarquía del poder. En el ámbito profesional y, también, en la vida política se va normalizando el hecho cada vez más frecuente de que una mujer desempeñe un puesto de trabajo u ocupe un cargo público de gran responsabilidad. Pocos varones jóvenes se rasgan las vestiduras por tener como jefe a una mujer o por tener que compartir una mesa de negociación con mujeres que ocupan un cargo público destacado. Incluso se empiezan a oír voces que proclaman la preferencia por trabajar en equipos dirigidos por mujeres. Se habla de "feminización del poder", en alusión a la creencia de que las mujeres pueden regenerar el degradado ejercicio de la política y restablecer su sentido original de servicio, así como incorporar un nuevo estilo en los modos de gestionar las IES. Sin embargo, tampoco estos cambios significan la aniquilación de los mecanismos de desigualdad social entre ambos sexos, ya que la participación de mujeres en puestos directivos en educación superior continúa siendo minoritaria (Barberá, Sarrio & Ramos, 2000).

Ahora bien, en el contexto de la diversidad se sitúa el desarrollo de estilos de dirección plurales como forma alternativa de afrontar las demandas empresariales y los requerimientos del mercado laboral. Existe, en el momento actual, suficiente información que avala el carácter positivo de compatibilizar estilos de dirección diversos. En la variabilidad ante la toma de decisiones y en las posibles resoluciones de problemas, la experiencia muestra que los grupos heterogéneos resultan más innovadores que los grupos homogéneos. Por ello, es necesario que las organizaciones creen las condiciones que favorezcan el desarrollo de las diversas potencialidades que puede ofrecer cada persona del grupo (Barberá *et al*., 2000).

Desde la perspectiva de género, el movimiento WIM (*Women Into Management*)[16] ha analizado la incidencia que sobre la valoración del criterio de diversidad han ejercido factores tales como el incremento del número de mujeres que acceden a puestos directivos, el reconocimiento institucional del enfoque de género, con la consiguiente valoración de lo femenino y, sobre todo, los cambios estructurales y funcionales acontecidos en las organizaciones empresariales (Barberá *et al*., 2000).

En particular, Grant (1988) subraya seis ámbitos de la experiencia, históricamente vinculados con características de feminidad, que pueden ser relevantes para las demandas de la nueva organización laboral respecto a los puestos directivos en educación superior:

- Comunicación y cooperación.
- Afiliación y vínculo.
- Poder.
- Concreción.
- Emotividad y vulnerabilidad.
- Empatía.

La mayor capacidad, en general, de las mujeres para participar y hacer partícipes a los miembros de su equipo en la toma de decisiones, así como su mayor inclinación

[16] La descripción del movimiento WIM, de sus características epistemológicas y metodológicas aparece en Barberá (2000).

hacia comportamientos cooperativos, es determinante para favorecer el bienestar psicológico y el nivel de compromiso de su equipo de trabajo. La afiliación, es decir, el sentirse miembro de un equipo, favorece la integración y puede ser un remedio eficaz para hacer frente a los sentimientos de alienación y soledad, sobre todo en las IES, que muchas veces, en cuanto a las demandas que les exige la sociedad, suelen convertirse en ambientes muy competitivos. El poder femenino, entendido no como capacidad sobre el grupo sino del grupo y por el grupo, se puede convertir fácilmente en una fuerza transformadora, beneficiosa para la organización laboral. Por su parte, el pensamiento concreto, la mayor facilidad de las mujeres para mostrar emociones y sentimientos y su mayor empatía constituyen recursos humanos que pueden ser beneficiosos tanto para el clima organizacional como para la mayor efectividad del trabajo en equipo (Barberá *et al*., 2000).

Por otro lado, respecto de la representación social de las directivas y los directivos, se establece que las características básicas de los estilos de dirección autocrático, burocrático y sociocrático se asocian a varones y mujeres de forma diferencial.

Los rasgos configuradores del estilo autocrático son la autoridad, la capacidad de mando, el respeto, firmeza y toma de decisiones entre sus aspectos positivos. El estilo burocrático, sin embargo, encarna la eficacia en el trabajo, la capacidad de organización y la constancia entre otros aspectos. Finalmente, el comportamiento social es el rasgo distintivo del estilo sociocrático, que se caracteriza por el modo comprensivo de tratar a los demás, por la facilidad para comunicarse con los demás, la flexibilidad y la participación como aspectos importantes.

En general, los rasgos positivos que se atribuyen al arquetipo de mujer directiva se corresponden principalmente con el estilo de dirección sociocrático, en menor grado con el burocrático y menos aún con el autocrático. Por el contrario, al varón directivo se le tiende a asociar en partes iguales rasgos del estilo autocrático y burocrático y mucho menos rasgos del estilo sociocrático (Barberá *et al*., 2000).

Cabe considerar que el clásico estilo de dirección estereotipadamente masculino, que se basa en imponer la autoridad por el simple hecho de tener el mando, se considera anticuado y poco útil para lograr una gestión eficaz. Es más, cabe hablar de una tendencia a la feminización en el perfil directivo, en la medida en que las exigencias

planteadas por la cultura organizacional consideran que ejercer con eficacia la gestión de una IES significa: saber negociar, buscar el consenso, poder llevar en paralelo varias tareas e implicar a los miembros del equipo en la consecución de los objetivos (Barberá *et al*., 2000).

No obstante, en general no se considera que los varones sean mejores directivos que las mujeres. Sin embargo, tanto directivas como directivos perciben ciertas diferencias en los modos de gestionar de unas y de otros. Las mujeres, por lo general, destacan en los directivos su capacidad de decisión y de liderazgo, pero mencionan su falta de sensibilidad como aspecto negativo. Por el contrario, los varones valoran en las directivas su consideración con la gente y la apertura en el funcionamiento de sus equipos.

Ahora bien, aunque normalmente no se considera que una mujer por ser directiva inspira menos desconfianza que un directivo, e incluso que se arriesga menos; igualmente prevalecen los estereotipos de género, en la medida en que entre las directivas sobresalen los "aspectos femeninos" del papel directivo, mientras que los rasgos estereotipadamente masculinos se adscriben preferentemente a los directivos. Los estereotipos de género más destacados se pueden resumir diciendo que se percibe a las mujeres directivas mejores en sus habilidades interpersonales, mientras que los directivos se consideran mejores estrategas (Barberá *et al*., 2000).

En un sentido similar, autores como Helgesen (1990) y Loden (1987) sintetizan en dos las características básicas del estilo de dirección femenino. Por un lado, una relación horizontal basada en la colaboración interactiva y poco jerarquizada entre el directivo y los miembros del equipo, y, por otro, la utilización de la intuición y la empatía como modos eficaces de resolver problemas.

Sin embargo, si bien las mujeres tienden a un estilo de dirección caracterizado por ser más consensuador, más de colaboración, en el que se prioriza crear un clima de entendimiento y participación, donde se fomenta la comunicación, el debate, el diálogo y el trabajo en equipo, ¿cómo es posible que haya tan pocas mujeres en puestos directivos por elección de sus compañeros y compañeras? (Diéz & Valle, 2007).

Es por todo lo anterior que la perspectiva de género ha puesto en evidencia la necesidad de avanzar hacia una visión de las IES en su conjunto, como comunidades

democráticas. El siglo que hemos empezado se abre con nuevas conquistas de igualdad para la mujer. En las décadas precedentes se han reconocido los derechos de las mismas como parte de los derechos humanos, en la medida que se exige la no discriminación por razones de sexo. El principio de igualdad a nivel legal, ha generado importantes cambios en los derechos de las mujeres y su posibilidad, al menos teórica, de acceder a las diferentes esferas sociales (Díez y Valle, 2007).

2.5.4 Barreras de la feminización directiva en las IES.

Las IES no son pioneras en tener la mejor proporción posible de mujeres en cargos de gestión académica. Todo lo contrario, en el mundo empresarial se ha avanzado más. Las profesoras de educación superior que ocupan cargos de gestión académica permanecen durante más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros y muestran escaso interés por acceder a cargos de nivel superior en la escala jerárquica de la gestión dentro de la organización educativa. La situación de las mujeres ha cambiado aunque el acceso al poder sigue siendo desigual. El prestigio, los ingresos, el poder, el acceso a la gestión de las IES sigue estando de forma abrumadoramente mayoritaria en manos masculinas. El género persiste como criterio diferenciador de poder en las IES. Las razones pueden ser muchas, la realidad es indiscutible. La presencia de mujeres tiende a reducirse según se asciende de nivel, de categoría y de prestigio en las IES.

A esta realidad las propias mujeres empezaron a llamarla “techo de cristal” en la década de 1980, utilizando la metáfora para referirse a todas aquellas barreras invisibles que muchas mujeres encuentran en el mundo laboral y que comportan una discriminación vertical que se aprecia al comprobar como disminuye la proporción de mujeres a medida que se asciende en la pirámide de la organización, un fenómeno que otros autores han dado en llamar “suelo pegajoso” (Estebaranz, 2004), ya que parece que las mujeres caminan sobre un suelo, la base de una pirámide, que las engancha y no les permite desprenderse para acceder a posiciones de nivel superior.

Mingorance, Calderón y Estebaranz (2004) por su parte afirman que:

> La existencia del techo de cristal que impide que las mujeres alcancen los puestos de máxima responsabilidad en igualdad es una realidad. Es transparente,

no se ve bien, solo chocas con él cuando tratas de atravesarlo, pero también añaden que el cristal se puede romper y se está rompiendo. (p. 109).

Otros autores, como Santos Guerra (2000, p. 56) afirman que "las mujeres tienen un techo de cristal sobre sus cabezas". Ven lo que existe por encima pero no pueden acceder. El mundo androcéntrico las excluye del trabajo y de la responsabilidad. A veces, ellas mismas hacen suyo el mecanismo de exclusión. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

Todo ello explicaría el hecho de que aunque las mujeres conformen una mayoría del alumnado en las IES, avancen muchas veces con ventaja manifiesta sobre los varones a lo largo del sistema educativo, obtengan mejores resultados, etc., llegue un momento en que ya no estén: no han entrado en el mercado laboral en la misma proporción, reciben menos remuneración, desarrollan menos cargos de responsabilidad y no llegan a las cuotas profesionales más elevadas.

Estebaranz (2004) plantea que la literatura sobre el "techo de cristal" ha descrito diferentes tipos de barreras que impiden a las mujeres llegar a puestos de responsabilidad en las IES, dentro de las cuales se encuentran:

- Barreras personales: algunas características de la subjetividad femenina, como el hecho de que las mujeres mandan, no exigen; se conducen de manera poco afirmativa, rechazan los enfrentamientos; sienten culpabilidad y se sienten responsables de determinados errores; frecuentemente dicen lo siento; son accesibles; se implican personalmente, porqué para ellas las relaciones son importantes; buscan aprobación; quieren ser agradables y temen el abuso de poder; atribuyen su éxito a los otros; y les falta experiencia y les sobra pudor en las negociaciones salariales.

- Barreras de aprendizaje: otras características que se atribuyen al aprendizaje, como bajas expectativas; miedo al éxito; poca seguridad en sí mismas; no desean el poder; y son poco independientes.

- Barreras de creencias o estereotipos de género: sostenidos tanto por parte de los directivos como de las mujeres, sobretodo la idea que los hombres son mejores directivos, y las mujeres priorizan las relaciones personales y las responsabilidades familiares. Es decir, no desean el poder ni los compromisos y problemas que comporta.

Varios autores y autoras han aportado diferentes clasificaciones de las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los cargos de dirección y gestión dentro de las IES. Es así como Hawley, McWhirter, Torres y Rasheed (1998) identifican básicamente dos fuentes de barreras profesionales para las mujeres: las barreras externas o contextuales (como discriminación sexual, estatus económico inferior, limitaciones físicas, falta de apoyo o de modelos). Y las barreras culturales o sociales (expectativas de eficacia, capacidad intelectual, preparación para el trabajo, estrés ocasionado por desarrollar varios papeles).

Por su parte, Díez, Terrón y Anguita (2006), fruto de una investigación aplicada a las organizaciones educativas, señalan algunas razones culturales para dar respuesta a lo que ellos denominan "síndrome del desequilibrio en la cumbre". Entre esas razones mencionan: la costumbre social, el hecho de compatibilizar la vida familiar y profesional, la definición masculina del poder, las expectativas, los rituales de exclusión, la falta de modelos femeninos de identificación, la inconsciencia e invisibilidad de la discriminación.

2.5.5 Una experiencia en el contexto Europeo.

Un estudio realizado por un conjunto de docentes de la Universidad de Salamanca[17] se centró en descubrir si existían dificultades reales para las mujeres tanto en el acceso a puestos docentes en las IES, como en el desempeño de las tareas profesionales y cargos de mayor responsabilidad, tratando de concretar los procesos en los que las docentes pudieran encontrar dichas dificultades.

Dicha investigación se enmarcó dentro de lo que en investigación educativa se denominan *diseños no experimentales* o *ex-post-facto*, y dentro de esta modalidad de diseños, se optó por realizar un estudio descriptivo por encuesta, completado con un grupo de discusión. La población estuvo conformada por el conjunto del profesorado de IES que pertenecían a las universidades públicas de Castilla y León. En el curso

[17] El equipo de investigación está formado por las siguientes profesoras: Pino Lecuona, Ana García, Azucena Hernández y María Sánchez. (Proyecto I+D+I: 87/00 titulado: Mujer y trabajo: igualdad de oportunidades en función del género en el acceso y ejercicio de la función docente universitaria, financiado por el Ministerio de trabajo y asuntos sociales -Instituto de la Mujer-, fecha de inicio: enero de 2001, fecha de finalización: enero de 2003. En García, A.; Hernández, A.; Sánchez M. "Igualdad de oportunidades en el ejercicio de la función docente universitaria: situación de hombres y mujeres en la universidad del siglo XXI", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 93-114.

académico 1999-2000, esta población ascendía a un total de 5.816 docentes, de los que 2.113 (37%) eran mujeres y 3.703 (63%) hombres. El cuestionario se envió a todo el profesorado de las universidades públicas de Castilla y León censados en el año 2000, contabilizándose un total de 901 cuestionarios recibidos, que representa un 15,49% del total. De los cuestionarios recibidos, 489 fueron de hombres (54,9%) y 402 mujeres (45,1%).

En cuanto al estudio, las investigadoras concluyeron que los puestos de responsabilidad en la IES todavía estaban a cargo de los varones, si bien las mujeres iban asumiendo poco a poco los cargos de menos a más decisivos. Las mujeres vieron la desigualdad de género en este sentido más claramente que sus compañeros, resultando su punto de vista más crítico con esta situación. Las razones que explicarían este hecho se situaron en la escala de prioridades, exceso de obligaciones, falta de apoyo y falta de interés o ambición, fundamentalmente por parte del colectivo femenino.

En cuanto a las tareas que implica la profesión docente, la preparación de clases, la evaluación y las tareas de investigación; eran las que requerían un mayor esfuerzo para todos, si bien las profesoras parecían esforzarse más para impartir la docencia, atender a los alumnos en la dirección de trabajos y participar en actividades formativas.

Las mujeres parecían afrontar también con mayor esfuerzo las tareas domésticas, observándose un cierto reparto de tareas en función del género. En este sentido, los hombres realizarían con mayor frecuencia los trámites bancarios, el traslado de sus hijos al colegio, la atención de las actividades extraescolares y de los deberes de sus hijos, mientras que las mujeres organizaban las tareas domésticas, realizaban las compras, cuidaban del hogar y de los hijos, y cocinaban.

Analizando la ayuda de la que disponían las docentes para realizar las tareas domésticas, aproximadamente la mitad de las mujeres contaba con una empleada del hogar y en menor medida los hombres, cuyas compañeras, en muchos casos, realizaban estas funciones. En cuanto a la ayuda prestada por los miembros de la familia, apareció, en primer lugar, la pareja, y en segundo, la madre, siendo el papel de los hijos poco relevante en este sentido.

La situación familiar mostró que había un alto índice de mujeres que no tenía hijos a su cargo, mientras que este porcentaje era menor entre los varones. En cuanto a los condicionamientos que las actividades domésticas pudieron tener en el rendimiento profesional, no se pusieron de manifiesto diferencias en función del género, considerando ambos colectivos que no tenía una repercusión importante, si bien las publicaciones de las docentes tendía a disminuir en mayor medida a causa de las obligaciones familiares, tal como ellas lo describieron.

Por último, la percepción que tuvieron los hombres y mujeres sobre la igualdad de género en el ámbito de la Institución Educativa Superior (IES) es diferente. Los hombres vieron más claramente una situación de igualdad, mientras que las mujeres mantuvieron que ellas debían esforzarse más para llegar al mismo reconocimiento académico o puesto de responsabilidad que sus compañeros varones.

2.5.6 Una experiencia particular en el contexto Latino Americano.

Como un hecho inédito en la historia del estado de Querétaro en México, que se ha distinguido por su carácter conservador, en diciembre de 1999 fue electa por primera vez una mujer como rectora de la UAQ[18]. El 14 de enero de 2000 Dolores Cabrera Muñoz[19], tomó posesión en este cargo, después de un complejo y ejemplar proceso democrático en dicha institución educativa superior (Bustos, 2001).

La campaña de candidaturas a la rectoría de la UAQ empezó el 19 de octubre de 1999, reunión en la que sus dos contendientes presentaron ante la comunidad estudiantil, docente y administrativa, su plan de trabajo y propuestas.

En el plan de trabajo y propuestas de la Mtra. Cabrera Muñoz se destacó los siguientes compromisos:

---

[18] En México ya había habido otras mujeres rectoras en universidades públicas (Guanajuato y Oaxaca, así como en uno de los planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México); y en algunas universidades privadas. Pero esta elección fue doblemente meritoria porque con ella se instauró un procedimiento de mayor democracia.

[19] Dolores Cabrera Muñoz es originaria de Querétaro, obtuvo la licenciatura como Contadora Pública, con el mejor promedio de su generación, en la UAQ. Cuenta con dos maestrías: una en Ciencias de la Educación, de la UAQ y otra en Investigación Educativa del DIE/CINVESTAV-IPN.

- Con la universidad pública, la autonomía, la comunidad universitaria y sus proyectos de futuro.

- Con la excelencia académica, con la orientación humanística y con la preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

- Con la democratización de la educación en lo que concierne a la gestión, a la igualdad de oportunidades y la socialización de sus beneficios.

- Con la democracia y con el desarrollo cultural, artístico, científico, tecnológico y socioeconómico del país. Con la paz, con la defensa de los derechos humanos y con la preservación del medio ambiente.

Por otra parte, se hace alusión a la reforma educativa superior como una de las propuestas más importantes, señalándose que es preciso fortalecer los órganos colegiados como espacios democráticos y de discusión académica. Por ello se asume la reforma de la educación superior como uno de los ejes centrales de la propuesta de trabajo (Boletín de Prensa, octubre de 1999).

De los documentos que han quedado como testimonio, se desprende que el proceso para elegir como rectora a Dolores Cabrera fue todo un ejemplo de ejercicio democrático. De manera que, además de que por primera vez fue electa como rectora una mujer en la UAQ, el hecho merece un doble reconocimiento ya que se convirtió en una práctica pionera en el país para elegir a una persona a ocupar la rectoría.

A pesar de que sólo hubo dos contendientes, la lucha fue muy intensa puesto que el proceso elegido fue por la vía de la participación democrática de toda la comunidad educativa superior: docentes, estudiantes y trabajadores/as. Esto fue un hecho inédito, ya que la decisión de cómo votar se tomó en discusiones de asambleas de toda la comunidad de la institución educativa. Se llegó al acuerdo de que las votaciones fueran a través del voto universal, directo y secreto.

Sin embargo, el sexismo tuvo su fuerte aparición por parte del contrincante varón. Por otro lado, los medios de comunicación evitaban cubrir las noticias en cuanto a debates y propuestas de la actual rectora, favoreciendo al candidato varón. Sólo un periódico no tuvo actitudes sexistas.

El triunfo de la actual rectora se pronosticaba desde sus inicios. Aquí hay que destacar la participación de las mujeres académicas de las diferentes escuelas y facultades, quienes fueron pieza central para que se diera con claridad y transparencia esta práctica democrática de elección y votación.

Desde la primera vuelta el resultado favoreció a Dolores Cabrera, obteniendo 31 votos de 50 (total de las escuelas). En este momento los/las representantes emitían su voto en favor de cualquiera de las candidaturas, señalando que su elección era, a su vez, reflejo de otra votación interna en cada escuela o facultad.

En la segunda vuelta el triunfo fue arrollador, obteniendo la actual rectora el 100% de los votos. Algo digno de señalar es que después de este triunfo no hubo impugnación alguna.

No obstante, durante el proceso, varias prácticas sexistas en contra de Dolores Cabrera fueron burdas y poco académicas. Por ejemplo, como ocurre siempre que una mujer logra un cargo importante, aquí también empezaron las agresiones a la vida personal e íntima de la candidata. Es decir, el mérito académico y de liderazgo existía, así que se tenía que buscar por el lado de la vida privada. Por otra parte, el candidato varón, al ver la efectividad de las propuestas y discurso de Dolores Cabrera, se los apropió.

A pesar de las agresiones, Dolores Cabrera siempre contestó con un discurso académico y en defensa a la institución educativa superior. Ella también reivindicó en su discurso la temática, como ya se mencionó antes, de la reforma, pugnar por órganos y una organización más horizontal y democrática, por los derechos humanos y siempre en el marco de la equidad en cuanto a la toma de decisiones pareja de mujeres y hombres.

Un ejemplo que ilustra el tipo de agresiones y sexismo expresado en contra de la rectora, fue un volante que, durante el periodo de campaña, se repartió y pegó en diferentes lugares, escuelas, calles, etcétera. Éste decía lo siguiente:

Dirigir la universidad es un compromiso muy serio. ¿Crees acaso que una mujer pueda con semejante responsabilidad? IMPOSIBLE. ¡VOTA POR SALVADOR LECONA!

Este caso no sólo debe tomarse como un ejemplo hacia las mujeres, sino como un ejemplo para todas las IES de cómo la sociedad reclama políticas incluyentes y procesos democráticos, dentro de un marco de respeto a la pluralidad y a la diversidad que sean el común denominador para la toma de decisiones en los diversos asuntos que competen y afectan a la comunidad educativa (Bustos, 2001).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

En cuanto al tipo de investigación

La presente investigación es de tipo exploratoria y descriptiva porque se realiza con el objeto de indagar acerca de los aspectos fundamentales de la problemática planteada y ofrecer los procedimientos adecuados para proponer el desarrollo de una investigación posterior, utilizando los resultados como insumos para abrir líneas de investigación y proceder a su consecuente comprobación, seguimiento y profundización del tema tratado.

Es de carácter exploratorio, puesto que tal como señala Hernández, Fernández y Baptista (2006), los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identifica conceptos, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones o postulados.

La investigación de tipo exploratoria, ayuda a conocer y mejorar el conocimiento sobre los fenómenos de estudio para explicar mejor el problema a investigar (Cazau, 2006).

Tal como plantea Zikmund (2009), el foco de la investigación cualitativa no está en los números, sino en las palabras y en observaciones: historias, representaciones visuales, caracterizaciones significativas, interpretaciones y demás descripciones expresivas. La información puede ser investigada de manera informal para aclarar cualidades o características que están asociados con un objeto, situación o problema. De esto se desprende que la investigación exploratoria en su mayor parte es cualitativa. En adición, la investigación exploratoria puede ser una sola investigación o una serie de estudios no formales destinados a proporcionar información de fondo.

En definitiva, el presente estudio es de tipo exploratorio ya que trata un tema poco estudiado en la IES donde se realizará la investigación. La idea es explorar e

indagar en los aspectos de la vida personal de cada entrevistada, lo cual se ve reflejado en el discurso que realizan, y que permite comenzar a conocer y familiarizarse con la realidad de los sujetos de la investigación desde una perspectiva analítica distinta, orientada más bien a la información que se pueda obtener desde una perspectiva de género y cultural relacionada con el modo de vivenciar y otorgarle significado a sus vivencias como mujeres que han asumido cargos directivos dentro de esta IES.

Ahora bien, la presente investigación igualmente es de tipo descriptiva, puesto que tal como refiere Hernández *et al*. (2006), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades o características importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Por su parte, Taylor y Bogdan (1990) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable; no estando enfocados a una presunta relación causa-efecto. La investigación descriptiva cualitativa pretende proporcionar esta visión a partir de datos en forma de palabras o imágenes en lugar de números.

En general, los estudios de tipo descriptivos pueden producir datos ricos que conducen a importantes recomendaciones, cuyo objetivo es observar, describir y documentar aspectos de una situación que ocurre en un contexto determinado, como lo es el quehacer directivo de las mujeres de la IES. Examina además las características de una muestra sencilla e identifica fenómenos. Es así como en la presente investigación se describirán las situaciones y eventos que emerjan para determinar cómo se manifiesta el fenómeno, especificando las propiedades importantes del mismo para ser sometido a análisis.

Cabe señalar que en esta investigación no se plantearon hipótesis, ya que como señala Hernández *et al*. (2006) estas no se formulan cuando el estudio es exploratorio o de tipo descriptivo, excepto que este último intente pronosticar un hecho o dato, lo cual no es el caso de esta investigación.

Al respecto del tipo de investigación, cabe destacar que, al escoger una investigación de corte cualitativo, existen algunas afirmaciones de diversos autores a favor de la idoneidad de esta opción: Flick (2004) resalta el valor del contexto en esta investigación: “La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su

particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales" (pág.27).

Por su parte Iñiguez (1999) incide en la perspectiva interior, desde dentro, de la realidad en estudio al tratarse de personas:

La opción por una metodología cualitativa no es arbitraria o fruto de una preferencia casual. Las ciencias humanas y sociales se ven implicadas siempre en procesos de comprensión e intervención de realidades que afectan a las personas, por lo que están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan. Además, el hecho de estar orientadas hacia la intervención formando parte de la realidad social sobre la que operan hace imposible que puedan situarse en posición de exterioridad. En efecto, analistas, investigadores e investigadoras, agentes de todo tipo de intervención, personas, grupos, comunidades o instituciones, están incluidos conjuntamente en la realidad que estudian, por lo que únicamente desde «dentro», metiéndose en la piel de quienes viven la situación, pueden captarse los significados profundos que estructuran la realidad analizada o intervenida (pág. 496).

March, Prieto, Hernán y Solas (1999) resaltan el carácter de estudio en profundidad, intra fenómeno, de la realidad en estudio:

> Los métodos cualitativos resultan especialmente adecuados para la comprensión en profundidad del fenómeno que se desea investigar o evaluar, desde el punto de vista de los propios sujetos implicados. En ellos el investigador se sitúa dentro del contexto donde se produce el fenómeno para así intentar entender mejor como experimentan los protagonistas su mundo. (p. 312).

Ahora bien, en cuanto a las características de los estudios cualitativos, Inicialmente, Huberman y Miles (2000) señalaron como principales características que:

- El papel de los investigadores alcanza una visión holística.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores, evitando preconcepciones.
- Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares. Hay

muchas interpretaciones posibles de esos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.

- Se utilizan pocos instrumentos generalizados, el investigador constituye el principal instrumento de medida.

- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras, estas pueden organizarse para permitir que el investigador contraste, comparece, analice.

Más adelante, Denzin y Lincoln (1998), modificaron algunas de las características y añadieron otras, lo expresaban del siguiente modo:

- La investigación cualitativa es inductiva y flexible.

- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística.

- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.

- Los métodos cualitativos son humanistas

- Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.

- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

- La investigación cualitativa es un arte.

Por su parte, Flick (2004), Catedrático de Métodos Cualitativos de Investigación en la Universidad de Ciencias Aplicadas Alice Salomón de Berlín, apuesta firmemente por el rigor del trabajo cualitativo y ofrece una perspectiva actualizada de los nuevos enfoques en la investigación cualitativa a partir de la cual redefine las características de esta investigación del siguiente modo:

- Es una estrategia de investigación para estudiar la realidad compleja en un entorno social de diversidad y pluralidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir.

- Persigue diseñar métodos tan abiertos que permitan la complejidad del objeto en estudio.

- Los objetos de estudio no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano.

- Los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana.

- La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien (teorías formuladas con anterioridad) que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.

- La validez del estudio se evalúa con respecto al objeto analizado.

- Son criterios centrales en la investigación cualitativa: Que los hallazgos se fundamenten en material empírico Que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto en estudio.

- No se opone a la investigación cuantitativa, pero presupone una manera diferente de comprender la investigación en general que incluye una manera específica de manejar la relación entre el problema y el método.

Ahora bien, considerando los antecedentes, en el estudio a realizar la opción por lo cualitativo está dada por el deseo de comprender e interpretar la experiencia de vida académica de mujeres que trabajan en cargos directivos y qué significados le atribuyen a su quehacer directivo desde una perspectiva simbólica de género en el contexto que están insertas. Procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente el asunto en particular. A su vez se interesa en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso del asunto o problema (Vera, 2003). Para la investigación cualitativa la realidad es una construcción social a través de la cual las personas exteriorizan e internalizan los significados que sus propios colectivos legitiman como reales (Martinic, 1992). De este modo la investigación intenta un acercamiento a la realidad social por medio del estudio, análisis e interpretación de

datos no cuantitativos; además, presta especial atención al significado que las personas involucradas atribuyen al problema estudiado; también se busca captar las perspectivas de los sujetos, lo cual permitirá develar la dinámica interna del tema que interesa.

Por último, cuando se plantea que el presente estudio trata de una investigación de enfoque cualitativo, se refiere a que todo el proceso de investigación -desde el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, hasta las técnicas de recogida de datos, el análisis y la interpretación, con el objeto organizar los datos para su comprensión- se ha hecho desde esta perspectiva (Strauss & Corbin, 2002).

Respecto al Paradigma de la investigación

El paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo. En las ciencias sociales conviven varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y sus problemas; esto lleva inclusive a discutir el contenido temático de cada disciplina y sus respectivas competencias. Si se tiene en cuenta que la primera tarea de un diseño de investigación es la formulación del problema o tema a investigar, se verá que el paradigma en el cual se ubica el estudio influye en forma decisiva sobre la definición de esos objetivos y su orientación metodológica (Lincoln & Guba, 1985).

La noción de paradigma fue introducida por Kuhn (1971), entendiéndose como un punto de vista o modo de concebir, analizar e interpretar los procesos que tienen los miembros de una comunidad científica, que se caracterizan por el hecho compartir una serie de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de ver los procesos. Los paradigmas no son teorías, sino maneras o pautas para la investigación, que cuando se las aplica pueden llegar a conducir hacia la producción de teorías, que conlleven a su vez a la solución de un problema planteado. Puede considerarse como una especie de marco teórico sustantivo, con las funciones de poner de manifiesto los principales problemas acerca de los cuales se quiere profundizar, y contrastar los temas con la realidad, evaluando todo el proceso de la investigación (Pérez, 1998).

Ahora bien, presente estudio investigativo se acoge a la noción del paradigma interpretativo, denominado también paradigma cualitativo, el cual centra su estudio en

el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma hace énfasis en la comprensión de la realidad, desde el punto de vista de las personas involucradas en el tema que interesa, como lo es la comprensión, desde el género, de las percepciones que tiene la mujeres que asumen cargos directivos dentro de una IES.

Respecto del paradigma interpretativo, es necesario señalar que asume un supuesto ontológico que es relativista, la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. Ve la realidad como una construcción social. En este orden de sentido, su fundamento epistemológico es subjetivista, pues no hay diferenciación entre sujeto y objeto del conocimiento, y por último el supuesto metodológico de dicho paradigma está basado en la investigación cualitativa.

Según Pérez (1998), la investigación abocada al estudio de la realidad social requiere el conocimiento y la aplicación de una metodología con valor instrumental para la acción social, en el sentido de que no pretende realizar estudio cuyo objetivo se quede en sí mismo; por lo que la finalidad debe ser el dar prioridad a la acción social sobre la realidad objeto de la investigación. Acota la autora que la investigación de la realidad social debe responder a una actividad sistemática y planificada, con la finalidad de ofrecer información valiosa para la toma de decisiones, con miras al mejoramiento o transformación de la realidad, suministrando los medios para su aplicación efectiva.

Cabe destacar que en contradistinción con el paradigma explicativo, las bases del paradigma interpretativo están constituidas por una o más escuelas idealistas a las cuales es posible adscribir a filósofos como Dilthey[20], Husserl[21], Schütz[22]. Su expresión

---

[20]Filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y estudioso de la hermenéutica alemán. Dilthey estudió en Heidelberg y Berlín. (19 de noviembre de 1833, Wiesbaden-Biebrich, Alemania -1 de octubre de 1911, Seis am Schlern, Italia).

[21] Filósofo moravo, discípulo de Franz Brentano y Carl Stumpf, fundador de la fenomenología trascendental y, a través de ella, del movimiento fenomenológico. (Prossnitz, 8 de abril de 1859-Friburgo, 27 de abril de 1938).

[22] Sociólogo y filósofo austriaco, de origen judío, introductor de la fenomenología en las ciencias sociales. (13 de abril de 1899 - 20 de mayo de 1959)

en teorías específicas y en la investigación toma distintas características. Sin embargo a continuación se señalan aquellas que tienen una mayor aplicación a niveles micro de la realidad social (Briones, 1996):

1. Para el paradigma interpretativo (llamado también hermenéutico), la realidad social está construida sobre los marcos de referencia de los actores. Así, existen múltiples realidades construidas por los actores individuales. Por eso, la « verdad» no es única, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a una cierta situación («definiciones de la situación»).

2. En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho, ambos son inseparables. La observación no solo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste. Tal situación no puede ser eliminada, aun cuando el investigador quisiera hacerlo. En el fondo esto quiere decir que hechos y teorías no son independientes.

3. A diferencia del paradigma explicativo, el paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones ni establecer leyes a partir de los hechos estudiados. Su tarea principal termina en la elaboración de una descripción ideográfica en términos que los identifican como únicos.

4. No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto entre los fenómenos estudiados debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de factores y de condiciones que se dan en el campo de su desarrollo.

5. La función principal de la investigación guiada por el paradigma interpretativo consiste justamente en interpretar (comprender) las conductas verbales y físicas de las personas estudiadas, la cual se logra cuando se puede captar el significado que ellas le dan a los acontecimientos que se dan en su medio, a su propia conducta y a la conducta de otras personas que interactúan con ella.

En general este paradigma rescata la importancia de la persona ya que en la mente de ella se construye el conocimiento a partir de la percepción del objeto conocido, informando o modelando la materia que le proporcionan los sentidos, por medio de

formas propias o categorías, es decir, el sujeto percibirá y tendrá un significado de acuerdo a su formación previa (Briones, 1996).

La intención final de la investigación presente, basada en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. Tal como lo es la intención final de este paradigma es en lo que consiste una parte de la psicología, que es comprender las conductas, actos y pensamientos de las personas a través (Sautu, 2005).

El paradigma interpretativo considera que lo fundamental no es el establecimiento de generalizaciones o leyes ni la ampliación del conocimiento teórico. Aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los hombres y mujeres (cómo interpretar las situaciones, que significan para ellos, que intenciones, creencias, motivaciones les guían). Procura desarrollar un conocimiento "ideográfico". Se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único lo particular, lo singular de los fenómenos. Está centrada sobre las diferencias. Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí una acción transformadora (Cisterna, 2005).

Como ya se ha mencionado, dentro de la presente investigación si bien se ha seleccionado el paradigma interpretativo, es necesario señalar que éste versa sobre una mirada hermenéutica interpretativa. Al respecto cabe señalar a Dilthey (1966) quien define la hermenéutica en el sentido de que para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una sagrada escritura, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa basada en las ciencias naturales. En este acto de entendimiento histórico, lo que es puesto en juego es un conocimiento personal de lo que los seres humanos quieren decir o significar.

En la concepción de Heidegger (2000), hermenéutica no es ni una ciencia o reglas para la interpretación de textos o una metodología, sino la explicación fenomenológica de la existencia humana misma, puesto que entendimiento e interpretación son formas fundamentales del ser humano.

Para Gadamer (1998, p. 23) es “la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido, comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo”.

Ahora bien, la hermenéutica nos sugiere un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza, 2002).

Realizadas las consideraciones anteriores, en la presente investigación, el paradigma interpretativo con mirada hermenéutica, implica la comprensión e interpretación del discurso de las mujeres a través de sus relatos y así develar lo oculto, lo latente a la base de las relaciones sociales de género y el hecho que asuman cargos de poder, como lo es el ser directivas al interior de la IES. Es así como se deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la física de la palabra para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel (Baeza, 2002).

Puesto que también se ha situado desde una teoría de género basada en la construcción simbólica, desde el paradigma interpretativo se puede coincidir en que “el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación; son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas” (Thompson, 1998, p. 398). Estas formas simbólicas pierden su sentido si no se las vincula al contexto socio histórico donde surgen, de allí que la propuesta de Thompson (1998) haga especial énfasis en la contextualización social de las formas simbólicas. En la presente investigación, esta

contextualización tiene que ver con el momento actual por el que atraviesan las mujeres académicas que ejercen cargos directivos dentro de una IES.

En definitiva, la finalidad del paradigma interpretativo no es buscar explicaciones causales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre, específicamente comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género. Este paradigma parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social.

Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas; se enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, estos transformarán su práctica (Cisterna, 2005).

Por último, el paradigma interpretativo pretende hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción. Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres (cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias, motivaciones los guían). Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla.

Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. No aspira a encontrar regularidades subyacentes en los fenómenos, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes. El investigador describe

las acciones contextualizadas. No busca nexos causales, sino comprender las razones de los individuos para percibir la realidad de una forma dada (Briones, 1996).

A diferencia de la tendencia positivista a estudiar los fenómenos según lo observable y a la aplicación de técnicas de procesamiento cuantitativo de la información, este paradigma dirige su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados). Interesa lo particular y lo contextual, los relatos vividos. Pretende desarrollar un conocimiento ideográfico y comprende la realidad como dinámica y diversa (Cisterna, 2005).

Referente al Método de la Investigación: El Estudio de Caso

Es importante, en primer lugar, destacar a modo general que la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es preciso "planificar siendo flexible" (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993, p. 79).

El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson *et al*., 1993). Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación.

En cuanto al estudio de casos, Wittrock (1989) plantea que es la investigación intensiva de un único objeto de indagación social, cuyo objetivo es investigar un problema y no confirmar los criterios preconcebidos del investigador. Stenhouse (1990, p. 664) considera el estudio de casos como un "método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso". Wolcott (1992) en cambio, considera el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación.

Merriam (1988), aporta a la definición del estudio de caso estableciendo que éste es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas y se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar. A su vez, Stake (1994) opina que a través del estudio de casos el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular y conseguir una mayor claridad sobre un tema.

Por su parte, Denny (1978, p. 370) define el estudio de casos como "un examen completo o intenso de una faceta, cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo".

De entre las diversas cuestiones y problemas que ha de afrontar un investigador/a, destaca claramente la definición de su caso de estudio; o, dicho de otra manera, qué es el caso y de qué trata.

El investigador ha de justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada. Para definir el caso se debe tener en cuenta lo siguiente (Rodríguez, Gil & García, 1999):

En primer lugar, que ha de tratarse de una especificidad, y no de una función. Un caso puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución, un alumno o un docente. En cualquier caso posible lo que importa es su carácter único y específico y lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando se tiene que seleccionar un conjunto de casos o cuando se tiene que elegir uno entre los posibles. Ya que no se trata de buscar el caso representativo, se ha de estar atentos a lo que se pueda aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial (Stake 1995).

En segundo lugar, no se puede olvidar que el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado. Esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso (Stake, 1994):

1. Su naturaleza.
2. Su historia.
3. El ambiente y ámbito físico.

4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético.

5. Otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce.

6. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado.

En tercer lugar, la singularidad del caso no excluye su complejidad. Un caso puede constituirse por grupos, acontecimientos, etc. Un estudio de casos es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen (Stake 1994). Un caso define una relación, o carencia de ella, entre partes de un sistema o totalidad.

En cuarto lugar, el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica, y la diversidad intrínseca del estudio de caso, no pueden servir para ocultar las persuasiones particulares que cada investigador/a posee. Esto no puede degenerar en una definición previa de lo que se quiera que un estudio de casos represente o parezca, para realizarlo a continuación. Por el contrario; hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga y de los implicados en ella.

En quinto lugar, no puede olvidarse que un estudio de caso es un terreno en el que un investigador/a se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso define un espacio social de relación de manera doble porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan y, por otro lado, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente inmersa en el caso nos quiera contar.

Tomando como base la multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de casos no es de extrañar que también se dé una gran variedad de clasificaciones de los mismos.

En este caso el diseño responde a lo que se conoce con el nombre de diseño de caso único.

De acuerdo a Rodríguez *et al*. (1999), los diseños de caso único son aquellos que centran su análisis en un único caso, ya sean estudios histórico-organizacionales (se ocupa de la evolución de una institución), observacional (se apoya en la observación participante como principal técnica de recogida de datos), biográfico (estudios en profundidad a partir de la narración-significado-resignificación), comunitario (se centran en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos),situacional (estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo, "prevalece la voz del actor"), microetnografía (se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización).

Ahora bien, en el diseño de caso único, su utilización se justifica por varias razones de acuerdo a (Yin, 1984):

En primer lugar por el carácter crítico del caso único, ya que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento.

En segundo lugar, el diseño de caso único se justifica por su carácter de unicidad. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica, por sí mismo, este tipo de diseño

Una tercera razón que fundamenta y justifica la utilización del caso único reside en el carácter revelador del mismo. Esta situación se produce cuando se tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación. Otras razones para para la utilización del diseño de caso único radica en su utilización como un primer análisis exploratorio o como preludio de un estudio de casos múltiples.

En general, el estudio de caso, como ya se ha mencionado, se basa en el razonamiento inductivo. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia o confirmar lo que se sabe (Rodríguez, et al., 1999).

3.2 La muestra cualitativa: selección de los participantes

Antes de abocarse a la determinación de la muestra con la cual se trabajará en esta investigación, conviene acotar lo expresado por Serbia (2007) con respecto al procedimiento de muestreo en los estudios cualitativos, el cual no necesariamente debería encuadrarse en la tipología muestral clásica, proveniente de los estudios cuantitativos.

Partiendo de una comprensión teórica y empírica previa del sujeto y del tema objeto del estudio investigativo, se podrán obtener las condiciones para la interpretación adecuada de lo estudiado.

Enfatiza Serbia (2007) que la estrategia cualitativa de producción de datos es recursiva, puesto que el investigador va avanzando conforme a la información que produce y analiza, y así, decide los próximos pasos a seguir. El investigador cualitativo va disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, los alcances de la selección. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo en cierta medida su generalización cuantificable y extensiva.

Ahora bien, en correspondencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, la muestra fue tipo intencional o basada en criterios. Éste es un tipo de muestra no probabilística, no aleatoria o sistemática. En estas muestras, de acuerdo con Salamanca y Crespo (2007), la selección de los sujetos depende del investigador, de los expertos, encuestadores o los interesados. Es útil en casos cuando el estudio no se interesa tanto en la población como en ciertas características de los sujetos en estudio. Por ende, la muestra es fue más bien dirigida e intencionada, es decir, asumió una selección de componentes no estrictamente representativos, sino característicos de los sujetos en estudio (Baeza, 2002).

Para la conformación del grupo muestral de la presente investigación se tomaron en consideración aspectos de suma importancia, como lo son la homogeneidad de la muestra, en la que todos los miembros debieron compartir alguna característica; el período de tiempo donde se ubica la población de interés, el lugar de ubicación de la muestra, y la cantidad de personas que formaron el grupo muestral una vez logrado el punto de saturación.

Por último, tomando en consideración lo expuesto por Hernández *et al*. (2006), lo importante en la selección de una muestra es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información que ofrezcan sus participantes, no la cantidad ni su estandarización.

3.2.1 Criterios de selección de los participantes.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo la selección de las participantes estuvo orientada por la intencionalidad del trabajo y los objetivos del mismo. De este modo, los criterios de selección se fundamentaron en **(Ver cuadro 1)**.

CUADRO Nº 1. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Criterios de selección de los participantes
Pertenecer a la IES escogida. Puesto que se trabajará con una Institución educativa específica, deberán ser parte de la cultura organizacional de la misma.
Desempeñar algún cargo directivo o de jefatura dentro de la misma. Dichos cargos son elegidos por medio de la Rectoría de la institución educativa.
Tener por lo menos un año de permanencia en su cargo.

3.2.2 Composición de la muestra.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, la muestra estuvo compuesta por siete mujeres y cinco hombres.

En cuanto a las mujeres, se contó con la directora de docencia. Dos mujeres directoras de escuela, dos mujeres jefas de carrera y dos mujeres jefas de departamento. Respecto de los hombres, se contó con un director de escuela, tres jefes de carrera y un jefe de departamento.

En cuanto al grupo de discusión, éste estuvo conformado por seis miembros. La muestra estuvo compuesta por tres mujeres y tres varones. Respecto de las mujeres se contó con una directora de escuela y dos jefas de departamento. Por su parte, los varones contemplaron a un director de escuela, un jefe de carrera y un jefe de departamento **(Ver cuadro 2)**.

CUADRO Nº 2. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA					
	Nombre la fuente informante	Género	Número		Especificación del cargo
ENTREVISTAS	Directivos ejecutivos	Mujeres	03	01	Directora de Docencia. 5 años en el cargo
				02	Directora de Escuela. 3 años en el cargo Directora de escuela. 6 años en el cargo
		Hombres	01		Director de Escuela. 3 años en el cargo
	Directivos intermedios	Mujeres	04	02	Jefa de Carrera. 2 años en el cargo Jefa de Carrera. 5 años en el cargo
				02	Jefa de Departamento. 6 años en el cargo Jefa de Departamento. 3 años en el cargo
		Hombres	04	03	Jefe de Carrera. 2 años en el cargo Jefe de Carrera. 3 años en el cargo Jefe de Carrera. 6 años en el cargo
				01	Jefe de Departamento. 2 años en el cargo
GRUPO DISCUSIÓN	Directivos ejecutivos	Mujeres	01		Directora de Escuela. 5 años en el cargo
		Hombres	01		Director de Escuela. 3 años en el cargo
	Directivos intermedios	Mujeres	02		Jefa de Departamento. 4 años en el cargo Jefa de Departamento. 5 años en el cargo
		Hombres	02	01	Jefe de Carrera. 5 años en el cargo
				01	Jefe de Departamento. 3 años en el cargo

3.2.3 Consideraciones éticas de los participantes.

La tarea de investigar supone la resolución de algún conflicto teórico y práctico asociado al tema en cuestión, en esta tarea el investigador toma decisiones acerca del modo de investigar. Cabe destacar que el ejercicio de la investigación científica, sea de corte cualitativo o cuantitativo, y el uso del conocimiento producido por las ciencias, tanto las naturales como las sociales y humanas, deben pensarse como prácticas sociales, es decir, como actividades que determinan y son determinadas por asuntos de la vida colectiva, que afectan y se ven afectados por la vida cotidiana (Hernández, et al., 2006). En este sentido, demandan conductas éticas en el investigador en cuanto a compromisos personales y sociales, tanto respecto a los grupos o individuos implicados en el proceso de investigación como en relación con el conocimiento que se genera a partir de la misma. La ética entendida como "el estudio de los valores y sus relaciones con las pautas de conducta" (Baca, 1995, p. 39) invita a la investigación, como práctica social, a trascender la producción de conocimiento permitiendo el establecimiento de una relación moral con el problema que investiga y con los sujetos sociales con los que interactúa. Se concibe como orientaciones que guían las acciones y las decisiones basadas en principios, valores e intereses por grupos específicos en situaciones históricas **(Ver cuadro 3)**.

CUADRO Nº 3. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Consideraciones éticas
Contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados.
Explicar el estudio y la forma en que podrán aportar, solicitando además el permiso para grabar las conversaciones.
Identidad resguardada, es decir, se dejará en el anonimato a las personas para asegurar la confidencialidad, puesto que esto constituye un dilema ético a la hora de investigar.
Retroalimentación a cada uno de los participantes de la investigación y a la institución educativa, estableciendo los resultados y conclusiones del estudio en sí mismo para que se aborden todas aquellas situaciones que impliquen la implementación de estrategias en pro del mejoramiento y calidad de la organización.

3.3 Variables y dimensiones

A continuación se detalla en dos cuadros resúmenes **(Ver cuadro 4 y 5)** las dos grandes variables del estudio, sus dimensiones, indicadores y las fuentes informantes. Si bien son variables formuladas a priori, de la información recolectada emergieron categorías interpretativas cuyo proceso de levantamiento se retoma en el tópico de procesamiento de la información.

Variable 1: Percepción de género

Definición: Modo en el que las personas seleccionan, organizan e interpretan la información del mundo exterior a partir de sus experiencias previas y así construir significados y darle sentido a su entorno. Construcción que a su vez simbólica que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de los individuos. Mediante la constitución de género, la sociedad clasifica, nombra, produce las ideas dominantes de lo que deben ser y actuar los hombres y las mujeres.

CUADRO Nº 4. VARIABLES Y DIMENSIONES. VARIABLE 1: PERCEPCIÓN DE GÉNERO

(M=mujer, H=hombre)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Fuente informante							
			Entrevistas				Grupo discusión			
			Directivos ejecutivos		Directivos intermedios		Directivos ejecutivos		Directivos intermedios	
			3 M	1 H	4 M	4 H	1 M	1 H	2 M	2 H
Percepción de Género	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	X	X	X	X	X	X	X	X
	La dirección femenina en la institución educativa	Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	X	X	X	X	X	X	X	X
		Percepción de la práctica directiva	X	X	X	X	X	X	X	X
		Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	X	X	X	X	X	X	X	X
		Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	X	X	X	X	X	X	X	X
	Significado de las relaciones de género	Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	X	X	X	X	X	X	X	X
	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Identificación de luchas de poder	X	X	X	X	X	X	X	X
		Desigualdades percibidas	X	X	X	X	X	X	X	X

Variable 2: Quehacer Directivo

Definición: Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basados en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye.

CUADRO Nº 5. VARIABLES Y DIMENSIONES. VARIABLE 2: QUEHACER DIRECTIVO

(M=mujer, H=hombre)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Fuente informante							
			Entrevistas				Grupo discusión			
			Directivos ejecutivos		Directivos intermedios		Directivos ejecutivos		directivos intermedios	
			3 M	1 H	4 M	4 H	1 M	1 H	2 M	2 H
Quehacer Directivo	Asumir cargos directivos en la institución educativa	El acceso de las mujeres a cargos directivos	X	X	X	X	X	X	X	X
		Delegación de responsabilidades	X	X	X	X	X	X	X	X
		Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	X	X	X	X	X	X	X	X
	Entorno laboral	Condiciones laborales en que se desenvuelven	X	X	X	X	X	X	X	X
	Desafíos del quehacer directivo	Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	X	X	X	X	X	X	X	X
	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	X	X	X	X	X	X	X	X
		Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo.	X	X	X	X	X	X	X	X

3.4 Instrumentos y técnicas de aplicación

La recogida de datos tal como expresa Tejada (1998, p. 95), "es una de las fases más transcendentales en el proceso de investigación científica". Lo que ha de suponer uno de los ejes principales de una investigación ya que de ella se desprende la información que va ser analizada para la divulgación de los resultados obtenidos de cualquier investigación

Con la finalidad de responder al enfoque seleccionado en la presente investigación y así dar respuesta a lo que se pretende investigar, es que las técnicas seleccionadas se centraron en la entrevista en profundidad semiestructurada y el grupo de discusión. Cabe destacar que la entrevista en profundidad, al ser semiestructurada, facilita la construcción de categorías emergentes para el análisis e interpretación de los textos de las vertientes o fuentes informantes.

3.4.1 Pauta de entrevista semi estructurada y entrevista en profundidad.

En cuanto a la confección y aplicación del instrumento, la obtención de la información fue a través de una **pauta de entrevista semiestructurada (Ver anexo 1)**, esto quiere decir que en este caso se dispuso de una pauta de entrevista, con los temas que se debían tratar. En él se plasmaron todos los tópicos que se deseaban abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se debió preparar los temas que se discutirían, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado. Según Corbetta (2003), la pauta del entrevistador puede ser más o menos detallada. Puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general. La utilización de **una pauta de entrevista semi estructurada** permite realizar la entrevista concediendo mayor libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria. La **pauta de entrevista semi estructurada**, establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos, permitiendo así un discurso mucho más fluido y enriquecedor de los temas por parte de los participantes y abriendo la posibilidad de desarrollar categorías emergentes para su posterior análisis e

interpretación. Ahora bien, en la presente investigación, la secuencia de los temas se encontró condicionada por las respuestas de los individuos entrevistados, dando la visión desde sus propias realidades, de cómo perciben e interpretan sus vidas. Las preguntas se formularon siguiendo los enunciados de los objetivos específicos del estudio, lo cual propició el flujo discursivo, tal como lo plantea Delgado y Gutiérrez (1995).

Al respecto de la confección de la **pauta de entrevista semi estructurada**, cabe destacar que ésta contó con dos grandes variables. La primera variable contó con cuatro dimensiones, la segunda variable contó igualmente con cuatro dimensiones. Cada dimensión contó con varios indicadores con sus respectivas preguntas, que llevaron a generar un total 27 ítems. Dichas preguntas se caracterizaron por ser descriptivas, contraste, de opinión, actitud, experiencia y profundización **(Ver cuadro 6 y 7)**. Se aplicó el instrumento a un total de 12 individuos que poseían cargos directivos dentro de la Institución educativa. Dichos sujetos estuvieron divididos en directores ejecutivos y directores intermedios, siendo un total de cinco varones y siete mujeres. Dentro de los cuales cuatro fueron directivos ejecutivos o de primera línea: una mujer directora de docencia, dos mujeres directoras de escuela, un hombre director de escuela. A su vez, ocho individuos fueron directores intermedios o de segunda línea: dos mujeres jefas de carrera, dos mujeres jefas de departamento, tres hombres jefes de carrera y un hombre jefe de departamento **(Ver cuadro 8)**.

Ahora bien, respecto del tipo de preguntas, algunos autores consideran adecuado formular preguntas en tres niveles de análisis; las descriptivas, las estructurales y las de contraste (Spradley, 1979. Citado en Varguillas & Ribot, 2007), es así como la **pauta de entrevista semi estructurada** contó con preguntas de tipo descriptivas en las cuales se averiguó cómo el entrevistado realizaba sus actividades cotidianas, cómo registra y describe objetos, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general como específica. En las estructurales se logró determinar aspectos específicos en relaciona sus actividades y forma de realizar sus labores. En cuanto a las preguntas de contraste éstas fueron de utilidad para extraer las diferencias de los términos utilizados por los informantes, con ello, se pudo explorar si algunos conceptos específicos fueron comprendidos por la forma en cómo se relacionan con ellos, por el uso que se les da, o por la similitud que existe con otros. Respecto de las preguntas de opinión y actitud, éstas tendieron a explorar la percepción de los entrevistados respecto al género y el

modo en cómo perciben la realidad en la cual están insertos. A su vez el utilizar preguntas orientadas a la experiencia permitió la entrega de información orientada a su trayectoria y a sus vivencias dentro de institución educativa. En cuanto a las preguntas de profundización permitieron ahondar en los temas tratados y entregar mayor información sobre la forma de percibir el objeto de estudio. Por último las preguntas orientadas al lenguaje permitieron recabar información respecto del trato que en ocasiones podría vislumbrarse desde una perspectiva de género.

El utilizar este instrumento, permitió tener una visión desde la propia mirada de las personas en cuestión. Para esto la **pauta de entrevista semi estructurada** fue sometido a juicio de expertos, quienes determinaron si la pauta de entrevista era la adecuada para abordar todas las dimensiones que se propuso esta investigación (ver apartado validación de los instrumentos).

De igual modo, cabe destacar que la presente investigación no pretende observar el comportamiento que tienen las mujeres directivas dentro de una IES, sino más bien se interesa en conocer las percepciones que tienen las académicas sobre el cargo que ejercen, qué particularidades asumen en función de sus propias historias de vida, las oportunidades históricas que brinda el sistema de educación superior en la época moderna a las mujeres que asumen cargos directivos, y cuáles han sido las situaciones que han tenido que vivenciar desde el género como construcción simbólica.

Ahora bien, con respecto a las personas entrevistadas, no se trató de buscar una representatividad estadística. La cuestión del número de entrevistas a realizar se resolvió a través del método de saturación: hasta llegar a un punto a partir del cual la información comienza a repetirse, es decir, las sesiones concluyeron cuando se llegó al punto en el cual las pláticas ya no aportaban nada nuevo a la información que ya se tenía (Blasco & Otero, 2008), o a modo de Baeza (2002), cuando las respuestas no tendieron a enriquecer más el estudio.

Por último, en torno a la decisión de utilizar la **pauta de entrevista semi estructurada** como técnica de recolección de datos, es importante, de acuerdo a Robles (2011), mencionar y delimitar las fases por las cuales se debió atravesar, a fin de esclarecer los pasos y acciones que se consideraron en la obtención de la información proveniente de la propia voz de los entrevistados:

a) El inicio:

La **pauta de entrevista semi estructurada**, debió estructurase con base en los objetivos de la investigación, en él se incluyó una introducción donde se dio a conocer el propósito de la entrevista, cómo estaba estructurada y qué alcances se deseaban obtener. Fue muy importante que los entrevistados tuvieran claro que toda la información que se obtendría se analizaría con atención y cuidado, atendiendo en todo momento la confidencialidad de los datos. Asimismo, el guión contuvo todas las temáticas a estudiar, que se desarrollaron a lo largo de todas las sesiones.

b) Del tipo de participantes:

Como se ha mencionado anteriormente, las **pautas de entrevistas semi estructuradas** son técnicas cualitativas de investigación que se estructuran a partir de objetivos concretos, en este sentido, resulta complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, pues la finalidad no obedece a una representación estadística, sino que consiste en el estudio minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados, por tanto, se comenzó realizando un par de entrevistas y conforme se iban cubriendo los tópicos del guión, se vio qué tanta información hacía falta y, a partir de ahí, se determinó cuantas entrevistas más realizar, hasta lograr el punto de saturación, ya mencionado anteriormente.

c) El primer encuentro:

Se inició por medio de preguntas básicas y generales, se pudo abrir el diálogo platicando rutinas elementales de la vida cotidiana o sobre temas sencillos y de fácil acceso. Esta primera aproximación permitió darle confianza al entrevistado, poco a poco, se fue adentrando en su individualidad, es decir introduciéndose en la profundidad de su intimidad y con ello, se logró construir el significado, el valor y la trascendencia de su experiencia. En este sentido se comenzó relajadamente y con preguntas abiertas; evitando que el entrevistado contestara con afirmaciones o negaciones simples, permitiendo así distinguir las formas de expresión y enunciación de situaciones, lugares o experiencias vividas; no se interrumpió las frases o las ideas que estaba desarrollando el entrevistado, pues se necesitaba construir a partir de la apreciación individual, e irrumpir o concluir podría haber delimitado el sentido de la

interpretación; establecer criterios u opiniones personales durante la entrevista, restringir la comunicación y limitar el diálogo; por ello se procuró no cuestionar u objetar el punto de vista de los entrevistados.

d) A lo largo de las entrevistas:

Durante las entrevistas se mantuvieron claros los objetivos de la investigación y el desarrollo de los temas; se mantuvo un diálogo asertivo y abierto conducente a una conversación espontánea ágil y dinámica.

e) La recopilación de datos y el registro:

Para lograr entrevistas con abundante información, fue indispensable contar con el espacio adecuado y el recurso de las grabaciones de audio. Esto no sólo logró realizar las trascripciones, sino que también permitió descripciones detalladas de las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos que se utilicen a lo largo de las conversaciones. Para hacer uso de estas herramientas debió existir un acuerdo previo con los entrevistados. Por medio de entrevistas podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social. "Por supuesto, semejante reconstrucción constituye en sí un proceso interpretativo; es una interpretación de las doxas[23], creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social" (Thompson, 1998, p. 406).

Ahora bien, referente a la **entrevista en profundidad semi estructurada,** ésta es una técnica de gran utilidad en la Investigación Cualitativa porque proporciona información directa, con la posibilidad de preguntar para ampliar, precisar, aclarar o profundizar acerca de lo que se está tratando. De igual manera, el encuentro personal, cara a cara, brinda información adicional con el lenguaje corporal y gestual que acompaña la palabra dicha. Tal como señala Taylor y Bodgan (1990), las entrevistas cualitativas en profundidad implican reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. "Las **entrevistas en**

[23] Doxa es una palabra griega que se suele traducir por opinión. Fue un concepto utilizado por Parménides, al distinguir la vía de la verdad de la vía de la opinión, o un conocimiento obtenido a partir de la experiencia. Más tarde el mismo término sería utilizado por Platón.

profundidad semi estrucutradas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (Taylor & Bogdan, 1990, p. 101).

La **entrevista, en profundidad semi estructurada**, aclara Tejada (1998), se caracteriza por su flexibilidad, por su versatilidad y por la posibilidad de suministrar información que profundiza en los aspectos deseados. También porque permite la aparición de lo imprevisto, la expresión de opiniones de un modo no estructurado y fundamentalmente, porque posibilita que se despliegue un contexto expositivo que aclara las respuestas del entrevistado posibilitando una comprensión más profunda sobre temas complejos.

Para Cicourel (1982) la **entrevista en profundidad semi estructurada** consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana, Aquí, y tal como lo mencionara Taylor y Bodgan (1990), no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guión sobre temas generales y poco a poco se va abordando.

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, "por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente" (Taylor & Bogdan, 1990, p. 108). Asimismo, se tiene un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica, no sólo en el desarrollo de la entrevista, también durante la construcción de los datos.

Por otra parte, se debe enfatizar que como este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia, por lo que es indispensable realizarla no sólo de forma individual, sino también, en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro (Rodríguez, *et al*., 1999).

En la **entrevista en profundidad semi estructurada**, la construcción de datos se va edificando poco a poco, es un proceso largo y continuo; por lo que la paciencia es un factor significativo que se debe rescatar durante cada encuentro. Las reuniones no deben rebasar las dos horas de duración para evitar el cansancio o la fatiga por parte del entrevistado; se aconseja ser frecuente, tener encuentros programados con un máximo de dos semanas de diferencia entre cada uno. Asimismo, se debe evitar sancionar, restringir o limitar a los entrevistados, pues atmósferas impregnadas de inseguridad, dudosas o vacilantes, disminuirán la posibilidad de obtener respuestas concretas, sinceras u honestas (Rodríguez, *et al*., 1999).

De acuerdo a Alonso (2008), las ventajas de utilizar esta técnica radica en que:

- Permite obtener de manera flexible una información rica y profunda en las palabras de los actores.
- Proporciona la oportunidad de clarificar aspectos en un marco más dinámico y espontáneo que en el de las entrevistas estructuradas.
- Permite acercarse a un tema en las fases iniciales de un estudio y en las fases finales se destaca su uso a fin de enriquecer los análisis cualitativos a través del contrapunto o de la comprensión más profunda de éstos.

RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INTRUMENTO VARIABLE 1: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. PERCEPCIÓN DE GÉNERO.

CUADRO Nº 6. RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO VARIABLE 1: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. PERCEPCIÓN DE GÉNERO

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems por indicador	Tipo de preguntas
Percepción de género	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	03	Opinión/ Actitud
	La dirección femenina en la institución educativa	Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	03	Actitud/Contraste
		Percepción de la práctica directiva	02	Opinión/Contraste
		Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	02	Actitud/Descriptiva
		Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	02	Opinión/Contraste
	Significado de las relaciones de género	Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	02	Actitud/Contraste
	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Identificación de luchas de poder	02	Experiencia/Contraste
		Desigualdades percibidas	01	Opinión/Profundización

RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INTRUMENTO VARIABLE 2: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. QUEHACER DIRECTIVO

CUADRO Nº 7. RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO VARIABLE 2: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. QUEHACER DIRECTIVO

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems por indicador	Tipo de preguntas
Quehacer directivo	Asumir cargos directivos en la institución educativa	El acceso de las mujeres a cargos directivos	01	Opinión/Experiencia
		Delegación de responsabilidades	01	Actitud
		Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	01	Opinión
	Entorno laboral	Condiciones laborales en que se desenvuelven	02	Opinión/Profundización
	Desafíos del quehacer directivo	Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	01	Descriptiva/Contraste
	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	01	Descriptiva/Contraste
		Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo.	03	Opinión/Actitud/Contraste

RESUMEN SOBRE LA APLICACIÓN DEL INTRUMENTO: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CUADRO Nº 8. RESUMEN SOBRE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO: PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombre la fuente informante	Género	Número de aplicaciones instrumento		Especificación del cargo	Técnica	Instrumento de Aplicación
Directivos ejecutivos	Mujeres	03	01	Directora de Docencia. 5 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
			02	Directora de Escuela. 3 años en el cargo Directora de escuela. 6 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
	Hombres	01		Director de Escuela. 3 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
Directivos intermedios	Mujeres	04	02	Jefa de Carrera. 2 años en el cargo Jefa de Carrera. 5 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
			02	Jefa de Departamento. 6 años en el cargo Jefa de Departamento. 3 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
	Hombres	04	03	Jefe de Carrera. 2 años en el cargo Jefe de Carrera. 3 años en el cargo Jefe de Carrera. 6 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada
			01	Jefe de Departamento. 2 años en el cargo	Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista semi estructurada

3.4.2 Guión temático y grupo de discusión.

En cuanto a la confección y aplicación del instrumento, cabe destacar que utilizar el carácter de **guión temático** para obtener información de parte de los participantes en la investigación, facilita la apertura del instrumento a eventuales vertientes de información nueva, emergente, no previstas en las variables ni en las dimensiones, por lo que hace que la investigación busque significados subyacentes en las percepciones de las personas.

Respecto a la aplicación del **guión temático** en la presente investigación, éste partió de la pregunta de investigación y del objetivo del estudio. Además fue necesario tener representadas en el grupo de discusión, determinadas relaciones sociales que se plantearon explorar a priori en la investigación. Por lo tanto, la selección del número de grupos respondió a criterios estructurales y no estadísticos. Antes de comenzar a elegir participantes hubo que plantearse a qué tipos sociales se quería escuchar. O lo que es lo mismo, cuántas variantes discursivas eran necesarias recoger para tener una visión completa del fenómeno al que se quería aproximar y conocer. De este modo fue como se determinó realizar un grupo de discusión conformado por seis directivos. El **guión temático** fue aplicado por tanto a tres mujeres y tres varones. Dentro de las mujeres hubo una directora de escuela y dos jefas de departamento. En cuanto a los hombres hubo un director de escuela, un jefe de carrera y un jefe de departamento. Cumpliendo los criterios de selección establecidos con anterioridad en la muestra. **(Ver cuadro 9).**

Ahora bien, el **guión temático (Ver anexo 2)**, implicó una lista de temas o cuestiones a tratar a lo largo de la reunión que sirvieron para garantizar que se recogería toda la información necesaria para responder a los objetivos del estudio. El hecho de utilizar un **guión temático**, permitió la flexibilidad y apertura a los temas a tratar, logrando la fluidez del discurso. Para elaborarlo se identificó, en primer lugar, una lista extensa de posibles áreas temáticas teniendo en cuenta los objetivos del estudio y la revisión bibliográfica, y posteriormente una serie de cuestiones a plantear (Canales, 2006). Los temas fueron formulados en forma de preguntas abiertas, que permiten información en profundidad (por ejemplo, un ¿cómo? o un ¿qué?). Por último, fue importante pilotar el guión para valorar su forma, secuencia y contenido. El **guión temático** estuvo condicionado a las dos grandes variables del estudio, con sus respectivas dimensiones e indicadores, con un total de siete ejes temáticos respecto a la

primera variable y ocho respecto de la segunda variable, teniendo un total de 15 ejes sometidos a discusión **(Ver cuadro 10 y 11)**.

Ahora bien, en cuanto a la técnica del **grupo de discusión**, cabe mencionar en primera instancia, de manera explicativa, que de acuerdo a Krueger y Casey (2000), el número mínimo y máximo de participantes por grupo se estima entre cinco y diez miembros. Con más o menos componentes la relación grupal es imposible. Con menos de cinco los canales grupales no se constituyen y con más de diez existen demasiados canales y sería inmanejable. Cuando el grupo es pequeño se generan discusiones más intensas y detalladas, incluyendo más información sobre cada participante, cuando el grupo es demasiado grande tiende a fragmentarse y comienzan a hablar entre los que están más próximos en pequeñas conversaciones al margen de la central. Es por ello que el grupo se constituyó con un total de seis individuos. La importancia de la conformación del grupo de discusión radicó en la homogeneidad intra-grupo (Cano, 2008 a).

Según Krueger (1991), la homogeneidad en lo grupos de discusión puede ser definida en forma amplia o restringida". El grupo puede variar en edad, género, intereses, pero deben poseer características en comunes. Es así como respecto de la homogeneidad intra-grupo ésta implicó que los miembros del mismo grupo debieron de compartir una serie de atributos que les caracterizara, como fue el tener cargos directivos dentro de una IES y tener al menos un año de permanencia. En el caso de la presente investigación, el grupo si bien difirió respecto del género, esto permitió un discurso mucho más amplio y posturas diferentes a las que se pudieron visualizar en las entrevistas individuales, generando una discusión mucho más enriquecido y permitió el flujo del discurso desde la perspectiva de las mujeres versus varones respeto a un mismo tema en común.

Es importante destacar que, en el **grupo de discusión** de la presente investigación, el desarrollo de la sesión constó de diferentes partes o fases (Cano, 2008b), las cuales se presentan a modo de claridad del proceso en cuestión y como se fueron desarrollando.

Pre fase:

Se realizó un primer contacto e invitación para señalarles cuándo y dónde tendría lugar la sesión. Se debió preparar con antelación la selección del lugar y el material necesario.

a) Introducción

Tras la recepción y disposición de los participantes alrededor de una mesa, se dio la bienvenida y se expuso en términos generales el propósito de la reunión, explicitando las similitudes entre los participantes (por ejemplo, todos ustedes han sido seleccionados porque ejercen cargos directivos dentro de la IES, teniendo por lo menos un año de permanencia en el cargo) y fomentando las opiniones divergentes (por ejemplo, no existen respuestas correctas o equivocadas, simplemente experiencias o puntos de vista que pueden ser muy distintos entre sí). Se establecieron las normas generales de la reunión, resaltando la confidencialidad (por ejemplo, es necesario grabar la reunión, pero en ningún caso se manejarán sus datos personales) y la interacción entre los participantes (por ejemplo, no se trata de que yo pregunte y ustedes contesten, sino de que conversen entre sí).

b) Preparación del grupo

Se inició con una presentación de los participantes (nos presentarnos y se comentó brevemente la experiencia de cada uno), esto ayudó a “romper y hielo” y la oportunidad de hablar a todos. La finalidad de esta etapa fue transformar la reunión de varios individuos en un grupo que interactuó entre sí, de modo así se procuró intervenir lo menos posible para que se propiciara verdaderamente un intercambio entre los participantes.

c) El inicio de la reunión

El **grupo de discusión** empezó a hablar cuando se introdujo el tema a tratar y se dio la palabra al grupo. Se les agradeció la asistencia y les comunicó que el moderador estaba allí para escuchar sus opiniones o sus experiencias acerca del tema propuesto. Se dejó en claro al grupo que la comunicación no iba a ser pregunta/respuesta y que se estaba allí para escuchar lo que el grupo tenía que decir.

d) Debate a fondo

Fue el cuerpo de la reunión, donde se plantearon los temas, pasando de cuestiones generales y poco comprometidas a otras más específicas que se sondearon en profundidad. Aquí, la moderación adquirió mayor grado de complejidad, ya que hubo que mostrar una actitud de escucha activa y no enjuiciadora, a la vez que se condujo la discusión hacia los temas relevantes. Fue importante evitar que algunos participantes dominaran la discusión y que impusieran sus puntos de vista. Cuando esto ocurrió, resultó muy útil el lenguaje no verbal (por ejemplo, apartar la mirada del que acaparaba la discusión y fijarla en los que no intervenían) e incluso el lenguaje verbal de forma explícita que se tradujo en preguntare directamente qué opinaban sobre el tema en cuestión las personas que aún no se habían expresado.

e) Clausura del grupo

Aunque la duración de una reunión suele oscilar en 90 –120 minutos, aquí no existió un límite prefijado. La reunión terminó cuando se agotó la información que surgió del grupo sobre los temas a tratar, el cual tuvo una duración de 100 minutos. Se resumieron los principales temas identificados, se comentó de nuevo la utilidad que se le daría a los resultados y que el grupo no se volvería a reunir como tal, y se finalizó agradeciendo a los participantes su colaboración.

El **grupo de discusión** permitió de este modo la construcción del discurso social, entendido como lo dice Baeza (2002, p. 50) "una suerte de consensualización de grandes líneas de contenido relativo a temas sometidos a la discusión, en donde su construcción provino de los individuos involucrados que se expresaron en un espacio de elocución compartido".

Cabe mencionar, que el **grupo de discusión** es una técnica cualitativa de indagación que se propone recoger información sobre un tema específico a partir de la interacción de un grupo de personas. Se utiliza cuando se desea conocer las creencias del grupo sobre algún fenómeno, desde sus perspectivas (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Ahora bien, el **grupo de discusión** tiene dos raíces teórico-prácticas de origen; una de ellas es la norteamericana, mejor conocida hoy en día como *Focus Group*, que se generó y desarrolló entre las décadas 30 y 40 a partir del uso de las técnicas de entrevista grupales, que llevaron a cabo Merton, Fiske y Kendall, en Estados Unidos; la

otra versión es la europea, particularmente la española, que crea, epistemológicamente hablando, Ibáñez (1989) y colaboradores y que es la que recibe el nombre de Grupo de Discusión.

Según Jesús Ibáñez (1989), el lenguaje (que es a su vez instrumento y objeto de investigación) permite interpretar el mundo cognitivo en su dimensión estructural del componente simbólico. Los elementos del lenguaje nos permiten acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno y el conjunto de la sociedad. La manera en que se genera esta información es mediante la forma discusión bajo el supuesto de que la vida social es una conversación.

El objetivo fundamental del **grupo de discusión** es ordenar y dar sentido al discurso social que se va a reproducir. Técnicamente el **grupo de discusión** lo que hace es reunir a un grupo de personas, o participantes seleccionados, que son una muestra estructural con características propias que en este momento constituye la dimensión grupal. Se trata de recoger vivencias y experiencias de un grupo determinado de gente con unas características similares. Los informantes tienen derecho a hablar, participan a través de su punto de vista que, frente a otros sujetos, se da en una conversación. Lo que se logra con relaciones simétricas entre los participantes es que se acoplen las hablas y se favorezca la reproducción social del discurso (Cano, 2008a).

En palabras de Jesús Ibáñez (1989), los participantes son sujetos en proceso (que cambian), al conversar, van generando cambios en su conversar y en la conversación; el sistema informacional es abierto, cada participante habla y puede responder, a su vez, el que responde puede cuestionar y volver a hacer otras preguntas, lo que hace una conversación. El producto del **grupo de discusión** es un discurso grupal, que para el análisis interesa más que el habla individual. La conversación que surge dentro del grupo es siempre considerada como una totalidad. La principal ventaja de los **grupos de discusión** es la interacción entre los participantes, consideradas como semejantes, puede provocar más fácilmente la autoconfesión (Krueger & Casey, 2000) y ofrece la oportunidad de estimular la generación de ideas y de observar la interacción entre los individuos (Morgan, 1988).

Cabe destacar, a modo de aclaración, que muchas veces en la literatura se encuentran como sinónimos el **grupo de discusión** y el grupo focal. Ambas técnicas se realizan prácticamente de la misma manera pero el análisis es diferente. En el grupo de

discusión se analiza de forma grupal. En cambio en el grupo focal, de origen anglosajón, interesa más el punto de vista individual. Se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado. Lo que se consigue con la interacción grupal es estimular el discurso (Cano, 2008 a).

Por último, de acuerdo a Cano (2008b), Canales (2006), Krueger y Casey (2000), el **grupo de discusión** se desarrolló en un ambiente neutro sin carga afectiva, exento de significados simbólicos. El espacio fue cómodo y tranquilo, favoreciendo la interacción con el grupo. La disposición del espacio y sus componentes también permitió un valor significante. En cuanto a la duración de la sesión grupal, ésta tuvo que quedar clara a los participantes desde que fueron convocados, se les explicó que la sesión podría oscilar entre una y dos horas. De igual modo se les informó que respecto del rol del moderador, éste no se encontraría en una situación de poder. No juzgaría al grupo, solo les daría la palabra y les invitará a participar.

En la presente investigación, el moderador preguntó en función de los ejes temáticos, escuchó, se encargó de que la conversación se realizara y que todos los miembros tuvieran la oportunidad de compartir su experiencia. Respecto de la grabación, es preciso señalar que ésta se dio con el consentimiento de los participantes. Antes de comenzar el desarrollo del grupo se pidió permiso. La grabadora se colocó en un sitio que no afectara visualmente la comunicación, para que no fuera percibida como un elemento extraño. Finalmente se transcribieron las grabaciones y se procedió al análisis, de acuerdo al modelo escogido para ello.

RESUMEN SOBRE LA APLICACIÓN DEL INTRUMENTO: GUIÓN TEMÁTICO MEDIANTE GRUPO DE DISCUSIÓN

CUADRO Nº 9. RESUMEN SOBRE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO: GUIÓN TEMÁTICO MEDIANTE GRUPO DE DISCUSIÓN

Nombre la fuente informante	Género	Número de aplicaciones instrumento		Especificación del cargo	Técnica	Instrumento de Aplicación
Directivos ejecutivos	Mujeres	01		Directora de escuela.5 años en el cargo	Grupo discusión	Guión temático
	Hombres	01		Director de escuela. 3 años en el cargo	Grupo discusión	Guión temático
Directivos intermedios	Mujeres	02		Jefa de departamento. 4 años en el cargo Jefa de departamento. 5 años en el cargo	Grupo discusión	Guión temático
	Hombres	02	01	Jefe de Carrera. 5 años en el cargo	Grupo discusión	Guión temático
			01	Jefe de departamento. 3 años en el cargo	Grupo discusión	Guión temático

RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INTRUMENTO VARIABLE 1: GUIÓN TEMÁTICO GRUPO DISCUSIÓN

CUADRO Nº 10. RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO VARIABLE 1: GUIÓN TEMÁTICO MEDIANTE GRUPO DE DISCUSIÓN

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° Ejes temáticos
Percepción de género	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	01
	La dirección femenina en la institución educativa	Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	01
		Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	01
		Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	01
	Significado de las relaciones de género	Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	01
	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Identificación de luchas de poder	01
		Desigualdades percibidas	01

RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INTRUMENTO VARIABLE 2: GUIÓN TEMÁTICO GRUPO DISCUSIÓN

CUADRO Nº 11. RESUMEN SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO VARIABLE 2: GUIÓN TEMÁTICO MEDIANTE GRUPO DE DISCUSIÓN

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° Ejes temáticos
Quehacer directivo	Asumir cargos directivos en la institución educativa	El acceso de las mujeres a cargos directivos	01
		Delegación de responsabilidades	01
		Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	01
	Entorno laboral	Condiciones laborales en que se desenvuelven	02
	Desafíos del quehacer directivo	Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	01
	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	01
		Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo.	01

3.4.3 Validación de los instrumento.

Pérez (1998) plantea que en lo concerniente a la fiabilidad y validez de los estudios cualitativos, se pueden utilizar diversas técnicas para obtener la convergencia metodológica; pero hay que tener en consideración que la investigación cualitativa también exige la sistematización y el rigor metodológico; por lo cual se ha tratado de resolver el problema de la confiabilidad y validez de los resultados porque este tipo de investigación, aunque aplique una metodología sensible a las diferencias, no por ello tiene que ver reducido su nivel de exigencia.

Ahora bien, en la presente investigación, la validación de los instrumentos de recolección de información se realizó a través de la opinión de expertos, lo que Pérez (1998) denomina validez interna, la cual constituye la característica principal de un instrumento, al relacionar los datos obtenidos con los objetivos para los cuales fueron recolectados. En cuanto a Lincoln y Guba (1985), el criterio tiene que ver con el valor de la verdad, que alude a la confianza en la veracidad.

La validez de los instrumentos aplicados en esta investigación calificó como validez de contenido, por cuanto éstos reflejaran, en su totalidad, el dominio específico de contenido de lo que se medía.

Para validar el instrumento se seleccionaron tres doctores **(Ver cuadro 12)**, a quienes se les remitieron los instrumentos para su evaluación. En tal sentido, se les consultó acerca de tres aspectos fundamentales:

a) Coherencia: Si consideran que las preguntas que conforman los instrumentos representan efectivamente la realidad del hecho investigado.

b) Suficiencia: Los constructos diseñados representan o miden las categorías reales de la experiencia humana acerca de la que se indaga.

c) Comprensión: Se validaron los instrumentos en cuanto a criterios específicos como la redacción de las preguntas formuladas, la claridad de las ideas expresadas, el factor entendimiento o comprensión de las preguntas, el lenguaje utilizado, y si mediante esta consulta sería factible que se lograran los objetivos propuestos. También se dejó a los expertos un espacio para que ofrecieran algunas observaciones generales, si las hubiera, y así incorporarlas a los

instrumento para contribuir a su mejora **(Anexo 3 y 4).** Se adjuntaron además sus apreciaciones respecto de los instrumentos en su globalidad **(Anexo 5 y 6)**.

CUADRO Nº 12 PERFIL DE LOS EXPERTOS: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Perfil de los Expertos: Validación de los instrumentos				
Nombre	**Profesión**	**Grado académico**	**Cargo**	**Institución**
1. Dr. Fernando García Gajardo	Profesor de Educación General Básica	Magister en educación/currículum Doctor en diseño curricular y evaluación educativa	Académico y Jefe departamento de Currículum y Evaluación	Universidad Católica de la Santísima Concepción
2. Dr. Moisés Alvial Cid	Profesor de Historia y Geografía	Doctor en currículum y evaluación educacional	Académico y Jefe Departamento de Currículum y Evaluación	Universidad del Bío Bío
3. Ricardo García Hormazábal	Psicólogo y Licenciado en Psicología	Doctor en Investigación Educativa	Director del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), de la Vicerrectoría Académica	Universidad Católica de Temuco

3.5 Técnica de procesamiento de los datos

En la investigación cualitativa, el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo, teniendo como objetivo obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, refinando las interpretaciones, permitiéndole a los investigadores acercarse a la experiencia directa con los escenarios, informantes y documentos, para llegar a los sentidos de los fenómenos basándose en los datos obtenidos (Taylor & Bodgan, 1990).

Para efectos de comprensión del procesamiento de los datos y cómo se llevó a cabo, se comenzará con una descripción general del proceso en sí, para posteriormente abocarse a como fue llevado a cabo por cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación.

Ahora bien, la estrategia de análisis de los datos, en el presente estudio, fue a través de la estrategia del análisis temático. Cabe recordar que es un estudio de caso, por ende toda la información obtenida, sirvió para dar respuesta al fenómeno en su

totalidad, de manera global, explorando las diversas posiciones que se presentaron y logrando describir así un modelo interpretativo para el fenómeno social en estudio.

A modo general, en primera instancia cabe destacar que el análisis de datos cualitativos fue emocionante porque se descubrieron temas y conceptos que estaban metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanzó en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejieron en una explicación más amplia de importancia teórica y práctica, que luego guió el reporte final (Rubin & Rubin, 1995). Dicho análisis, tal como lo plantea Álvarez-Gayou (2005) fue sistemático, siguió una secuencia y un orden.

Este proceso realizado se resumió en los siguientes pasos o fases, de acuerdo a lo establecido por Álvarez-Gayou (2005), Huberman y Miles (2000), Rubin y Rubin (1995).

1. Obtener la información: a través de la realización de entrevistas y grupo de discusión.

2. Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hizo en el caso de las entrevistas y el grupo de discusión, a través de un registro electrónico (grabación formato digital). Toda esta información obtenida, fue transcrita en un formato que perfectamente legible.

3. Codificar la información: La codificación fue el proceso mediante el cual se agrupó la información obtenida en categorías que concentraron las ideas y conceptos descubiertos en el proceso. Los códigos fueron etiquetas que permitieron asignar unidades de significado a la información descriptiva e inferencial compilada durante la investigación. A nivel de organización, fue necesario categorizar los diferentes trozos de texto, de manera que se pudo encontrar así rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a los objetivos y preguntas de la investigación. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sentó las bases para elaborar las conclusiones.

Ahora bien, respecto de este punto es necesario señalar que si bien hay varios métodos para crear códigos, tal como lo plantea Huberman y Miles (2000), es esta investigación se utilizó la técnica de codificación inductiva (Huberman & Miles, 2000). Dicha técnica consistió en codificar directamente de los datos. De esta manera los datos se amoldaron mucho mejor a los códigos que los representaban y hubo una sensación

de “código en uso” y no de “códigos genéricos para muchos usos” generados por una lista inicial prefabricada. Este tipo de técnica, tal como lo describe Huberman y Miles (2000), permitió mostrar una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto, siempre siendo el objetivo final casar las observaciones con una serie de constructos.

4. Integrar la información: Implicó la relación de las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmentó las transcripciones en categorías separadas de temas y conceptos. La codificación forzó a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar el aporte al análisis. Una vez que se encontraron esos conceptos y temas individuales, se relacionaron entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se siguió un proceso en dos fases. Primero, el material se analizó, examinó y comparó dentro de cada categoría. Luego, el material se comparó entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que pudieran existir entre ellas.

Respecto del procedimiento detallado del análisis de los datos, se realizó lo siguiente por cada uno de los instrumentos:

Pauta de entrevista semi estructurada:

Respecto de la pauta de entrevista semi estructurada, para realizar el procedimiento de análisis e interpretación de los datos, se siguieron los pasos planteados por Álvarez-Gayou (2005), Huberman y Miles (2000), Patton (2002), Rubin y Rubin (1995).

Al respecto cabe señalar que el proceso de codificación se realizó siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de software para el análisis de datos cualitativos (ej: Atlas.ti, NVivo) ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002).

Descripción de los pasos:

1. En primera instancia una vez tenido los audios, se comenzó la transcripción de cada una de las entrevistas. Posteriormente se realizó una matriz de vaciamiento de datos, en la cual cada respuesta, de cada uno de los individuos, fue consolidada acorde a las dimensiones e indicadores de la investigación **(Anexo 7)**.

2. Se comenzó a leer el texto en su totalidad. No bastó con una solo lectura, puesto que hubo que familiarizarse plenamente con el texto, por ende se realizaron dos lecturas.

3. Posteriormente se comenzó la codificación formal de una manera sistemática. Aquí se necesitó leer los datos varias veces antes de que todas las transcripciones pudieran ser completamente codificadas. Para ello se utilizaron resaltadores de colores, codificando con colores diferentes, diferentes ideas o conceptos, para facilitar la búsqueda de la fuente de las citas **(ver anexo 8)**.

4. Una vez codificado todo el material, resultó útil colocar juntos todos los trozos de texto que correspondían a un mismo código, estableciendo categorías. Lo importante es que esta re-distribución del material permitió tener una visión global de cada categoría, sus códigos asociados y la información que contenían **(ver anexo 9).**

5. Para efectos de asegurar que la información codificada diera respuesta a las preguntas de la investigación, es que se tomó la precaución de que la información abarcara las variables y todas dimensiones del estudio, dando así respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Es así como se muestran estos códigos organizados en relación con cada una de las variables y dimensiones emanadas de la investigación. Todo ello aportó coherencia interna, un criterio muy valorado en investigación científica, al mismo tiempo que permitió dar cuenta que un mismo código puede ser compartido por más de una de las dimensiones. Esto denotó el carácter holístico e integral que emanó del procesamiento de datos para responder al fenómeno social en estudio. **(Ver cuadro 13).**

Por último cabe destacar que la clasificación y codificación de los datos cualitativos produjo un marco para organizar y describir lo que se recolectó durante todo el trabajo. Esto permitió extraer los significados a partir de los datos, se hicieron comparaciones, se determinó la importancia relativa y se sacaron conclusiones. Sentando así las bases para la fase interpretativa.

CUADRO Nº 13. CATEGORÍAS Y CÓDIGOS ORGANIZADOS EN TORNO A LAS VARIABLES, DIMENSIONES Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

CATEGORÍAS Y CÓDIGOS ORGANIZADOS EN TORNO A LAS VARIABLES, DIMENSIONES Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO										
CATEGORÍA	CÓDIGOS	VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO				OBJETIVOS ESPECÍFICOS A LOS QUE RESPONDEN
		Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	
Cat. 1. Cambios socioculturales asociados a la participación de la mujer en la institución	C.1.1 Mayor acceso laboral C.1.2 Percepción de avance en igualdad C.1.3 Desafíos que conllevan los cambios									Describir el significado que las mujeres le otorgan a sus vivencias como directivas en la institución, desde una perspectiva de género
Cat.2. Ideología patriarcal y sus implicancias a nivel institucional	C.2.1 Invisibilidades asociadas a las desigualdad de género C.2.2 Culto a la productividad C.2.3 Jerarquía institucional									
Cat.3. Desigualdad de condiciones percibidas entre hombres y mujeres	C.3.1 Percepción de inequidad C.3.2 Percepción de desigualdades en la institución C.3.3 No identificación de									Explorar las manifestaciones del quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género

CATEGORÍAS Y CÓDIGOS ORGANIZADOS EN TORNO A LAS VARIABLES, DIMENSIONES Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO											
			VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO				
		desigualdades									
	Cat.4. Estereotipos de género y características asociadas al trabajo directivo	C.4.1 Cualidades femeninas y masculinas asociadas a la labor directiva C.4.2 Diferencias percibidas en cuanto al género									Identificar las características directivas que las mujeres consideran necesarias tener para realizar su labor en educación
	Cat.5. Posicionamiento directivo de la mujer dentro de la institución	C.5.1 Percepción de mayor posicionamiento directivo C.5.2 Acceso limitado en cuanto a la existencia de una cultura patriarcal									Determinar los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género
	Cat.6. Percepción en torno a la escasa participación de mujeres en altos cargos directivos	C.6.1 Cultura patriarcal C.6.2 Percepción desde el género en cuanto al acceso a la alta dirección C.6.3 Roles familiares y cargos directivos									

Guión temático:

Respecto del guión temático que se aplicó mediante el grupo de discusión, cabe destacar que fue una fuente de información tan valiosa como la pauta de entrevista semiestructurada, puesto que contribuyó principalmente a complementar la información obtenida en las entrevistas y así enriquecer los datos.

En cuanto al análisis de los datos del guión temático, éste contempló los mismos pasos que se siguieron para las entrevistas en profundidad.

Ahora bien, para realizar el proceso de análisis e interpretación de los datos, igualmente se consideraron los pasos planteados por Álvarez-Gayou (2005), Huberman y Miles (2000), Patton (2002), Rubin y Rubin (1995).

Al respecto cabe señalar que, al igual que en las entrevistas, el proceso de codificación se realizó siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de software para el análisis de datos cualitativos si bien ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002).

Descripción de los pasos:

1. En primera instancia una vez tenido el audio, se comenzó la transcripción del discurso. Posteriormente se realizó una matriz de vaciamiento de datos, en la cual cada respuesta, de cada uno de los individuos, fue consolidada acorde a las dimensiones e indicadores de la investigación **(Anexo 10).**

2. Se comenzó a leer el texto en su totalidad. No bastó con una solo lectura, puesto que hubo que familiarizarse plenamente con el texto, por ende se realizaron dos lecturas.

3. Posteriormente se comenzó la codificación formal de una manera sistemática. Aquí se necesitó leer los datos varias veces antes de que todas las transcripciones pudieran ser completamente codificadas. Para ello se utilizaron resaltadores de colores, codificando con colores diferentes, diferentes ideas o conceptos, para facilitar la búsqueda de la fuente de las citas. Aquí lo que se realizó fue buscar información nueva o relevante que bien determinara aspectos no vislumbrados en las entrevistas de

profundidad o bien aportara a los códigos establecidos enriqueciendo la información obtenida **(Ver anexo 11)**.

4. Si bien la información no contribuyó en algo novedoso, fue útil y de gran valor para complementar la ya existente. Es por ello que resultó útil ir incorporando todos los trozos de texto que correspondían a un mismo código en las respectivas categorías ya establecidas. Lo importante es que, al igual que en las entrevistas, esta re-distribución del material permitió enriquecer el estudio y tener una visión global de cada categoría, de la información que contenían, permitiendo complementar la información ya obtenida en las entrevistas en profundidad. Esto permitió darle unidad de sentido a toda la información para su posterior análisis e interpretación **(Ver anexo 9).**

5. Para efectos de asegurar que la información codificada diera respuesta a las preguntas de la investigación, es que se tomó igualmente la precaución de que la información abarcara las variables y todas dimensiones del estudio, dando así respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Es así como se muestran estos códigos organizados en relación con cada una de las variables y dimensiones emanadas de la investigación. Todo ello aportó coherencia interna, un criterio muy valorado en investigación científica, al mismo tiempo que permitió dar cuenta que un mismo código puede ser compartido por más de una de las dimensiones. Esto denotó el carácter holístico e integral que emanó del procesamiento de datos para responder al fenómeno social en estudio. **(Ver cuadro 13).**

En definitiva, el guión temático, ayudó a la complementariedad de las entrevistas y a los códigos y categoría ya establecidas, lo que mostró unidad y concordancia. Sin embargo se observó pobreza de respuestas. Se asume que dicho fenómeno se puede haber dado por el hecho que los participantes son parte de una misma institución, recordando que se trata de un estudio de caso, y las relaciones establecidas entre ellos son significativas para el resguardo de sus trabajos y percepciones que se puedan tener de cada uno. Por ende se vislumbró que tenían mucho cuidado de responder o bien trataban de continuar con las mismas aseveraciones que realizaban otros integrantes del grupo. Hubiese sido interesante haber tenido un disidente dentro del grupo, pero posiblemente hubiese jugado en contra para efectos de las relaciones e interacciones que se mantienen y sostienen a la organización educativa.

3.6 Ventajas y limitaciones de la investigación

En la presente investigación, cabe destacar en primer lugar, que hubo que situar los límites en los que se propuso este estudio y entender que no se planteó buscando la transferibilidad o la comparación de sus resultados con otros, sino la representación de la diversidad de casos en un contexto geográfico concreto, dentro del cual también se ha buscado la diversidad de escenarios posibles.

La investigación se planteó ligada al contexto, porque permitía así una expresividad específica y para generalizar los hallazgos habría que haber abandonado esa ligazón.

Sin embargo, se trabajó intentando minimizar al máximo el efecto del carácter local del estudio, sin renunciar a las particularidades y al enriquecimiento de la diversidad, con la labor de elaboración de resultados y de discusión, que mostraron la transferencia de hallazgos del estudio de caso y su contexto a relaciones más generales y abstractas, que si bien no son extrapolables en todos sus términos, tienen las condiciones para ser comparables.

Ahora bien, en cuanto a la Dependencia – considerando que alude a la posibilidad de que se obtengan los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos – ésta, en la presente investigación, fue incrementada, especialmente respecto a:

a) La pauta de la entrevista: Las primeras entrevistas sirvieron como prueba para asegurar la pertinencia de las preguntas y de los enunciados, así como de la capacidad para provocar y facilitar la expresión de aquello que les evocaba o que querían decir los entrevistados. Lo mismo se procuró con el guión temático del grupo de discusión.

b) La génesis de los datos: Se puso principal cuidado respecto a que en todo momento se diferenciaron las citas textuales de las interpretaciones realizadas a partir de éstas, pero además se dispuso de la transcripción literal de cada entrevista, en las que se mostraron las citas textuales y los códigos aplicados en cada caso.

c) Los procedimientos: Particular interés estuvo puesto en documentar y justificar, cuando fue el caso, las decisiones metodológicas que se tomaron y el proceder seguido en aspectos como el análisis de la información.

De igual modo, en cuanto a la Credibilidad, que alude a la veracidad de los descubrimientos realizados, se procuró en el presente estudio, desde el principio, mantener el máximo rigor y transparencia posible en todo el proceso seguido. Como medidas que incidieron en mejorar la credibilidad del estudio realizado, se destacó:

a) La construcción de la pauta de entrevista semi estructurada para la entrevista en profundidad y el guión temático del grupo de discusión, en torno a las variables y dimensiones que emergieron de los objetivos del estudio. Tanto la pauta como el guión fueron sometidos a juicio de expertos, probando así la pertinencia del contenido y la comprensión del lenguaje cara a los objetivos del estudio.

b) El control de los sesgos en cuanto a la situación de la entrevista, introduciendo la validación comunicativa en una segunda reunión con el entrevistado, una vez transcrita la entrevista, en la que se pudo mostrar el acuerdo con sus declaraciones.

c) El control de los sesgos en cuanto a la muestra, con la justificación y definición de cada caso, y con la descripción de la aplicación del criterio de saturación en los casos que conformaron la muestra final.

d) El control de los sesgos en cuanto a la interpretación, contando con la revisión de la codificación y de los resultados por otros investigadores.

Por último, como criterio de credibilidad y para asegurar el rigor de la investigación, es que se hizo uso de la **triangulación**, la cual se concibió como parte del conjunto de procedimientos prescritos para develar la interrogante que origina la investigación. En consecuencia, triangular es una exigencia del método de investigación científica cualitativa. La **triangulación** fue necesaria para hacer creíble la interpretación de los datos que se recogieron del fenómeno (Salgado, 2007).

De este modo, Los resultados que han sido objeto de estrategias de **triangulación** pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009).

Siguiendo a Denzin (1998), en esta investigación se realizó la **triangulación** de los datos, cruzando datos obtenidos mediante entrevistas en profundidad y el grupo de discusión. Al utilizarse en diferentes momentos del desarrollo de la experiencia y con diferentes personas, ofrecieron una perspectiva mucho más profunda de la experiencia.

Ahora bien, con el fin de acercarse a los datos y poder comprenderlos mejor, se buscaron diferentes fuentes bibliográficas y teóricas que enriquecieran el proceso que se estaba llevando acabo, lo que implicó **triangulación** de la teoría. De este modo se pudo integrar y contrastar la información recogida, permitiendo la construcción de una visión global de las experiencias particulares.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación y se relacionan a los antecedentes teóricos y empíricos revisados en los capítulos anteriores. Cabe señalar que cada una de las categorías se sometió a análisis y discusión de manera particular, confrontando la información con la teoría y respaldando con citas de los entrevistados, permitiendo de este modo darle significado y respuesta a la investigación. Hay que dejar en claro, que si bien se utilizaron dos fuentes (mujeres y varones) para dicho estudio, si bien queda reflejada la contribución de cada fuente a la investigación, hay que recordar que se trata de un estudio de caso, donde la unidad de análisis es la institución educativa, cuyo objetivo es comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género.

A continuación se presentan cada una de las categorías y su respectivo análisis, dando respuesta así a los objetivos planteados en la investigación.

4.1 Cambios socioculturales asociados a la participación de la mujer en la institución

A continuación, con fines ilustrativos, se presenta un cuadro que establece la relación entre las variables del estudio definidas a priori, respecto de la categoría de análisis que emergió y que fue siendo conceptualizada hacia una interpretación de los testimonios cualitativos de las fuentes informantes. En cuanto al color que se destaca, éste representa el hallazgo de testimonios y relatos que sustentan la categoría de análisis emergente.

CUADRO Nº 14. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA CAMBIOS SOCIOCULTURALES ASOCIADOS A LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN LA INSTITUCIÓN, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat. 1. Cambios socioculturales asociados a la participación de la mujer en la institución	C.1.1 Mayor acceso laboral C.1.2 Percepción de avance en igualdad C.1.3 Desafíos que conllevan los cambios								

Respecto de los cambios que experimenta la mujer hoy en día, cabe destacar que ésta se ha ido posicionando cada vez más en el ámbito de lo público, dicha situación es compartida no sólo por las féminas, sino que de cierto modo está instaurada en las mentes de los varones de la Institución educativa. Se ha ido generando un discurso global y unificado, en el que se expresa que las mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades que los varones, haciéndose partícipes todos de las responsabilidades compartidas dentro del hogar y las posibilidades de las mujeres de optar a puestos directivos a la par con ellos ***"Si perfecto porque hoy en día las acciones se han repartido, hoy en día los matrimonios no es tanto que la mujer se quede en la casa y que el marido salga a trabajar hoy en día es mucho más mixto y cada persona sabe que cuando tiene que llegar a la casa también tiene que llegar a cuidar a los cabros chicos no es resorte solo de la mujer" (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo)***.

De igual modo cabe destacar que las mujeres, y la lucha constante ante una sociedad primordialmente patriarcal, han hecho que se abran paso y tomen consciencia de lo que acontece en nuestra sociedad Chilena, situación que implica a los varones establecer un discurso a favor del sexo femenino y su inclusión en la sociedad, puesto que lo que pasa afuera, repercute al interior de la Institución. Es decir, los cambios sociales macros inciden en las nuevas formas de comportarse, estableciendo las pautas de relación al interior de la institución educativa entre hombres y mujeres y la labor que desempeñan "***Las mujeres son tan valiosas como los hombres, no hay diferencias, no, no las hay" (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo).***

"Creo que hombres y mujeres somos iguales y estamos igualmente valorados en nuestros puestos de trabajo" (Grupo Discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo).

Sin embargo, para que todo esto sea posible, es necesario aún romper con los paradigmas tradicionales y generar movimiento social, puesto que si bien se considera que han habido avances, la mirada tradicional e histórica sigue estando a favor de lo masculino. Frente a esta posición tanto hombres como mujeres están de acuerdo, tal como se presenta en el discurso ***"Es que la cultura de nosotros es así no más hay que romper ese paradigma de que el hombre es el que…lo sabe todo y que la mujer esta relegada (Entrevistas: Hombre 1. Director de escuela. Tres años en el cargo)".***

"...tiene que haber un cambio de paradigma de valorar que las sociedades la componemos las mujeres también y cada vez estamos saliendo más a lo público no tanto lo privado y por lo tanto también hay que considerar estas miradas más homogéneo y la mujer no ser tan temerosa" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

Ahora bien, tal como plantea Castoriadis (1988) el movimiento de mujeres tiende a destruir la idea de una relación jerárquica entre los sexos, expresa la lucha de los individuos de sexo femenino para alcanzar su autonomía y, como las relaciones entre los sexos son nucleares en toda sociedad, el movimiento afecta toda la vida social y sus repercusiones resultan incalculables. Lo mismo ocurre en lo que se refiere al cambio de las relaciones entre generaciones. Y al mismo tiempo mujeres y jóvenes (y, por lo tanto, también hombres y padres) se ven obligados a continuar viviendo de otra manera, a hacer, a buscar, a crear algo "***Mira yo creo que tenemos hartas oportunidades creo***

que hay más oportunidades de las que tenían nuestros padres nuestros antepasados hay más oportunidades porque también creo que la sociedad ha ido cambiando y así tiene que ser, pero también creo que nosotras nos damos mucho más responsabilidades es como un poco cliché lo que te voy a decir pero esto de ser mujer, mamá esposa llevar la casa ser amiga mantener todos los roles los distintos roles uno se sobreexige entonces cuando tú no tienes esos roles cuando no te sobre exiges tú te puedes concentrar solo en lo profesional que es el caso de los hombres" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). En suma, no combaten – por lo menos de forma directa – un orden económico sino un orden de significación, tal como lo determina Fernández (1992).

De igual modo, respecto de los avances para las mujeres de asumir cargos directivos y su relación con los cambios sociales, quede en evidencia, a través el discurso, que dichos cambios son compartidos por la mirada tanto femenina como masculina, no hay diferenciación a nivel de discurso público o en su efecto, socialmente correcto por varones como mujeres. Es decir, los varones refieren estar de acuerdo con los cambios, pero al parecer aún no los introyectan completamente, aún creen que hay obligaciones y tareas que son más domésticas y femeninas y el apoyo que brindan es principalmente porque deben hacerlo en función de una sociedad que busca cada vez más la equidad e igualdad de derechos ***"Hay un peso de conciencia de ver a mi señora en esto, esto otro o sea yo digo si yo me siento a ver tele por ejemplo a pesar que no tengo mucho tiempo para ver tele me siento y veo que mi mujer anda para allá para acá prepara esto prepara esto otro yo me paro y coopero ..no siempre.. lo reconozco pero sí hay un peso de conciencia"(Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo).***

Esto denota las relaciones que se establecen en la sociedad actual, que si bien hay un avance en aumento de la incorporación de la mujer al mundo laboral, aún las tareas domésticas se consignan en el imaginario colectivo como responsabilidad femenina. Sin embargo para efectos de la institución, todos concuerdan con que se han dado los espacios para que las mujeres se desarrollen a la par con los varones, discurso social avalado por los cambios culturales de la sociedad en general.

En definitiva, los cambios sociales han abierto oportunidades para la incorporación mucho más masiva de la mujer al mercado laboral, cambios que

visualizan absolutamente como positivos los varones ***"Un aporte importantísimo porque yo como decía antes hace 20 o 25 años atrás la mujer estaba en las casas era el marido el que tenía que mantener y cuando se incorporaba al mundo laboral le costaba extremadamente hacerse espacio un aporte importantísimo para nuestro país desde el punto de vista educativo, desde el punto de vista de la ingeniería yo miro en los diarios leo en la noche y veo mujeres que están incorporadas en nuevos proyectos de ciencia y tecnología es importantísimo un rol muy importante" (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo).***

"Yo creo que la mujer hoy en día se ha posicionado bastante bien a la par con los hombres creo que hoy en día la mujer se ha ganado un espacio que le permite posicionar otros niveles jerárquicos dentro de la estructura general de una administración y también con ello va a la par con los incrementos de renta también que ella ha tenido entonces a mí me parece que ha sido un crecimiento importante se ha ganado su espacio con justa razón y me parece muy bien" (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). Sin embargo, las mujeres establecen que hay una avance paulatino, no tan marcado, no son tan taxativas como los varones, lo que nos permite determinar cómo al interior de la institución si bien se comparten los cambios que asume el devenir histórico, aún este cambio para las mujeres es paulatino, aún asumiendo la mayor incorporación de las féminas en el mundo laboral ***"En los intermedios superiores secretaria académica, directoras de escuela directora de docencia vicerrectoría hay mujeres …a que se debe no sé cómo uno ha vivido siempre en chile como que no ve la cosa bueno yo creo que todavía es un país que se está abriendo camino en el tema de la paridad de género entonces quizás hace 20 años 30 años hemos ido avanzando yo creo que como siempre hemos vivido acá no nos hemos dado cuenta como hemos ido avanzando, probablemente alguien que no venga hace 30 años a chile y ve la realidad ve una enorme diferencia" (Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).*** Esto se relaciona a su vez con el hecho que si bien las mujeres se han ido abriendo espacios en el mundo público y accedido a cargos de mayor responsabilidad, aún cuando consideran que estos avances han sido lentos, están en posición de señalar que la sociedad ha avanzado en equidad e igualdades para ellas, situación que hace años atrás no acontecía y que hoy en día es avalada y respetada por los varones de su institución ***"después de todos los cambios políticos todos estos cambios sociales las mujeres empezaron a estudiar mis***

compañeras hoy en día no se quedan en la casa privilegian su vida profesional entonces al llegar a estos cargos directivos igual la mujer toma una decisión súper importante porque está entre la familia siempre tiene ese dilema la familia o lo profesional y algunos han optado por lo profesional y otras han optado por lo familiar se les complica el asunto…."(Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

"...hay una tendencia marcada hoy en día darle a las mujeres ese espacio que posiblemente antes no estaba tan marcado" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).

Lo anterior se condice con lo planteado por Gormaz (2007), quien plantea que aunque la lucha por la igualdad de género proviene desde el siglo XVIII en países como Inglaterra, Estados Unidos y Francia, en América Latina el tema se torna relevante hacia los años treinta y sólo en la década de los años cincuenta, en Chile, se reconoce a la mujer como actor de la sociedad y se aboga por su acceso a los derechos y protecciones hasta entonces reservados para los hombres. El reconocimiento de su derecho a ejercer el voto y a participar en política es quizás el hecho decisivo que configura el cambio de estatus de la mujer en la sociedad Chilena, como se ve en el acceso a puestos de trabajo de mayor responsabilidad "***Yo creo que si ha ido avanzando el hecho que las mujeres asuman cargos de mayor responsabilidad en las instituciones educativas"(Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).***

El discurso general plantea que los logros en términos de participación de las mujeres no solo se han reflejado en el reconocimiento de la igualdad de derechos con respecto a los hombres, sino también en el acceso a campos y áreas del conocimiento sin limitación alguna, en su vinculación al mercado laboral y el incremento de mujeres que son madres cabeza de familia (Gormaz, 2007) "***las mujeres están validadas hace rato en temas de hogar y trabajo…no veo que sean o se les trate de manera inferior…"(Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo)***

Gormaz (2007) igualmente plantea que estos cambios se han dado por la convergencia de factores como la inestabilidad del trabajo para los hombres, cambios en el entorno y la percepción que tiene la sociedad sobre las capacidades y obligaciones de las mujeres en la comunidad; cambios económicos que conllevan a que las mujeres

hagan parte del mercado laboral para ayudar a su pareja con el sustento del hogar y el incremento en la tasa de madres solteras que se convierten en cabeza de hogar, la responsabilidad que asumen las motiva a explorar e incursionar múltiples posibilidades y formas de acceso al mercado laboral tal como queda reflejado en el discurso ***"el país poco a poco se ha ido abriendo a esta situación, 20 30 años atrás era recontra difícil que las mujeres llegaran a cargos directivos, en este país esto se produjo en gran medida con la llegada de la democracia porque con el gobierno militar era recontra difícil muy difícil y más encima ahora tenemos una presidenta mujer (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo).***

Por último, acorde a los planteamientos de Ortega y Güell (2002), la modernidad misma, han provocado que mujeres y hombres se vean enfrentados a posibilidades y exigencias inéditas. Las nuevas experiencias cuestionan las tradiciones de lo que es ser mujer y hombre y de las relaciones entre ambos. Así, se promueve la búsqueda de nuevos imaginarios de género que den cuenta de las nuevas situaciones y de sus oportunidades. De este modo, se observa que las conversaciones sobre la familia giran, a menudo, en torno al impacto que han tenido sobre ellas los cambios sociales y culturales ***"Yo no veo mayores diferencias yo de verdad siento que no o yo soy muy abierto en este aspecto pero yo no veo una mayor diferencia siento que las mismas acciones del hombre las está haciendo la mujer" (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo*).**

Todo esto nos conduce a plantearnos el hecho que la Institución educativa en cuestión se suma a los cambios globales, parte de una sociedad que debe promulgar los derechos e igualdad de condiciones tanto para hombres y mujeres, pero como se verá más adelante, sólo queda establecido a nivel de discurso, puesto que la ideología patriarcal imperante en la institución educativa y las invisibilidad en torno a las diferencias de género dan cuenta de las diferencias e inequidades que perciben las mujeres en tanto asumen cargos directivos y cómo estas inequidades y desigualdades están condicionadas dependiendo si es hombre o mujer.

4.2 Ideología patriarcal y sus implicancias a nivel institucional

Para tener una representación visual de la categoría de análisis que emergió, se establece un cuadro que muestra la correspondencia entre ella y las variables del

estudio definidas a priori, para posteriormente continuar con su conceptualización hacia la interpretación de los relatos y testimonios cualitativos de las fuentes informantes. En cuanto al color que se observa, éste simboliza el hallazgo de testimonios y relatos que sustentan la categoría de análisis emergente.

CUADRO Nº 15. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA IDEOLOGÍA PATRIARCAL Y SUS IMPLICANCIAS A NIVEL INSTITUCIONAL, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat.2. Ideología patriarcal y sus implicancias a nivel institucional	C.2.1 Invisibilidades asociadas a las desigualdad de género C.2.2 Culto a la productividad C.2.3 Jerarquía institucional								

Dentro de la institución educativa se observa que tanto hombres como mujeres si bien asumen los cambios globalizados y mayor acceso de las féminas a cargos de dirección, aún hay una visión patriarcal arraigada, la cual no sólo está condicionada por los estereotipos de género, sino que por las tradiciones de nuestra cultura. Situación que a su vez igualmente es develada por los varones, contradiciéndose con el discurso público en el que manifiestan que no hay diferencias. Esto demuestra las invisibilidades que están a la base de un discurso socialmente correcto, estableciendo la contradicción entre lo que se dice y lo que realmente subyace a la organización ***"Es muy difícil en Chile, es un pecado mortal ser madre, ser trabajadora y ser directivo peor porque tu compites en un mundo que es absolutamente masculino, entonces ser madre en mis dos experiencias ha sido nefasto pero la peor institución ha sido ésta …pero te lo digo porque cuando yo llegué acá me pidieron el cargo sin nunca haber sido evaluada mal, teniendo siempre sobresaliente y me piden el cargo argumentando deficiencias en el trabajo" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

A su vez, los hombres de la institución develan en su discurso la dicotomía existente entre la carga familiar versus la carga laboral y las complicaciones de ello para las mujeres, así como las consecuencias de descuidar espacios tradicionalmente asignados para las ellas. Develando así que si bien hay un discurso compartido respecto del posicionamiento actual de las mujeres en cargos de dirección y al mundo laboral en general, aún se mantiene un paradigma centrado en lo patriarcal "***Ahora lógicamente el hecho que la mujer se haya incorporado masivamente al campo laboral ha descuidado la otra parte que era el hogar, los cabros quedan todo el día solo eso genera un problema social" (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo).***

Es por esto que la OMS (2000) expone que se debe trabajar en la superación de la comprensión reducida de los roles de género, donde se ha pretendido estudiar la división genérica del trabajo como producto exclusivo del género dominante, que adjudica preferentemente a las mujeres el rol de las labores del hogar y la reproducción, y a los hombres la producción de bienes, sin que se consideran a su vez relaciones sociales y de poder en el acceso a los recursos, a las especificidades culturales y a las identidades de género en el proceso actual de cambios sociales, económicos y tecnológicos del mundo de hoy.

Ahora bien, dentro de la institución las mujeres refieren presentar diferencias que se establecen en las relaciones entre el género a la hora de asumir sus cargos directivos, situación que es vista no sólo en los cargos de alta dirección, donde solo hay una mujer (la directora de docencia) sino que también en los cargos medios que dicen relación con las jefaturas de carreras y departamentos. Dichas diferencias aluden en primera instancia a factores culturales como las actividades que emanan del espacio privado, es decir, con las actividades principalmente del hogar ***"Las mujeres se han desarrollado súper bien nosotros lo hemos analizado---ahí viene a lo mejor la parte machista pero nosotros cuando estamos en educación lo que vemos es el alumno hoy en día no tiene a la mamá en la casa, a esa mamá se preocupaba de que el hijo estudiara que tuviera el almuerzo se alimentara bien tuviera un orden en la casa administraba su casa" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).***

"...la mujer por formación hasta genética tiene que estar en la casa cuidando a los hijos criando los hijos y el varón afuera haciendo la pega de proveedor y eso está

definido por una historia de la humanidad y ahora la mujer salió al mundo laboral bien hecho pero lamentablemente cambiar ese paradigma van a pasar 100 años y a lo mejor ahí se va a ganar el espacio pero esa pelea todavía está esa visión machista como quieran llamarlo todavía está" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).

Aquí de denota el carácter patriarcal, el machismo que subyace a la organización educativa. Claramente, esta visión no está develada y no es mostrada abiertamente, sino que se extrae del discurso de los entrevistados, dejando entrever como las relaciones de género que se establecen, se hacen bajo una mirada androcéntrica, mirada que es compartida por las mujeres a su vez, debido a los roles tradicionalmente asignados, sosteniéndose así una discriminación indirecta "***muchas veces es capaz de posponer su desarrollo personal y posponerse en post del beneficio de los padres, de los hijos" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

"...cuando los objetivos de la familia están siendo trastocados la mujer tiene que dejar esa función para ir a palear esos objetivos que se están eliminando por ejemplo la educación del niño o desvíos de actitudes por lo tanto que el varón deje eso y vuelva a hacer ese trabajo no se da generalmente la mujer es la que toma ese, más que sacrifica vuelve a su estado normal" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).

Las relaciones sociales que se establecen al interior de la institución educativa están por ende marcadas por una ideología patriarcal, esto conlleva a que las mujeres de la institución signifiquen sus relaciones al interior de la institución y su trabajo directivo dentro de un espacio de competencia en el cual han tenido que ir abriéndose paso, y tratando de romper con los esquemas tradicionales impuestos.

En concordancia Benschop y Doorewaard (1998) el discurso dominante formal en las organizaciones está basado en la neutralidad e igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica la continuación o incluso el reforzamiento de la desigualdad de género en las organizaciones, en su funcionamiento cotidiano, en su cultura. Estamos en una cultura tradicionalmente tan patriarcal que no nos permite pensar una sociedad en condiciones de igualdad. No hay experiencias, ni referentes, ni tradiciones que nos muestren cómo sería una sociedad organizada paritariamente. Y

tendemos a negar las realidades que no se ajustan a las concepciones que consideramos que deben ser. Está claro que se acaba viendo, lo que se quiere ver.

Los argumentos y razones que aducen los directivos y directivas de la institución educativa confirman que esta tradición patriarcal impide la conciencia sobre estas discriminaciones indirectas, culturales, en las que crecemos y nos movemos hombres y mujeres. Es el peso de la cultura y esto se perpetúa, incluso en los argumentos que se dan, aludiendo a que ya hay mujeres en puestos directivos y que si no hay más será porque no quieren. Esto es lo que Santos Guerra (2000) denomina el "mito de la excepción", que se presenta como elemento eliminador de conflicto determinándolo siguiente: si algunas mujeres han sido y son directivas ¿por qué no lo han podido ser las demás?, argumento falaz, frecuentemente utilizado, para negar la discriminación, lo cual se vislumbra a través del discurso "***Yo creo que aquí en esta institución la mujer tiene mucho espacio de hecho uno puede sacar una estadística aquí y la mayor cantidad de jefes de carreras que hay, asumiendo este tipo de dirección, son mujeres, así que me parece que esta realidad en esta institución la mujer tiene mucha atribuciones y cargos, tiene mucha responsabilidad (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo").***

Sin embargo esto no sólo demuestra lo planteado por Santos Guerra (2000), sino que además hace referencia a una realidad al interior de la institución que se relaciona con el vislumbrar que si hay un número determinado de féminas en ciertos puestos, entonces basta para decir que se han abierto los espacios para las mujeres, sin embargo no determina lo que trasciende a ello. Efectivamente, hay muchas más mujeres en cargos intermedios, pero dichos cargos están teñidos por una ideología patriarcal, en la cual las mujeres tienden a realizar el trabajo que se les ha encomendado, entregando resultados, pero no focalizándose en estas diferencias de relaciones y discriminación que son invisibles a los ojos de los directivos de mayor posición. Parece pues que no se quiere investigar las causas estructurales, no se quiere adentrar en los mecanismos implícitos de la organización y funcionamiento de la institución que generan estructuras injustas de relación y participación.

Cuando se pregunta por igualdad de condiciones, es recurrente que los hombres de la Institución educativa tiendan a percibir que hay igualdad, pero esto basado principalmente en el número de mujeres versus hombres, sin argumentar en cuanto a las

condiciones de su trabajo. En cambio, las mujeres no ponen el foco del análisis en la relación numérica hombres y mujeres, sino en las condiciones de género que están detrás de las labores a realizar y cómo éstas están pensadas desde una mirada masculinizante de las jefaturas.

Los hombres ven el trabajo como un número, cuantitativamente, los logros alcanzados, y las mujeres se centran más en las relaciones. Sin embargo paradójicamente para fines institucionales, las mujeres igualmente se centran en lo cuantitativo, es como el deseo de saberse competentes y que rinden y cumplen igual que los varones "***Nosotras normalmente respondemos al igual que los hombres...aquí lo que interesa son los resultados, los números, si tú haces bien tu pega y entregas resultados... entonces no hay problema... no veo diferencias" (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). "En esta institución si tu produces no debieras de tener problemas...es así de simple..." (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo).***

Por otra parte, el corte empresarial de la institución, nos lleva a que todo se defina por cantidad y números. Delegando a segundo plano los motivos y relaciones que subyacen a dichos resultados numéricos. Es evidente por tanto que la institución pone un especial énfasis en aspectos administrativos propios de empresas productivas, potenciándose por ejemplo el liderazgo en su dimensión administrativa muy por sobre el liderazgo en su dimensión académico-pedagógica, que se muestra prácticamente ausente. Esta última dimensión, pone el énfasis en aspectos relacionales, formativos, reflexivos y afectivos, propios de instituciones educativas.

Otro aspecto interesante, es que las profesiones de los hombres directivos tienden a ser de corte ingenieril, lo cual conlleva toda una connotación alejada de procesos reflexivos sociales, culturales y humanos, en donde precisamente se enmarcan fenómenos psicosociales como las desigualdades de género y la cultura patriarcal "***..hay una distinción, tú puedes tener una especialización pero las carreras del área social cuesta que sean valoradas en cargos directivos en relación a las carreras de ingeniería" (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).*** Entonces, influye en forma importante el que en el campo aperceptivo de los hombres directivos ingenieros ni siquiera existe una conciencia más profunda respecto de la naturaleza y consecuencias de los fenómenos sociales

Hay por ende una valoración de aspectos ingenieriles clásicos por sobre los relacionales aplicados al concepto de dirección. Esto porque el Instituto es de corte Ingenieril, con una mirada gerencial, en el cual se rinde culto a la eficiencia y productividad por sobre las relaciones, relaciones que implican la organización del mundo laboral y como éste se teje y desarrolla al interior de la institución. Por tanto deja entrever las falencias asociadas a las relaciones y la calidad de las mismas. Ahora bien, en el directorio, todos son ingenieros y en la plana directiva todos son ingenieros. Si una mujer llega a plan directiva, es porque es Ingeniera, como es el ejemplo de la directora de docencia, que es Ingeniera Industrial.

Desde la cultura patriarcal hay carreras más afines para seguir replicando dicha cultura.

El Instituto se funda desde las carreras de Ingeniería de la Universidad de Concepción. El Rector es Ingeniero y solicitó que los profesores que estudiaban pedagogía en la Universidad de Concepción fueran Ingenieros, denotando así el corte empresarial que se le otorga a la educación y a todo lo que en su interior acontece. De este modo es importante nuevamente destacar, que existe un perfil de persona que opta por la carrera de Ingeniería, es una carrera que valora lo técnico y productivo, esto tiene una lata valoración dentro de una ideología patriarcal y es devaluado lo que distinto a ello.

Al no haber equilibrio entre profesiones, se producen desvaloraciones al interior de la institución. La mayoría son ingenieros, por tanto lo que se valora es la producción, eficiencia, y esto va en completa contradicción con los principios institucionales que es privilegiar el desarrollo integral de las personas, valorar, promover y respetar la diversidad de pensamiento humano y aspirar a la búsqueda del bien común.

Sería adecuado un equilibrio entre hombres y mujeres y, al interior de estos dos grupos, un equilibrio entre profesionales de las ciencias exactas y de las ciencias sociales/humanidades; y, del mundo laboral y del mundo académico/investigativo. Actualmente, en esta institución existe preeminencia de hombres y del área ingenieril y tal como se vio anteriormente, el tener por ejemplo 5 mujeres y 5 hombres, no quiere decir que no sea machista la Institución.

Si bien se abrieron nuevas carreras, son carreras de corte más femenino en general: enfermería, parvularia, educación diferencial. Las conocidas carreras de "mujer", si bien hay más equilibrio en este punto, la brecha continúa igual, porque el sesgo se mantiene.

Ahora bien, en continuidad con lo anterior es que a través del discurso de los entrevistados se devela estas luchas de poder e invisibilidades que conllevan el sello de una ideología patriarcal dentro de la Institución "***La institución en general abusa de poder porque es muy piramidal, todo pasa por rectoría entonces si no les cae bien al rector estás mal" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).***

"Las decisiones las toman aquí principalmente los hombres, bueno, en su mayoría son hombres. Si hablamos de las cabezas en alto mando…y no sólo en educación…en todo ámbito creo yo…" (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo)

"...es difícil en esta institución justamente porque es una institución de tradición y los cargos directivos están compuestos por hombres yo creo que el hombre no va a ceder ese espacio y si lo cede va a ser con cupos limitados pero no quizás a nivel de responsabilidad en la toma de decisiones a nivel institucional" (Grupo Discusión: Hombre 1. Jefe Departamento. Tres años en el cargo).

En definitiva, el enfoque de género como construcción simbólica, sostiene que las diferencias biológicas encuentran significado sólo dentro de un sistema cultural específico, por lo cual debe conocerse cuáles son las ideologías de géneros y los valores simbólicos asociados a lo femenino y masculino en cada sociedad. Es así como Sherry Ortner (Citada en Hernández, 2006), plantea que a pesar de la gran variedad de significados de las diferencias sexuales, hay constantes en los grupos humanos y una de ellas es la referida a la simetría de los géneros y la posición inferior de las mujeres, de lo cual deduce que lo común en las distintas culturas relativas a esta posición de las mujeres, es que ellas siempre se hallarían asociadas a lo que la cultura desvaloriza, y ese algo vendría de la supuesta relación de la mujer con lo natural, la naturaleza. Así debería ser controlada y constreñida y sus roles sociales aprisionados en la naturaleza, ya que su papel como reproductora, la limitaría a funciones ligadas a ésta. En oposición, el hombre estaría asociado simbólicamente con la cultura, superior a la naturaleza, por lo cual se movería en el espacio público y político de la vida social

(Hernández, 2006). Situación que no se ve de manera clara, sino que subyace a la cultura organizativa de la institución "...***la otra vez no sé qué problema hubo, yo le decía René mira tenemos este problema…y opinó Sergio lo mismo…René le dijo a Sergio sí tienes razón… y yo acababa de decirlo y no mes pescó y dice este otro y lo pescó??? Cuek entonces yo asumí que era porque yo soy buena para opinar… no me quedo callada, esta es problemática, siempre opina y el otro no opina nunca entonces lo asumí…pero podría ser un tema de género. Yo quedé espantada porque yo dije prácticamente lo mismo y porque lo dice el otro…lo habré dicho mal?" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

Ahora bien, tal como plantea el Observatorio de Igualdad de Género en América Latina (2012) mientras no se superen las separaciones clásicas entre lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo, es decir, la lógica dicotómica en que se apoya la distribución de roles y de espacios de interacción asignados culturalmente a hombres y mujeres en la sociedad, por más que las mujeres amplíen sus áreas de acción y sus roles sociales, continuarán reproduciéndose las desigualdades entre los sexos. Persisten las desigualdades en el ámbito de la educación superior. En otros términos, la educación ha sido un factor de reducción de la brecha que reforzó la participación de las mujeres, sin embargo hasta el momento no ha conseguido eliminarla (CEPAL, 2012) ***"... diferencias siempre van a existir...como te dije anteriormente. Nosotras debemos competir con la historia y la cultura y eso te cansa...." (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo).***

De este modo se puede observar que los niveles de paridad observados en el ámbito educativo no han dado lugar a una mejora equivalente de la situación de las mujeres en el mercado laboral y durante su vida adulta, sino que la estructura del mercado laboral y la participación laboral femenina mantienen sus principales rasgos de inequidad, acorde a la jerarquía institucional ***"cuando una mujer entra en competencia con un hombre hay cierto favoritismo hacia el hombre (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).***

"Es por una cultura vertical una cultura machista yo creo que de alguna forma está solapado el machismo que tenemos como sociedad que todavía está presente por muchos cambios que se estén dando todavía y claro una institución con

estas características es machista en ese aspecto..." (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).

Por último, el trabajo directivo en la institución, por parte de las mujeres que asumen cargos directivos, se significa como una batalla constante frente a una ideología marcada, en la cual si bien hay un discurso público aceptado versus el privado que sigue siendo de corte patriarcal. Son ellas las que visualizan más claramente estas diferencias, pues son ellas quienes las viven "...***las mujeres tenemos que andar demostrando cosas, en cambio los hombres no…basta con que trabajen y pueden cometer errores" (Entrevista: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).*** En cambio los varones, por ser parte de una cultura patriarcal, no aprecian estas diferencias y se escudan en el discurso público que dice relación con los cambios favorables que se han presentado para la mujer en la sociedad actual y que hace alusión a la repartición de roles y no a las discriminaciones invisibilizadas de las cuales son parte las féminas ***"...hoy en día los espacios se han dado, así como se ha dado que la mujer tenga más oportunidades dentro del ámbito laboral el hombre también ha asumido nuevas responsabilidades en el ámbito doméstico" (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo).*** Las mujeres por su parte, aluden a las relaciones diferenciadas que se establecen, en donde el poder es hegemónico y está comandado por varones. Es así como el significado que le atribuyen las mujeres a su trabajo directivo se asocia a todas estas invisibilidades relacionadas con el poder y la dificultad de ser mujer hoy en día ***"La verdad, que el ser mujer aquí es difícil ayer y hoy" (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo).***

4.3 Desigualdad de condiciones percibidas entre hombres y mujeres

A continuación se exhibe un cuadro esclarecedor, en el cual se evidencia la importante relación entre las variables del estudio definidas a priori y la categoría de análisis emergente, la cual fue, posteriormente, siendo conceptualizada hacia una interpretación de los relatos cualitativos de las fuentes informantes. Respecto al color que se expone, éste evidencia el hallazgo de testimonios y relatos que sustentan la categoría de análisis emergente.

CUADRO Nº 16. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA DESIGUALDAD DE CONDICIONES PERCIBIDAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat.3. Desigualdad de condiciones percibidas entre hombres y mujeres	C.3.1 Percepción de inequidad C.3.2 Percepción de desigualdades en la institución C.3.3 No identificación de desigualdades								

De acuerdo al discurso de los sujetos y en concordancia con una ideología patriarcal dominante al interior de la institución como bien se pudo detectar a través del análisis y discurso, se pueden observar por ende desigualdades respecto del quehacer directivo y en cuanto a las relaciones sociales de género dentro de la institución. Dichas desigualdades están comandadas por las apreciaciones que se tienen en cuanto a las diferencias que se establecen.

Ahora bien, las IES son, por definición, heterogéneas en su composición y en sus metas sociales (Lolas, 1996), desembocando en una multiplicidad de significados de poderes. El género por su parte, constituye un sistema ideológico que orienta las diferentes representaciones del sexo en función de exigencias culturales tal como lo señalara Flores (2001). Así mismo, de acuerdo a Montecino (2005) Las categorías hombre y mujer continúan siendo el locus de relaciones de poder que operan como espejo y reflejo de relaciones políticas, económicas y simbólicas que asignan un estatus y una valoración diferencial a lo femenino y a lo masculino, erigiendo así un andamiaje de desigualdades que se expresará en las diversas esferas en las que se construyen las subjetividades y las prácticas de los sujetos. En las complejas interacciones de género, las relaciones de poder son las más de las veces coercitivas. Las relaciones de poder en la práctica de las IES parecen reproducir dichas relaciones, tal como se muestra en el discurso ***"...pienso que somos bien valoradas, pero esta valoración que no es real …si las mujeres son top pero yo no necesito que me digan que soy top necesito que al momento de los quiubos los sueldos sean pares no está cháchara que te sobo el lomo para que estés contenta que yo creo que se esconden en los discursos de la gran mayoría" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

Es así como se evidencia la brecha existente al interior de la institución entre hombres y mujeres y las desigualdades e inequidades percibidas, traducidas en aquellos aspectos invisivibilizados a través de las relaciones sociales de género que se establecen. Las mujeres tiende a percibir que las desigualdades que enfrentan se relacionan por una parte con su doble jornada laboral, que implica tanto su rol dentro de la familia como su rol dentro de su trabajo "***A la mujer le toca la parte más complicada de compatibilizar una jornada laboral, 1,2,3 jornadas más la casa y la jornada en el trabajo yo creo que ahí hay diferencia hay harto machismo oculto también" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

A pesar de los avances en la situación laboral de las mujeres, se siguen constatando diferencias significativas en materia laboral con los hombres. Así, la existencia de hijos supone un mayor impacto laboral sobre las mujeres que para los hombres, debido a que las primeras siguen llevando un mayor peso en el reparto de cargas familiares. La situación puede llegar al extremo de que algunas mujeres se vean obligadas a escoger entre trabajo y familia o bien lograr compatibilizar ambas esferas, situación que nunca es fácil.

Por otra parte, la mayor desigualdad e inequidad que observan las mujeres dice relación con las brechas salariales, brechas que denotan las diferencias y distribución de los poderes al interior de la ***institución "Siento que a veces nos pagan menos no solo por ser mujer sino por la profesión" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo)***

"…estoy casi segura que si el colega es ingeniero o está en una carrera de ingeniería el sueldo es más alto porque yo solamente soy de una carrera del área social" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

"...uno nota que no es lo mismo, en algunas cosas se perciben ciertas diferencias en beneficios, puede ser el sueldo con igualdad de cargo…" (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).

Estas diferencias que denotan las mujeres al interior de la institución debieran ser resguardadas y temer un marco que legislara de manera trasparente la igualdad y equidad en los salarios. Pero esto no sólo se evidencia a nivel concreto, sino que traslapa a las relaciones de género que se establecen entre hombres y mujeres, siendo

las mujeres quienes más dimensionan el carácter desigual en cuanto al género y su quehacer en la dirección femenina ***"Me veo hoy día en una posición súper débil muy vulnerable en términos de lo que me paso porque cuando tu exiges tus derechos a respetar los aspectos legales que te da la maternidad en el fondo estas desafiando a la autoridad y eso aquí en esta institución no está permitido entonces es una posición débil por lo tanto sin piso sin respaldo sin embargo siento que estoy haciendo lo adecuado (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

Claramente desde esta perspectiva se denota que las relaciones de género están marcadas por el autoritarismo, por una tradición patriarcal que implica temor y respeto, a su vez que inhibe la potencialidad absoluta de las féminas directivas para poder exponer sus inquietudes como quisieran. Esto se condice con lo planteado por Bourdieu (1989) quien plantea que las mujeres generalmente han sido ubicadas en una posición inferior a la de los varones. Esto queda claramente explicado en lo expuesto por en la lógica del género, la cual es entendida como una lógica de poder y de dominación **"*cuando se contrata a una mujer inmediatamente se está pensando en cuánto tiempo va a tener hijos yo he estado en entrevistas donde a la mujeres se le pregunta no si me casé hace un año va a tener hijos? en cambio al hombre se casó hace un año no… no se le pregunta y yo he visto a mujeres preguntarlo y lo he visto en hombres…"(Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).*** Esta lógica, que a su vez de observa en el discurso, es, según el autor, la forma paradigmática de violencia simbólica, definida por este sociólogo francés como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento, estableciéndose las relaciones bajo este tipo de mandato, lo que lleva a las mujeres a tener que demostrar y mostrar que pueden hacer su trabajo igual o mejor que los varones y así tratar de disminuir la brecha de desigualdades sociales invisibilizadas que se presentan en la interacción cotidiana. Es por ello que queda en evidencia que el quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género que se establecen están marcadas por una ideología patriarcal, y una violencia simbólica que es llevada a cabo a través del consentimiento delas personas, tal como lo dijera Bourdieu (1989). De este modo los individuos replican, al interior de la institución educativa, patrones culturales arraigados en la cultura tradicional, que dice referencia por una parte con la construcción social de género que tiene que ver con la división sexual del trabajo y roles estereotipados y por otra parte con la construcción simbólica,

la cual sostiene que las diferencias biológicas encuentran significado sólo dentro de un sistema cultural específico, por lo cual debe conocerse cuáles son las ideologías de géneros y los valores simbólicos asociados a lo femenino y masculino en cada sociedad.

Es debido a todo esto que, tal como plantea Fernández (1992), ha cobrado gran importancia en todo el mundo la preocupación por la situación de la mujer. Los cambios sociales han provocado alteraciones en los roles que tradicionalmente se le asignaban, contribuyendo a un intenso proceso de revisión y de cambio, haciendo que las mujeres tomaran consciencia de la situación de desigualdad y discriminación en que se encuentran respecto de los varones, situación que se devela al interior de la institución, principalmente por aquellas mujeres que tienen cargos en posiciones más altas ***"aquí es un ambiente muy machista, es un ambiente que no es el machismo vulgar de decir oye las mujeres son unas tales por cuales… porque en otros lados me ha tocado aquí no… pero hay vacíos, silencios.. miradas…mi percepción en este lugar es que para ser o mantenerse en cargos directivos o tener respaldo hay que aceptar cosas que son inaceptables hay que ser políticamente correcto en términos que …yo creo que en todos lados hay que ser un poco políticamente correctos tampoco se trata que uno ande por la vida siendo rebelde, si no, no hubiera sido directivo durante 10 años pero tiene que ver con que acá tienes que decir si, tienes que ser yes men" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

Todo lo anterior denota como las discriminaciones al interior de la organización, contribuyen a que las mujeres circulen por la vía pública y privada con una significativa desigualdad de oportunidades. Estos violentamientos constituyen una de las múltiples estrategias de la producción de la desigualdad de género, la cual queda visualizada a través del discurso de los entrevistadas ***"…aquí mientras a ti te pongan un cargo y seas varón vas a tener mucho más posibilidades de ordenar a otros dirigir a otros .Te comento que me han llamado hell hunter para postular a puestos muchos más altos del que tengo y la razón porque no he quedado es porque soy joven y mujer (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). 2:1032 si hay una línea de trabajo que les guste y es más encima de un hombre, entonces dicen a esta voy a potenciarla más y le voy a dar más recursos que a la línea de trabajo de***

una mujer por ejemplo (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).

Sin embargo, los varones no visualizan al interior de la institución las desigualdades anteriormente mencionadas, no se sabe si se debe por tratar de dar un discurso políticamente correcto o bien , efectivamente no son conscientes de ello y se centran es aspectos cotidianos y estructurales del quehacer directivo, que no ahonda en las desigualdades que subyacen a las relaciones sociales de género ***"Desde mi mirada siento que el acceso a puestos directivos es igual para hombres y mujeres, porque mis pares de hecho somos 4 directores de escuela en esta institución y 3 de ellas son mujeres entonces estamos a la par" (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo)***

"Yo igual creo que los cargos están en función de lo que uno va a desarrollar. Lo importante es cumplir los objetivos y las metas establecidas por lo tanto no veo esas diferencias ni tampoco más que la función dirigida al logro de la meta" (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo).

Ahora bien, Bourdieu (1989) plantea que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como natural gracias al acuerdo "casi perfecto e inmediato" que obtiene de, por un lado, estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Así, las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo (natural y social) y en particular a la relación de dominación en la que se encuentran atrapadas, así como a las personas a través de las cuales esta relación se realiza, "esquemas no pensados de pensamiento" que son el producto de la encarnación de esta relación de poder en la forma de y que por lo tanto las llevan a construir esta relación desde el punto de vista del dominante como natural. Es por ello que a nivel de discurso manifiesto no hay mucha consciencia al respecto por parte de algunas mujeres ***"cuando se abre un concurso o se tiene que llenar un cargo no veo que la decisión pase por género, no es tema" (Entrevista: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo***). Sin embargo, si se comienza a profundizar en el tema van apareciendo estas invisibilidades anteriormente mencionadas que determinan una relación social de género centrada en el poder masculino y posicionan a la mujer en

un orden inferior. Por su parte, la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico, que en sí mismo es una construcción social biologizada, de la cual no son conscientes ***"La mujer es más ordenada, es más estructurada por lo mismo de la familia porque tiene todos sus tiempos ya planificados dentro del día y dentro de la semana en cambio uno va más disperso por la vida" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).***

4.4 Estereotipos de género y características asociadas al trabajo directivo

Para representar la importante relación que se estableció entre las variables del estudio definidas a priori y la categoría de análisis emergente, es que se muestra a continuación un cuadro ejemplificador. La idea es poder ilustrar el nexo existente entre ellas. De este modo, la categoría de análisis fue conceptualizada para la posterior interpretación de los testimonios cualitativos de las fuentes informantes. Ahora bien, el color señalado, pone de manifiesto el hallazgo de testimonios y relatos cualitativos que sustentan la categoría de análisis emergente.

CUADRO Nº 17. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL TRABAJO DIRECTIVO, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat.4. Estereotipos de género y características asociadas al trabajo directivo	C.4.1 Cualidades femeninas y masculinas asociadas a la labor directiva C.4.2 Diferencias percibidas en cuanto al género								

Respecto de los estereotipos de género, cabe destacar que si bien en el devenir histórico se han acontecidos cambios sociales y culturales que posicionan a las mujeres en cargos de posición directiva, que antes no se habían considerado, es importante destacar, como ya se ha mencionado, que aún se mantiene una visión patriarcal de la manera en que lleva a cabo la gestión y las características asociadas a ello en tanto se es

mujer o varón y esto nos lleva a dar cuenta de las diferencias que se establecen en respecto la gestión directiva que se realiza en cuanto al género ***"Es que el posicionamiento tiene que ver con cuales son las variables diferenciadoras de ser mujer respecto de ser hombre y yo creo que en ese sentido las mujeres podemos tener mayor visión de ciertas cosas y verlas de distintas perspectivas yo creo que los hombres son más pragmáticos" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

"...creo que el hombre entre comillas tienen o yo creo los hombres son más prácticos más resolutivos y las mujeres somos más enrolladas, entonces que a lo mejor no vamos hacer capaces de hacer los mismos trabajos además que la mayoría de los cargos directivos importantes son de hombres y creo que generalmente es más fácil trabajar en el mismo género que enrollarse con nosotras" (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).

Esto demuestra que son las propias mujeres quienes muchas veces mantienen cánones estereotipados acorde a cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres y lo avalan y sostiene, en virtud además de lo señalado por Bourdieu (1980) quien establece la violencia simbólica, como bien ya fue tratada, y que dice relación con el acto se lleva a cabo a través de un acto de cognición y de falso reconocimiento que está más allá de, o por debajo de, los controles de la consciencia y la voluntad. Este acto se encuentra en las oscuridades de los esquemas de hábitus, concepto clave de Bourdieu mediante el cual se refiere al conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Es por ende una violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento.

Aunque normalmente no se considera que una mujer por ser directiva inspira menos desconfianza que un directivo, e incluso que se arriesga menos; igualmente prevalecen los estereotipos de género, en la medida en que entre las directivas sobresalen los "aspectos femeninos" del papel directivo, mientras que los rasgos estereotipadamente masculinos se adscriben preferentemente a los directivos. Los estereotipos de género, tal como lo establece Cook (2010), están relacionados con las características sociales y culturalmente asignadas a hombres y mujeres, a partir de las diferencias físicas basadas en su sexo. Si bien los estereotipos afectan tanto a hombres

como a mujeres, tienen un mayor efecto negativo en las segundas, pues históricamente la sociedad les ha asignado roles secundarios, socialmente menos valorados y jerárquicamente inferiores, como queda manifestado en el discurso ***"si tomamos la tendencia por género la mujer tiene la tendencia al estilo directivo más conciliador y el varón más autoritario por formación genética" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).***

En un sentido similar, autores como Helgesen (1990) y Loden (1987) sintetizan en dos las características básicas del estilo de dirección femenino asociadas a los estereotipos de género. Por un lado, una relación horizontal basada en la colaboración interactiva y poco jerarquizada entre el directivo y los miembros del equipo, y, por otro, la utilización de la intuición y la empatía como modos eficaces de resolver problemas ***"...las mujeres siempre nos sacrificamos estamos dispuestas a sacrificarnos por otros tenemos más empatía"*** (***Grupo discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo).***

Es por esta mirada centrada en las formas de relacionarse y de comportase hombres y mujeres, reducidas a un biologicismo, que se concuerda con Diéz y Valle (2007) en cuanto que la perspectiva de género ha puesto en evidencia la necesidad de avanzar hacia una visión de las IES en su conjunto, como comunidades democráticas. El siglo que hemos empezado se abre con nuevas conquistas de igualdad para la mujer. En las décadas precedentes se han reconocido los derechos de las mismas como parte de los derechos humanos, en la medida que se exige la no discriminación por razones de sexo. El principio de igualdad a nivel legal, ha generado importantes cambios en los derechos de las mujeres y su posibilidad, al menos teórica, de acceder a las diferentes esferas sociales- Es por ello que hay que tratar de romper con los estereotipos de género y centrarse más en la diversidad y flexibilidad que hombres y mujeres tienen para adaptarse a las distintas situaciones la dentro de la institución.

Sin embargo, y debido a que los estereotipos de género están tan presentes y marcados en nuestra sociedad, es que en la institución educativa éstos se presentan con mucho peso, dejando en evidencia, que las diferencias existen se condicen con lo que se espera respecto al rol que les toca cumplir a hombres y mujeres en la sociedad. Es así como para algunas carreras se busca un perfil más femenino y en otras un perfil masculino, poniendo en claridad que hombres y mujeres poseen características

distintivas que hacen que sean más aptos o aptas para asumir jefaturas de carrera ***"yo soy ingeniero civil industrial de profesión por lo tanto por profesión creo que es mucho más de hombre" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

"...obviamente algunas carreras van a preferir un perfil femenino para enfermería o para parvularia que se adecua más para una mujer" (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).

"los hombres son más cabros chicos....nosotras somos más mamás...cómo que siempre estamos preocupadas que todo se haga bien....los hombres no tanto..." (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

Esto a su vez, nos vuelve a mostrar el hecho que aún se mantiene arraigados los patrones culturales, el significado de lo que implica ser mujer y hombre hoy en día y el lugar y posición que ocupa cada uno de ellos. Las mujeres a su vez, si bien establecen tener características más conciliadoras en cuanto a ejercer puestos de dirección, están de acuerdo que han tenido que irse abriendo espacios y luchar contra las diferencias de género aún establecidas al interior de la institución educativa. Diferencias marcadas además debido a la carga social que implica ser mujer hoy en día, cumplir diversos roles y desenvolverse en un mundo predominantemente masculino

"Un súper humano ….una capa que….porque tiene que cumplir varios roles dentro de eso la familia, es que yo veo que la familia es la gran capa que tienen la mujer los hijos a pesar que hay algunas mujeres que han ido postergando ser mama producto de ser más profesional … yo creo que la mujer hoy en día es súper importante para todos es importante pero la mujer es importante en el sentido de poder encontrar un equilibrio en lo familiar y en lo profesional y tiene que encontrar un equilibrio, eso es lo que cuesta" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

Según la UNESCO (1998), se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género dentro de las organizaciones de educación superior. Es necesario tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.

Ahora bien, tal como lo plantea Acker (2005), un aspecto interesante de los estudios de género es que no sólo es uno de los grandes temas emergentes en la investigación (principalmente de las ciencias sociales y humanidades), sino que a su vez es desestabilizador del sistema educativo superior en cuanto cuestiona el paradigma hegemónico de conocimiento y las prácticas académicas. Los estudios de género ponen en evidencia el predominio de una visión androcéntrica del mundo y la ciencia, donde, al igual que una tribu, opone resistencia a estos "nuevos" miembros femeninos como se puede visualizar ***"la toma de decisiones no es fácil y yo creo que ahí las mujeres tienen que demostrar que tomar decisiones es fácil, me explico, porque la toma de decisión es las mujeres tienen un pequeño problemita que es que analizan la cuestión como en mil puntos que está súper bien ..el hombre uno no más... toma la decisión la hace corta …para tomar decisiones hay que ser un poco más concreto y la mujer se puede tomar mucho más tiempo en tomar decisiones, toma mucha variable el hombre es más univariable para tomar decisiones" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).***

A su vez esto se condice con que si bien se demuestra que hay un discurso respecto a que la mujer ocupa puestos directivos y ejerce la labora tan bien o igual que los varones, aún hay pautas androcéntricas, propias de un régimen de índole más patriarcal. Esto hace alusión a las características que determinan cómo se comportan hombres y mujeres y lo que la sociedad establece para ellos y ellas. Es por eso que deben mostrarse competitivas y asumir posturas que demuestren que son tan capaces como los varones ***"nosotras a veces tenemos que tener muchas más características masculinas" (Grupo discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo)***

"...hay tipos que tienden a ver la empatía como algo más débil como que este gallo anda por estos lados…genera percepciones diferentes en cambio el tipo que llega con prestancia tiene más llegada" (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

"En las reuniones que me ha tocado participar en general jefaturas de carrera las mujeres son más cuestionadoras son más críticas lo que uno percibe en esas reuniones que los varones están más callados y están con mayor tranquilidad ante cualquier decisión cualquier cambio y las mujeres en general son más

cuestionadoras más críticas" (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo).

Además, las mujeres, temen al interior de la institución ser criticadas y juzgadas en su quehacer directivo, puesto que si bien han asumido los cargos, la institución es fundamentalmente de corte patriarcal, por ello, y para evitar ser confrontadas en sus cualidades personales, es que demuestran su competencia para desempeñar el cargo, a través de resultados y productividad, que es, por lo demás, lo que espera la institución ***"...ahora lo que la mujer no debe perder y vuelvo al tema profesional, es buscar el equilibrio en esta cosa que es más blanda... tratando de mostrar los números.. como ese equilibrio" (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).*** Esto muestra el carácter competitivo existente, un modelo centrado en la eficacia, dejando de lado aspectos tan importantes como lo es por ejemplo las relaciones sociales de género.

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos de Barberá (2000), la mayor capacidad en general, de las mujeres para participar y hacer partícipes a los miembros de su equipo en la toma de decisiones, así como su mayor inclinación hacia comportamientos cooperativos, es determinante para favorecer el bienestar psicológico y el nivel de compromiso de su equipo de trabajo. La afiliación, es decir, el sentirse miembro de un equipo, favorece la integración y puede ser un remedio eficaz para hacer frente a los sentimientos de alienación y soledad, sobre todo en la instituciones educativas, que muchas veces, en cuanto a las demandas que les exige la sociedad, suelen convertirse en ambientes muy competitivos, tal como se vislumbra al interior de la institución

Esto a su vez de relaciona con el imaginario social existente que reglamenta y dirige los comportamientos acorde aloque la sociedad establece como deben de ser y comportarse hombres y mujeres. Es decir, representaciones simbólicas compartidas acerca del significado conceptual y pragmático de cualquier rol a ejercer y modos de comportamiento ***"el hombre por naturaleza es competitivo anda jugando a la pelota tiene esa naturaleza de conquista de ser primero" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).***

Es así como dentro de la institución educativa se puede observar que las mujeres asumen su rol de directivas con la carga social y estereotipos que ello conlleva. Son

claras en señalar que de acuerdo a las características fundamentales que han de poseer para ejercer sus cargos se encuentran determinadas por mayor emocionalidad, empatía, consenso y el apego a las normas ***"Las mujeres nos enredados un poco más con la guata y las emociones, entonces creo que es un proceso de aprendizaje también de cómo tú te mueves en eso, la mujer es más empática, las mujeres tenemos mayor posibilidad de demostrar lo que sentimos en la medida que esté bien manejado me parece perfecto, en la medida que lloremos hagamos escándalo, no" (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).***

"...las mujeres somos más responsables trabajadoras siempre cumplimos somos más obedientes tendemos a acatar más las normas yo creo que ese es un plus" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

Al respecto hay que considerar que Martin y Gairín (2010) hacen una lista de elementos claves del perfil directivo, todas habilidades sociales. Estas habilidades son formadas a través de la vida, siendo privilegiadas las mujeres en este tipo de formación, y no intencionada en los hombres. Habilidades que a su vez asume la institución como parte de las características asociadas a lo femenino, dichas características atribuidas a las mujeres denota un alto nivel de satisfacción desde la perspectiva de los miembros que con ellas laboran, aparentemente, una de las razones parece ser la ventaja que en general tienen las mujeres en el manejo de una variedad de habilidades comunicativas y sociales, especialmente adecuadas para el funcionamiento más participativo, reticular, descentralizado, emergente y democrático característico de las organizaciones modernas.

Por tanto las mujeres tendrían algo muy importante que aportar en la búsqueda de estas nuevas configuraciones, dado que, a pesar de su menor presencia en los cargos directivos, diversas investigaciones muestran un alto nivel de satisfacción hacia el trabajo ejercido por las mujeres en las organizaciones desde la perspectiva de sus miembros "***ellas suelen ser mucho más comunicativas y están más dispuestas al diálogo, nosotros los hombres somos como más tajantes, creo que la mujer es más conciliadora, más mamá" (Grupo de discusión. Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo).***

"Sí hay diferencias, las competencias blandas de las mujeres son mucho más que las de los varones más empatía tienen una forma mucho más por decirlo tienen

más sentimientos para tratar a las personas en cambio el varón no, tiene otras características más duro más rígido en algunos casos inflexible entonces ahí se nota yo lo veo" (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).

Ahora bien, al interior de la institución, tanto directivas como directivos perciben estas diferencias, en los modos de gestionar de unas y de otros, asociadas a los estereotipos de género. Las mujeres, por lo general, destacan en los directivos su capacidad de decisión y de liderazgo, pero mencionan su falta de sensibilidad como aspecto negativo. Por el contrario, los varones valoran en las directivas su consideración con la gente y la apertura en el funcionamiento de sus equipos.

El poder femenino, entendido no como capacidad sobre el grupo sino del grupo y por el grupo, se puede convertir fácilmente en una fuerza transformadora, beneficiosa para la organización laboral. Por su parte, el pensamiento concreto, la mayor facilidad de las mujeres para mostrar emociones y sentimientos y su mayor empatía constituyen recursos humanos que pueden ser beneficiosos tanto para el clima organizacional como para la mayor efectividad del trabajo en equipo ***"Creo que las mujeres tenemos una mayor capacidad de delegar porque confiamos, siento que los varones se sienten más autosuficiente que si no pasa por ellos puede que no esté bajo su satisfacción" (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo).***

Es así, como en el contexto de la diversidad, se sitúa el desarrollo de estilos de dirección plurales como forma alternativa de afrontar las demandas de la institución educativa y los requerimientos del mercado laboral. Existe, en el momento actual, suficiente información que avala el carácter positivo de compatibilizar estilos de dirección diversos. En la variabilidad ante la toma de decisiones y en las posibles resoluciones de problemas, la experiencia muestra que la heterogeneidad resultan más innovadores que los grupos homogéneos. Por ello, es necesario que las organizaciones creen las condiciones que favorezcan el desarrollo de las diversas potencialidades que puede ofrecer cada persona del grupo.

Esto pone en evidencia lo establecido por Rosales (1997), quien determina que no existe un estilo óptimo, la efectividad de cada estilo depende de la situación en la que está insertado el directivo y las características del grupo. De acuerdo con esto un mismo estilo puede ser efectivo en una situación, pero inefectivo en otras. Numerosas investigaciones sociológicas demuestran que un buen tipo de estilo es aquel que logra el

equilibrio necesario entre una buena relación sujeto-sujeto y el cumplimiento más eficaz de los objetivos del sistema, por ende al interior de la institución se observa que se presenta más bien un estilo directivo situacional ***"en algún momento tienes que ser autoritario o democrático dependiendo de la situación que tú tengas" (Grupo discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo).***

"...en el contexto yo he visto que en los estereotipos de mujeres débiles y hombres fuertes como que no funcionan acá, no somos distintos al contrario he visto hombres débiles mujeres fuertes como que no hay que las mujeres son mejores para esto y los hombres van a servir para lo otro...no lo veo así" (Grupo Discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo).

Por último, cabe discutir que los estereotipos de género determinan en gran medida lo que dentro de la institución educativa de consideran como características necesarias a la hora de ejercer un cargo directivo y lo que se espera de hombres y mujeres. De los varones se espera que sean resolutivos, pragmáticos, de las mujeres se espera mucha más conciliación. Sin embargo lo que acontece es que dependiendo de las situaciones, las mujeres y varones se van a moldando, no hay un estilo de dirección único, no obedece al género, obedece a la capacidad de adaptación acorde a lo que se presente en un momento determinado. No obstante, debido a los patrones culturales arraigados tradicionalmente, aún hay una visión separatista de las características que deben poseer hombres y mujeres a la hora de ejercer cargos directivos ***"Una de las competencias que debe tener una mujer importantísimo es la empatía eso es importante sobre todo una mujer, si una mujer es empática tiene las puertas abiertas en todas partes" (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).***

"La mujer es más conciliadora, más de consenso de no imponer, más hormiguitas, los hombres son más bruscos…más impositivos, testosterónicos" (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).

"...encuentro que las mujeres en general tendemos a ser menos impositivas somos de liderazgos más orientado al tema de no sé si más afectivo pero de alto respeto los hombres tienen la formalidad del cargo el poder que te otorga el cargo yo creo que las mujeres somos más inclusivas pero hay de todo pero en general yo creo

que la mujer tenemos mejor manejo de cómo nos criaron del tema emocional por ese lado" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

En definitiva, tal como plantea Santos Guerra (2000), las mujeres presentan estilos de dirección más orientados a las relaciones humanas, al diálogo, a la participación de las otras personas. Mientras, aprecian que los hombres se orientan más a la tarea, utilizan menos los colectivos y tienden a ser menos persuasivos. También se recalca una estrecha relación entre la afectividad históricamente asociada a la mujer y la objetividad y racionalidad con la que deben funcionar los hombres desde las asignaciones más propias de las culturas patriarcales, como se puede observar al interior de la institución educativa.

4.5 Posicionamiento directivo de la mujer dentro de la institución

A continuación se expone una cuadro que representa la sustancial correspondencia entre las variables de estudio definidas a priori, respecto de la categoría de análisis que fue emergiendo, la cual fue siendo conceptualizada hacia una interpretación de los relatos cualitativos de las fuentes informantes. En cuanto al color que destaca, éste representa el hallazgo de testimonios que sustentan la categoría de análisis que emergió.

CUADRO Nº 18. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA POSICIONAMIENTO DIRECTIVO DE LA MUJER DENTRO DE LA INSTITUCIÓN, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO.

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat.5. Posicionamiento directivo de la mujer dentro de la institución	C.5.1 Percepción de mayor posicionamiento directivo C.5.2 Acceso limitado en cuanto a la existencia de una cultura patriarcal								

En función de lo analizado, la percepción que tiene la institución respecto de la inserción laboral de las mujeres en dirección académica, claramente se contradice con

la ideología patriarcal que trasciende a la organización. Se asume una postura más bien sociocultural, asociada a los cambios actuales y a las nuevas oportunidades de manera general, pero no se reconocen lo que subyace al interior de la institución y su marcada hegemonía, por tanto el discurso surge desde los acuerdos sociales, dando evidencia de un carácter globalizador presente, que si bien puede ser que lo esté no está en sintonía con lo que las mujeres experimentan, convirtiéndose al final en un discurso público con tendencia social ***"Yo creo que algo de eso lo había mencionado encuentro que la mujer se ha ido ganando un espacio en esta sociedad ha permitido que ella pueda tener formación académica y profesional y eso le ha permitido acceder a nuevos puestos laborales que a lo mejor años atrás hubiese estado vetado para ella hoy en día acceden más fácilmente" (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo).***

"No veo que haya diferencia entre hombres y mujeres que asumen cargos directivos o jefaturas, aquí no lo veo, yo creo que va a depender de las necesidades de la institución y quien debe tomar la decisión de quien ocupa el cargo, pero en términos de la labor misma, cualquier cargo la puede desarrollar cualquier persona" (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo).

Esto, tal como se aprecia está referido principalmente por los hombres de la institución, quienes se centran en los principios de cambio social y no vislumbran lo que subyace. Lo cual se condice con los planteamientos de Bourdieu (1989) que plantea ya que hay un orden social establecido que da cuenta de un orden masculino preponderante en la institución.

A su vez, acorde a Fischer (1990), demuestra el carácter global que asumen los varones a la hora de referirse a la inserción de las mujeres en campos que eran antiguamente destinados sólo para varones. De este modo se plantea que una característica esencial de la cultura es el hecho de que las maneras de vivir son producidas y adquiridas socialmente; la cultura interviene, pues, cuando se encuentra en presencia de actividades y de comportamientos regidos, de una manera o de otra, por unas normas sociales, tal como queda planteado en el discurso ***"Existe mucha evidencia que las mujeres se han posicionado a nivel de instituciones a nivel de educación superior también ocupando cargos importantes de dirección" (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo).***

Es así como la dimensión social de la cultura reside en el hecho de que las maneras de actuar así regidas, son compartidas por los miembros de un grupo; esto significa que existe un acuerdo sobre el modo de comportarse en tal o cual situación. En consecuencia, el contenido cultural de las formas de comunicación o de creencias descansa en su reconocimiento por parte de un conjunto social como constituyente de sus modos de hacer y de actuar, pero esto no excluye las variaciones individuales en el seno de una cultura dada, con lo cual estaríamos refiriéndonos a una subcultura de acuerdo a Fischer (1990). El concepto de subcultura así desarrollado muestra que este conjunto social se haya penetrado por los mismos elementos culturales que la cultura global en la que se integra; pero se manifiesta por unos aspectos secundarios específicos en cuanto a las ideas, los valores y las creencias. Es así como las mujeres asumen otra mirada, una mirada ligada a la ideología patriarcal que subyace a la organización y se sustenta en las relaciones de género y en la dimensión femenina ligada a la maternidad ***"En este caso en la institución es básicamente el círculo si tu estas ligado al rector si tu estas ahí es más fácil pero en general es más difícil para la mujer todo lo que condiciona ser mamá yo creo que la mujer donde gana es después de los 47 ó 45 ó 40 años porque ya pasó esa etapa de edad fértil y así se puede tener mayor igualdad" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).***

Al parecer, una mujer que tiene o puede tener hijos, son una posible carga, permisos por embarazo, horas de dedicación al trabajo, prioridad en las decisiones, etc. – lo cual acaba siendo asumido por las propias mujeres y vivido como *hándicap* en su carrera profesional, tal como lo planteara Santos Guerra (2000), el *hándicap* alude a una condición o circunstancia que supone una desventaja en relación con otros o dificulta la realización o consecución de algo.

Es por ello que la mayoría de los cargos ocupados por féminas al interior de la institución educativa no están en relación con los altos mandos, en la institución hay sólo una mujer que es la directora de docencia, de ahí hacia arriba, jerárquicamante, son todos varones. Las mujeres por su parte establecen que la mayoría de ellas se encuentran si bien en cargos de dirección, a niveles intermedios, pero las decisiones finales las toma el rector, que es un hombre ***"...los cargos en general yo diría que tienden a estar más en manos de los hombres que mujeres, las mujeres tienden a tener cargos de subgerencia o como de segundos mandos (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo)".***

"El acceso a puestos directivos por parte de las mujeres es igual que para los hombres…yo creo…la oportunidad sí, pero prefieren hombres" (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).

Por tanto, en cuanto a la inserción laboral de las mujeres dentro de la institución, si bien ha habido un mayor incremento de ellas, ha sido a nivel de mandos medios, no a nivel de mandos altos, todo esto considerando además la ideología patriarcal y androcéntrica que rige el centro educativo. Esto lleva a consignar muchas veces por parte de la mirada masculina que hay una mayor incorporación y aceptación de las mujeres, pero se deja en evidencia que los cambios socioculturales no son suficientes para cambiar la ideología que subyace al centro educativo.

Para la mayor parte de las personas la modificación del rol de la mujer es uno de los síntomas más evidentes de los cambios culturales del país. Estos cambios deseados y buscados por muchas mujeres no han sido fáciles. Han alterado bases culturales muy arraigadas tales como la identificación del hombre con lo público y el trabajo y de la mujer con la casa y la crianza de los hijos. Es así como los cambios y transformaciones sociales, la modernidad en sí misma, ha favorecido la incorporación de las mujeres a cargos directivos, sin embargo esto no ha sido fácil, sobre todo en la institución a la que pertenecen, puesto que a través del discurso se percibe cierta discriminación encubierta que dice relación con las creencias, ideas, valores que subyacen la vida organizativa y que se condice con un poder centralizado, masculino ***"desde la institución cercana donde trabajé antes, de hecho la vicerrectora académica es mujer, después de muchos años que fue hombre y acá en particular en esta institución también hay cargos importantes que ocupan mujeres y especialmente a nivel de jefaturas de carrera diría que el 60 65 % son mujeres….no así en puestos de alta dirección.. ahí cambia…son puros hombres…" (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo***).

Esto se relaciona a la vez con que la situación actual en cuanto a la proporción de mujeres que hay en puestos directivos en la institución educativa, es decir, efectivamente las mujeres han tenido mayor acceso a puestos de gestión directiva, pero la alta dirección sigue estando reservada para los varones, lo cual muestra las desigualdades que subyacen en la institución.

Según Faludi (1992), desde todos los ámbitos, recibimos el mensaje de que somos iguales, de que hemos ganado la batalla de la igualdad. Esto significa que el discurso de la igualdad con el que nos bombardean constantemente, nos lo hemos creído. A lo largo de nuestra escolaridad, hemos compartido escuelas, nos hemos educado juntos mujeres y hombres. Por lo tanto somos iguales. La legislación también recoge igualdad de derechos para hombres y mujeres.

Sin embargo esta incorporación masiva no deja de estar teñida por la ideología patriarcal, ya analizada con anterioridad ***"a pesar de ser una organización vertical tengo bastante autonomía para hacer cosas para proponer pero autonomía en hacer cosas, porque en las decisiones finales no (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).***

"...a nivel de rectores solamente hay una mujer y todo el resto hombres o sea que pasa ahí bueno yo creo que de a poco en 15 años más irán a ver dos o tres y a que se debe un tema cultural no más una evolución un proceso país" (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).

Todo esto muestra que si bien el posicionamiento directivo de las mujeres en la institución educativa ha favorecido mayor igualdad de oportunidades, aún se visualizan contradicciones, puesto que éstas están marcadas por la jerarquía vertical de la institución, la nula participación en los altos mandos y las demandas propias del rol femenino. Tal vez se debiera de reconsiderar la matriz cultural de la institución, y establecer una concordancia entre los objetivos que persigue y lo que realmente se hace y manifiesta.

Si bien a la institución no le queda de otra que asumir los cambios sociales, les guste o no. Ya que hasta aquí dan respuestas o ideas socialmente aceptables, pero lo que hay que hacer es generar cambios y no sólo responder para estar afín con los cambios sociales, no es responder por responder, debe no quedar a nivel de discurso, sino en la praxis de los cambios.

4.6 Percepción en torno a la escasa participación de mujeres en altos cargos directivos

Al igual que en el análisis de las categorías anteriores, se pone de manifiesto un cuadro que establece la considerable relación entre la categoría de análisis que emergió en torno a las variables de estudio definidas a priori, para después ir conceptualizando dicha categoría hacia una interpretación de los testimonios y relatos cualitativos de las fuentes informantes. Respecto del color que se muestra, éste simboliza y pone de manifiesto el hallazgo de relatos y testimonios que sustentan la categoría que emergió del estudio.

CUADRO Nº 19. RELACIÓN ENTRE LA CATEGORÍA PERCEPCIÓN EN TORNO A LA ESCASA PARTICIPACIÓN DE MUJERES EN ALTOS CARGOS DIRECTIVOS, RESPECTO DE GÉNERO Y DEL QUEHACER DIRECTIVO

		VARIABLE PERCEPCIÓN DE GÉNERO				VARIABLE QUEHACER DIRECTIVO			
CATEGORÍA	CÓDIGOS	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	La dirección femenina en la institución educativa	Significado de las relaciones de género	Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Asumir cargos directivos en la institución educativa	Entorno laboral	Desafíos del quehacer directivo	Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección
Cat.6. Percepción en torno a la escasa participación de mujeres en altos cargos directivos	C.6.1 Cultura patriarcal C.6.2 Percepción desde el género en cuanto al acceso a la alta dirección C.6.3 Roles familiares y cargos directivos								

Tal como lo plantea el discurso y en concordancia con Barberá y Benlloch (2004), existe una razón histórica, social y cultural que relaciona la menor proporción existente de aquellas mujeres que acceden a cargos directivos. Esta razón no tiene que ver únicamente con el mundo de la educación, sino que es una constante social en todos los campos profesionales actuales: la costumbre social que se convierte en norma a la que todos/as nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar ni hacernos notar. La función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo domestico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio (las organizaciones) ***"cuando hay estos cargos directivos le preguntan usted se compromete con la***

empresa obvio pero siempre va a tener un compromiso mayor con la familia entonces de repente eso hace que los cargos directivos de mujer por lo que están pensando rechacen o prefieran un hombre porque no tiene ese problema básicamente" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

"Cuando uno viene a trabajar viene con todo su paquete social y eso va a implicar diferencias (Grupo Discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo).

Esto se condice con la ideología patriarcal que establece las diferencias que se manifiestan al pertenecer a una cultura en donde la mujer ha sido posicionada en nivel históricamente inferior a los varones, debido a una relación con lo natural, lo femenino, lo familiar y al hombre relacionándolo con lo cultural. De aquí, Sherry Ortner (1979) plantea que a pesar de la gran variedad de significados de las diferencias sexuales, hay constantes en los grupos humanos y una de ellas es la referida a la simetría de los géneros y la posición inferior de las mujeres, de lo cual deduce que lo común en las distintas culturas relativas a esta posición de las mujeres, es que ellas siempre se hallarían asociadas a lo que la cultura desvaloriza, y ese algo vendría de la supuesta relación de la mujer con lo natural, la naturaleza. Así debería ser controlada y constreñida y sus roles sociales aprisionados en la naturaleza, ya que su papel como reproductora, la limitaría a funciones ligadas a ésta. En oposición, el hombre estaría asociado simbólicamente con la cultura, superior a la naturaleza, por lo cual se movería en el espacio público y político de la vida social (Hernández, 2006).

Ahora bien, la dificultad de las mujeres para acceder a cargo de dirección, se relaciona con la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes al de los hombres y que sean referentes para otras mujeres. Y, como plantea Santos Guerra, "los procesos de socialización constituyen un condicionante muy potente en la institución educativa, tan asentada en patrones de comportamiento culturales. La mujer ha estado tradicionalmente excluida de puestos de poder" (Santos Guerra, 2000, p. 61) ***"las grandes jefaturas son solo hombres pero los cargos subalternos son mujeres" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

"Yo creo que acá...el directorio son puros hombres, veo muy difícil que una mujer llegue a ser rectora …es una cosa de tradición" (Grupo Discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo).

"...a las mujeres se nos educa con los roles más tradicionales entonces esa cosa como más osada nos falta a las mujeres somos obedientes, cumplimos, somos responsables somos medias obsesivas y eso sirve mucho para los cargos medios donde la pega se tiene que hacer" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

La situación de las mujeres ha cambiado aunque el acceso al poder sigue siendo desigual. El prestigio, los ingresos, el poder, el acceso a la gestión de las IES sigue estando de forma abrumadoramente mayoritaria en manos masculinas. El género persiste como criterio diferenciador de poder. Las razones pueden ser muchas, la realidad es indiscutible. La presencia de mujeres tiende a reducirse según se asciende de nivel, de categoría y de prestigio. El dilema se acrecienta a medida que se asciende en la jerarquía del poder ***"siempre están las mujeres ligadas a secretaria académica, jefas de carrera pero no están orientadas a cargos de alta dirección exactamente como te decía rectora no existe ninguna no hay ninguna rectora en ninguna institución solamente pueden haber vicerrectoras por ejemplo con vinculación con el medio o cargos directivos en el sentido de administrativo pero a nivel de toma de decisión importante de una institución no" (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).***

Ahora bien, en el ámbito profesional y, también, en la vida política se va normalizando el hecho cada vez más frecuente de que una mujer desempeñe un puesto de trabajo u ocupe un cargo público de gran responsabilidad. Pocos varones jóvenes se rasgan las vestiduras por tener como jefe a una mujer o por tener que compartir una mesa de negociación con mujeres que ocupan un cargo público destacado. Incluso se empiezan a oír voces que proclaman la preferencia por trabajar en equipos dirigidos por mujeres. Se habla de "feminización del poder", en alusión a la creencia de que las mujeres pueden regenerar el degradado ejercicio de la política y restablecer su sentido original de servicio, así como incorporar un nuevo estilo en los modos de gestionar las IES. Sin embargo, tampoco estos cambios significan la aniquilación de los mecanismos de desigualdad social entre ambos sexos, ya que la participación de mujeres en puestos

directivos en educación superior continúa siendo minoritaria (Barberá *et al*., 2000). ***"esta institución es más bien masculina...desde el directorio que son puros hombres...no vez mujeres arriba" (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo).***

"los más altos rectoría directorio en la universidad de concepción el directorio son puros hombres y en las facultades los decanos también son porcentajes mayoritarios hombres" (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).

"..siento que la mujer tienen más obstáculos porque la sociedad en general es una sociedad machista y por lo tanto cuesta más surgir cuesta más sobresalir frente al resto y siento que a la mujer le cuesta más" (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo).

De igual modo, cabe destacar que la baja presencia de mujeres principalmente en altos cargos directivos, se asocia y se atribuye a factores asociados a la propia condición femenina, es así como se puede vislumbrar que principalmente por las cargas domésticas y familiares que presentan las mujeres, no es posible muchas veces cumplir con las obligaciones impuestas por la institución.

"...cuando te llega tu rol de ser madre o tomas la decisión de hacerlo, en el trabajo no te ayudan, en un ambiente súper machista…dicen que te validan y que somos iguales, pero a nivel de discurso solamente (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

Se considera discriminatorio el hecho de que dos personas comparables no sean tratadas con igualdad, pero esto es lo que suele suceder en la mayoría de procesos de selección y promoción a puestos de elevada responsabilidad. La antigüedad y alta presencia de las mujeres en la actividad laboral, sus altos niveles de cualificación, y su creciente interés por lograr mejores posiciones deberían haber provocado por sí solos un mayor equilibrio en las estructuras de poder. Las organizaciones y sus miembros no son entes aislados de la sociedad, sino que contribuyen a reproducir las tradicionales relaciones de género basadas en la división sexual del trabajo y los roles estereotipados (Barberá, 2000). Por ello, el género se videncia como un factor central en el análisis del "techo de cristal". Desde las primeras teorías feministas y explicaciones antropológicas,

históricas y sociológicas sobre la división sexual del trabajo, hasta las más actuales, centradas en la psicología social y organizacional, el sistema sexo/género aparece como elemento transversal en todas ellas. Aunque la perspectiva actual de análisis es básicamente interaccionista, la mayoría de estudios existentes sobre el tema tratan de hacerse eco de factores de tipo externo e interno.

Las explicaciones basadas en factores personales internos analizan si la existencia de características diferenciales entre hombres y mujeres requeridas para la promoción a puestos de elevado nivel provoca procesos que actuarían en detrimento del éxito profesional femenino. Destacan los estudios realizados sobre el poder profético de los estereotipos de género, características de personalidad, intereses vocacionales y profesionales, motivación de logro, liderazgo, centralidad y compromiso laboral y conflictos de rol e identidad de género relacionados con la maternidad ***"siento como que se aprovechan de las mujeres porque son muy trabajadoras hay un aprovechamiento siento que el hombre muchas veces se llevan las flores pero las que se han sacado la mugre son las mujeres ellos lucen pero han pedido informe han pedido esto …a las mujeres y en eso debería haber más una toma de conciencia" (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

Las explicaciones basadas en factores sociales y organizacionales externos giran en torno a las consecuencias derivadas de la cultura patriarcal, creadora de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres. El ancestral dominio de los valores masculinos ha generado estructuras, normas, valores y creencias que obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres. Los principales factores analizados son la cultura y estructura organizacional, las actitudes y estereotipos de género, las políticas de selección y de desarrollo de carrera, la mentorización y las responsabilidades familiares tal como ya lo dijera Barberá y Benlloch (2004) y se visualiza a través del discurso ***"lo que me complica un poco la rigidez de horario, yo creo que tiene que ver un poco con la edad de mis hijos, es una edad muy demandante todavía de hecho creo que soy la directora más joven que hay acá, con niños más pequeños y se me ha complicado" (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo).***

Respecto a esto último, cabe señalar que la compatibilidad del espacio doméstico y el laboral es uno de los factores con mayor peso en la explicación del "techo de cristal". Esto se condice con las ideas de Barberá y Benlloch (2004) quienes plantean

que el triple papel de las mujeres: esposa, madre y trabajadora, representa un papel crucial, puesto que el perfil de trabajo imperante está asociado a largas horas de permanencia y multitareas que siguen siendo principalmente asociadas a las mujeres ***"yo pasé los primeros años de mis hijos trabajando, llegaba en la noche, llegaba a ponerle el piyama… yo creo que hay un discurso que sí a la igualdad de género, pero en la práctica no se concreta (Entrevista: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).***

"A las mujeres se les hace súper difícil, porque tienen que lidiar con el trabajo en la casa y aquí en la pega...no podría ser mujer" (Grupo Discusión: Hombre 1. Jefe Departamento. Tres años en el cargo).

Ahora bien, la asunción mayoritaria por parte de las mujeres de las responsabilidades familiares es un factor en el que los componentes de tipo interno y externo interaccionan provocando una complicada barrera que adopta varias vertientes. Por un lado, la asignación social de roles de género es interiorizada por las mujeres como parte integrante de su identidad, de manera que la maternidad es asumida por muchas de ellas como un deber prioritario. Este hecho puede provocar la autoexclusión del mundo laboral o la aceptación de empleos compatibles con su rol de género ***"Una tarea compleja sobre todo si las mujeres están casadas con hijos es mucho más difícil es complejo ..tú ves en esos cargos o se terminan separando o los niños con problemas hay un costo que no es lo mismo que los hombres" (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).***

Por otro lado, la falta de un reparto equitativo entre los miembros de la familia, y la carencia de ayudas sociales y organizacionales imposibilita el desarrollo de carrera de muchas mujeres que desean promocionar, puesto que se les obliga a desarrollar un doble rol (productivo y reproductivo) que las deja exhaustas y complica su ejercicio laboral, limitando así sus oportunidades de crecimiento y generando muchas veces sentimientos de frustración que desencadenan en problemas de salud mental ***"Me veo aún débil porque estoy aprendiendo esto me llevó el año pasado a un colapso psicológico importante donde se me soltaron los chitecos digo yo y no pude no pude estaba súper mal no era una cosa no era solamente la pega era todo las tres cabras chicas todo lo que asumí los problemas" (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).***

Según Nicolson (1977), para la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad en las IES, probablemente aumentarán los problemas y tensiones en su vida. Y no sólo debido a la presión que supondrán las opiniones de su entorno más próximo (pareja, familia), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar tanto a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres, amistades, etc.). La concepción tradicional mayoritaria en estos dos ámbitos tenderá a orientarla hacia la reducción de sus ocupaciones al ámbito privado, tal como se muestra en el discurso ***"la mayoría de los casos es así en las mayorías de los casos las mujeres si nuestros hijos no salen a pasear es porque nosotros no lo llevamos, si los niños no están bien en o la casa no está bien es porque nosotras tenemos la culpa" (Entrevistas: Mujer 4, Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).***

Esto demuestra como de forma muy importante están las influencias ideológicas, que provocan unas consecuencias psicológicas en la mujer de carácter negativo, en función de lo que la sociedad espera de ellas como madres de familia, esposas, lo cual tiende a generar angustia, ansiedad por tener sentimientos de abandono hacia la educación de sus hijos/as; ya que el papel adjudicado a la mujer ha sido el de madre que no puede ser suplantado por otra figura de apego ***"estoy personalmente súper bien catalogada pero evidentemente me juega en contra siempre la preocupación familiar…los niños" (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo).***

"honestamente....nunca me he detenido a pensarlo...pero ahora que lo mencionas...sí...y actualmente, osea ahora mismo lo estoy experimentando...tengo un bebé pequeño y siento que las demandas laborales y familiares.. por ahora...no son compatibles...por lo menos no como yo quisiera...y obvio.. si tuviera que escoger...bueno...pega va a ver siempre...pero la crianza de mi hijo no la puedo tranzar...esto de ser mujer..." (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

Todo esto a su vez refleja los planteamientos de Díez, Terrón y Anguita (2006) quienes señalan algunas razones culturales para dar respuesta a lo que ellos denominan "síndrome del desequilibrio en la cumbre". Entre esas razones mencionan: la costumbre social, el hecho de compatibilizar la vida familiar y profesional, la definición masculina del poder, las expectativas, los rituales de exclusión, la falta de modelos femeninos de

identificación, la inconsciencia e invisibilidad de la discriminación ***"Una tarea ardua, hemos avanzado mucho pero sin duda cuando la nana no llega es problema de la mujer si no queda cereales o colación al otro día es la mujer que se da cuenta que no está la colación y que tiene que resolver" (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).***

Por ende esto se condice tal como ya lo digiera Diéz *et al*. (2002), con una razón histórica, social y cultural que se puede dar de esta menor proporción de mujeres que acceden a cargos directivos, y que no tiene que ver únicamente con el mundo de la educación, sino que es una constante social en todos los campos profesionales actuales: la costumbre social que se convierte en norma a la que todos/as nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar ni hacernos notar. La función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo doméstico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio: las organizaciones. "***...duplicidad que las mujeres tenemos que abordar y ser efectivas en dos ámbitos paralelos, esa es la diferencia" (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo).***

Por otro lado, la menor proporción de aquellas mujeres que acceden a los cargos directivos, tiene que ver con las expectativas que tenemos sobre cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres y las mujeres, dando por sentado que los hombres se ajustarán más al modelo de dirección que esperamos de ellos. Se da por supuesto que las mujeres lo haríamos peor que los hombres, pues ellos están más acostumbrados y entrenados tradicionalmente a ejercer el poder. "***Yo creo que en general para poder potenciar el acceso de mujeres a cargos de dirección, principalmente alta dirección, se tiene que validar experiencias de otros líderes o cargos directivos de mujeres que hayan logrado grandes cosas, buenos objetivos de esa forma validarse y al difundir eso se empieza a generar la confianza" (Grupo Discusión: . Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).***

No obstante, en igualdad de condiciones profesionales, la mujer es discriminada para acceder a un puesto de dirección porque se presupone la valía superior del hombre. Cuando un hombre realiza mal la tarea de la dirección se suele argüir que es incompetente, que es poco responsable o que tiene problemas que le impiden hacer un

buen trabajo. Cuando se trata de una directora, la causa de su mal planteamiento radica en su condición de mujer (Santos Guerra, 2000). "***...en el periodo que me ausenté por estar cuidando a mi bebé, se generaron todas las condiciones para sacarme de mi puesto, pero no lo hicieron" (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).***

"Es distinto cuando a ti te digan, yo no comparto tu forma de trabajar, me parece que con otra persona puedo trabajar mejor…a que te digan.. tu trabajo lo haces mal, te quiero sacar…y además ni siquiera hay una pregunta de cómo está tu hija…como fue todo este proceso" (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

Todo esto conlleva a que exista un nivel de gran competencia en las mujeres, puesto que deben demostrar dentro de una cultura vertical, jerárquica, donde prima el enfoque gerencial por sobre lo social; que son igual o mejores que los varones. Constantemente deben estar compitiendo en cuanto a la cultura imperante dentro del centro educativo ***"...es esa percepción que siento que los hombres por ser hombres en el fondo como que es un poquito más fácil, no es tan fácil tampoco, pero sí hay como un tinte que…como que es mucho más fácil para ellos y uno tiene que esforzarse un tanto más como para estar igual y eso genera rivalidades a veces aquí...una compite siempre..." (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).***

"Sí, sin lugar a dudas la mujer tiene que demostrar, como que tiene que demostrarle al hombre que ella es igual o superior para incorporarse a un cargo" (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo).

"el acceder a cargos directivos es por concurso y competencias...pero estoy segura que si un hombre y una mujer tiene las mismas competencias van a preferir a un hombre"(Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

"es un tremendo desafío porque tú siempre tienes que demostrar siendo mujer que eres tan eficiente y aplicada como es un varón, teniendo toda una carga adicional, que todo funcione bien en tu trabajo y en tu casa, cosa que los hombres no hacen" (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo). Ahora bien, además de tener que lidiar con la carga laboral en sí misma, están las

dificultades para adaptarse a los ritmos acelerados del trabajo, con todas sus consecuencias para el desarrollo de una individualización satisfactoria, las mujeres suman los problemas propios de su género. De esta manera, a la doble jornada efectiva de las mujeres se suma la doble tensión que les provoca el proceso de cambios culturales. Al conflicto provocado por las exigencias del entorno familiar se suma la tensión que surge del mundo laboral.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones de la presente investigación – y la investigación en sí misma – denota cómo a nivel teórico e ideológico, los estudios de género son el resultado de un largo camino. De las ciencias del hombre a la llegada del feminismo que condujo a los estudios de género, los cuales permitieron tener un bagaje teórico-metodológico sobre los estudios de la condición masculina y femenina como un fenómeno psicosocial, que dieron origen a diversas corrientes (de preocupaciones, de ideas) e interpretaciones teóricas, a veces contradictorias, y que han enriquecido este tipo de estudios desde diversas disciplinas.

Ahora bien, bajo la apelación de las ciencias del hombre se desarrolló el conocimiento del mundo humano por varios siglos. La Psicología, la Historia, la Economía, la Política, la Educación, para nombrar solamente algunas de las diferentes disciplinas, se interesaban a entender mejor la realidad de este ser de inteligencia superior, ocupando un planeta plano alrededor del cual giraba el resto del universo. Cuando, gracias a los avances de las ciencias naturales, nos dimos cuenta que nuestro planeta redondo finalmente era un satélite de una estrella común y que había que cuidarlo para poder sobrevivir como especie, la supremacía del hombre fue desapareciendo poco a poco con la acumulación de datos confirmando cada vez más la inmensidad del universo y la vulnerabilidad del ser humano.

Esta tendencia a explorar la realidad a partir de su propia perspectiva para después crear modelos de explicaciones que justifican nuestra propia visión parece ser una tendencia natural en el proceso de descubrimiento tanto de los bebés explorando como de los científicos investigando. El hecho de que históricamente, los hombres han sido más representados en los cuerpos científicos y académicos y en las estructuras de poder que las mujeres, explica probablemente porque ciertas disciplinas se llamaron ciencias del hombre más bien que ciencias de la mujer.

Cuando unas pioneras pudieron por fin participar en la construcción del conocimiento a través de la academia de las ciencias del hombre, algunas se interesaron en entender mejor su especificidad; es decir: su realidad. Con Simone de Beauvoir (1976), que escribió en su libro “El Segundo Sexo” ideas revolucionarias como por ejemplo que no nacemos mujeres, nos volvemos mujeres, empezaron a circular nuevas

ideas acerca del hecho de nacer del sexo masculino o femenino. Se empezó a denunciar y a estudiar cómo ciertas creencias, prácticas e infraestructuras encerraban a las mujeres en áreas restringidas, negándoles el derecho a desarrollarse plenamente como individuos. En este contexto, la sed de saber y de justicia social se mezclaron para promover nuevas aproximaciones del conocimiento.

Después de tantos años de no ser representadas o de serlo bajo el filtro del androcentrismo, los estudios de género se pusieron de moda en casi todas las áreas del saber humano. ¿Cuál es el papel y el impacto de las mujeres en la historia, la economía, la política, el derecho, la educación? Con tales preguntas se empezó a romper el silencio sobre una mayoría que se consideraba oprimida o al menos en derecho a reapropiarse conocimiento sobre ellas mismas.

En el contexto de la psicología social, el constructivismo social, la subjetividad, la cotidianidad, la importancia de la experiencia y del contexto sociocultural empezaron a ser reivindicados como partes integrales del conocimiento científico, cuestionando las generalizaciones y la simplificación de los postulados positivos del determinismo social. En efecto, los conceptos de universalidad, de verdad absoluta y de causalidad lineal, empezaron a ser deconstruidos y reconstruidos para abordar y analizar las diferentes realidades humanas.

La dicotomía naturaleza-cultura ocupó un lugar muy importante en los debates sobre la alienación y la emancipación de las mujeres. El tema del instinto maternal o la tendencia natural del hombre a dominar y a oprimir a las mujeres fueron el centro de numerosos debates apasionados por parte de las feministas. Por naturaleza la mujer es así, por naturaleza el hombre es así, como se pudo vislumbrar en el análisis; un poco como si los dos pudieran venir de planetas diferentes, condenados a hacerse la guerra, a capitular o a vivir solos, cada uno por su lado. Pero el patriarcado no es una enfermedad congénita incurable, sino una estructura social que, a pesar de su antigüedad y sus capacidades de resistencia, puede ser modificada.

Por mucho tiempo, entender y luchar con los factores socioculturales que limitaban a las mujeres fue lo que impulsó los estudios género. Estas luchas al malestar de género, más evidente en las mujeres que en los hombres, el sexo considerado privilegiado, trastornaron muchos aspectos de la vida social e íntima entre los hombres y las mujeres. En efecto, los nuevos papeles que empezaron a jugar las mujeres no se

dieron sin pedir algunos cambios en los hombres. Un mejor reparto de las responsabilidades domésticas, parentales, un mejor empoderamiento de las mujeres en los ámbitos laborales y el rechazo de la violencia en todas sus formas, son algunos ejemplos de las demandas femeninas que involucran directamente a los hombres.

Sin una mayor responsabilidad de los hombres en materia del cuidado de los hijos, por ejemplo, va a ser muy difícil para las mujeres disfrutar de las mismas oportunidades de desarrollo tanto en el ámbito personal como social que las que tienen los hombres. Muchas veces el doble de responsabilidad es el precio que tienen que pagar las mujeres por una mayor libertad. La doble jornada de trabajo, el riesgo de tener que educar a sus hijos solas, de asumir todos los efectos secundarios y los riesgos de los métodos de contracepción, son las consecuencias frecuentes de la falta de participación masculina en lo que se considera asuntos de mujeres; es decir poco preocupante para un hombre.

Es por todo esto que las conclusiones de la presente investigación se vuelven de gran interés, en la medida que la investigación versa sobre estudio de género y cómo las construcciones sociales determinan los modos de vida se ser y comportarse se las mujeres e influyen en sus labores académicas principalmente cuando ocupan cargos directivos e implica asumir una posición que ha estado por históricamente bajo un orden masculino. Esto denota por tanto los desafíos a los que se ven expuestas las mujeres de la institución educativa y todo a lo que ello subyace. Es así como, después de analizar la narrativa, dentro de nuestras conclusiones encontramos los siguientes hallazgos, respecto de cada uno de los objetivos específicos y general que guiaron la investigación:

Objetivo específico 1

Describir el significado que las mujeres le otorgan a sus vivencias como directivas en la institución, desde una perspectiva de género

Si bien, a través del relato se establece que las mujeres poco a poco se han ido posicionando en la institución educativa y accediendo a cargos directivos, esto no ha sido fácil, puesto que ha implicado romper con las tradiciones impuestas en un mundo masculino, para así alcanzar su autonomía y demostrar que son tan capaces como los varones a la hora de desempeñarse en cargos que requieren mayores responsabilidades,

como son los cargos directivos al interior de la institución educativa, ya dijera Castoriadis (1988), que el movimiento de las mujeres tiende a destruir la idea de una relación jerárquica entre los sexos.,

A través de la escucha hemos podido conocer, comprender y ahora interpretar, la experiencia femenina como parte de los ritos que la tribu académica masculina configura sobre el quehacer en la institución educativa. Este quehacer está inserto en un sistema de valores que se estructura sobre principios simbólicos de poder y prestigio con un predominio de lo masculino por sobre lo femenino.

La institución educativa, como toda institución, se basa en una tradición que define una especie de verdad, que sus miembros han de reconocer como único marco para la acción si es que quieren mantenerse dentro del juego que implica ser académica/o.

La tradición que se impone en la institución educativa a la luz de las percepciones de las mujeres que tiene cargos directivos, nos da cuenta de un lugar donde las conductas están habituadas y existen roles, y cada rol se define en lugar de una jerarquía. Hombres y mujeres asumen roles y posiciones diferenciadas: en la institución educativa la mujer está situada en el lugar de lo no privilegiado, en el no poder. Tal como se ha visto a lo largo de esta tesis, la participación femenina tiene unos patrones de concentración mayoritaria en la docencia, las ciencias blandas y en los cargos de menor jerarquía. Remitiéndonos al pensamiento de Beauvoir (1976) sobre lo "femenino visto como otro", podemos afirmar que en el sistema de la institución educativa, la mujer también aparece como lo otro. Lo otro en esta institución es aquello que ha sido objetivado por los guardianes de la tradición masculina como su opuesto: ellos se definen a sí mismos como lo activo, duro, unido, investigador, detentador del poder de definir las normas y de presidir las ceremonias de iniciación y permanencia en la comunidad científica; mientras, lo otro es lo pasivo, blando, dividido, educativo y receptáculo del poder masculino.

Podemos por tanto interpretar las dinámicas de género en las que están insertas las mujeres a partir de las representaciones sobre lo público y privado. Cuando reflexionamos sobre la vida privada de la institución educativa, se puede apreciar que las normas, valores y actitudes que allí circulan son las mismas que aparecen en la sociedad, y en su cultura que se ha definido históricamente como patriarcal.

Es así como en la institución educativa, tal como se pudo observar, hay una ideología marcada por el patriarcado. El patriarcado como ideología impone la fuerza del hombre sobre la mujer desde el seno de la familia patriarcal, fuente de la socialización inicial de todas las personas. El fin del patriarcado es un fenómeno visible en la era de la información, y esto se explica por lo que plantea Castells (1999) como el proceso interrelacionado de concienciación de las mujeres promovido a través de los movimientos feministas; por la transformación de la economía y el mercado laboral, en estrecha relación con las mayores oportunidades educativas de las mujeres; por los avances de la ciencia en materia de control del embarazo y la reproducción humana; así como también la difusión de ideas en una cultura globalizada donde la gente y la experiencia viajan, formando un hipertapiz[24] de voces de mujeres alrededor de todo el mundo.

No ha sido fácil para las mujeres asumir cargos directivos al interior de la institución, ya que predomina una ideología patriarcal, marcada por un directorio conformado sólo por hombres, que lleva muchas veces a las mujeres a tener que masculinizarse para demostrar autoridad no siendo reconocidas en sus diferencias. Si bien los varones de la institución abogan por igualdad de derechos y oportunidades, en el discurso esto se muestra como una tendencia a nombrar lo socialmente aceptable y no devela lo que realmente sucede.

Se considera que por el hecho de existir un número considerable de mujeres en cargos directivos, es suficiente para decir que las mujeres han asumido posiciones igualitarias a los varones y que si no siguen posicionándose es porque simplemente ellas no lo desean. Esto hace referencia a su vez al mito de la excepción estipulado por Santos Guerra (2000) que implica negar la discriminación de género presente al interior de la organización educativa. Ahora bien, al hablar de discriminación, se da cuenta de una realidad que acontece al interior de la institución que dice relación en que tanto hombres y mujeres si bien consideran que hay un aumento de mujeres en la jerarquía y asunción de cargos directivos, esto es a niveles medios, puesto que los cargos de alta dirección quedan solo destinados para los varones. Como se pudo observar, es una organización con un poder hegemónico, centrado en lo masculino, donde las mujeres

[24] Traducida como un excesivo o gran manto, hace alusión a una hipérbole. La hipérbole se traduce en una exageración que aumenta o disminuye la veracidad de lo dicho.

directivas no tiene llegada, y, donde la única fémina, que está más arriba en la jerarquía es capaz de darse cuenta de dicha discriminación de género, de manera más acusada, puesto que es clara en señalar que no puede tomar decisiones ni tener autonomía como quisiera, además está visada por un varón y todos los embates que ha tenido que vivir en su cargo directivo se relacionan con las luchas de poder e invisibilidades del androcentrismo de la institución. A su vez las mujeres encargos medios determinan que el poder está regido por varones, por tanto se centrar en sus actividades y en producir.

Es por tanto, importante explicar que las decisiones de la alta administración académica suelen quedar distanciadas de la realización cotidiana del quehacer educativo, quedando al margen del concepto de comunidad educativa (dimensión colectiva). Predomina un modelo de gestión industrializado, donde eficiencia y eficacia están por sobre los procesos de desarrollo orgánico. Desmedro en la función de motivación, siendo la más importante; o bien de las problemáticas organizativas y las relaciones humanas, que tienen una mayor complejidad.

Es por ello que las mujeres vivencian la dirección si bien como una posibilidad de acceder a mayores puestos, también como una carga adicional, que implica estar siempre bajo el mandato masculino, situación que igualmente es considerada por los varones de la institución, ya que hay un reconocimiento del poder centrado en lo masculino, sin embargo no se manifiesta abiertamente a menos que se den las instancias y espacios para conversarlo y hacerlo consciente. Y una vez develado, ni hombres ni mujeres son capaces de generar estrategias para resolverlo, manteniendo y reproduciendo la ideología patriarcal imperante.

Esto muestra la violencia simbólica existente en la institución educativa, que se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de reconocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural (Bourdieu, 1989).

Este mismo autor, señala que para entender la distribución estadística de los poderes y privilegios entre hombres y mujeres, y su evolución a lo largo del tiempo, ha de verificarse en una propiedad que aparece de manera simultánea, la cual refiere que

sea cual sea su posición en el espacio social, las mujeres tienen en común su separación de los hombres por un coeficiente simbólico negativo que, al igual que el color de la piel para los negros o cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y a todo lo que hacen.

Es así como en los discursos de las mujeres que asumen cargos directivos, se puede escuchar que aún son discriminadas, tanto como mujeres así como también por trabajar en un área del conocimiento que todavía genera muchas resistencias en el imaginario de la comunidad científica que opera en el IES. Lo anterior coincide plenamente con lo mencionado por las académicas, quienes en el proceso de narrar y comprenderse como un otro, se ven como minorías, que perciben y son percibidas como la alteridad que aún no logra instalarse como referente de autoridad. La figura del padre patriarcal es omnipotente.

Por ello que sus vivencias como directivas aluden, no sólo a un tema de responder frente a las demandas que exige la institución, que por lo demás hace que exista cierto grado de solapamiento a lo que subyace realmente. Es decir, tal como ellas mismas lo plantean e incluso los varones; si cumples con tu trabajo no debieras tener problemas. Es verdad que son puestos de mucha responsabilidad que implican una doble jornada laboral y personal, pero todas las invisibilidades de la discriminación que subyacen a la vida de las directivas, no se manifiesta abiertamente en su diario quehacer, como ya lo vimos, sin embargo sí se manifiesta en las experiencias y vivencias que tienen al no poder tener la autonomía o posibilidad de llegar apuestos más altos, puesto que está reservado exclusivamente para los hombres. Todo esto lleva a volver a plantear el hecho que las mujeres directivas de la institución vivencias sus direcciones académicas con una significativa carga patriarcal, que se traduce en una violencia simbólica, impidiendo su desarrollo potencial.

Objetivo específico 2

Explorar las manifestaciones del quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género

Son las relaciones sociales de género las que determinan los modos de comportamientos y las construcciones simbólicas que entregan sentidos y significados a las cosas. De este modo, se puede apreciar como las desigualdades percibidas en tanto

se es mujer u hombre directiva/o al interior de la institución educativa, marca los patrones que siguen reproduciendo la cultura patriarcal imperante. Tal como lo señalara Flores (2001), el género es un sistema de representaciones ideológicas que determina las relaciones y comportamientos entre hombres y mujeres. Esto se relaciona con el hecho que las mujeres de la investigación perciben diferencias marcadas que se visualizan a través del pago menor en sus salarios y en las imposiciones que la sociedad le impone por el hecho de ser mujer, lo cual se replica al interior de la institución.

Por tanto se pueden interpretar las dinámicas de género en las que están insertas las mujeres a partir de las representaciones sobre lo público y privado. Cuando reflexionamos sobre la vida privada de la institución en cuestión podemos apreciar que las normas, valores y actitudes que allí circulan son las mismas que aparecen en la sociedad, y en su cultura que se ha definido históricamente como patriarcal. En definitiva, las relaciones sociales de género determinan en gran mediad los modos y formas de comportarse, y afectan principalmente a las directivas de la institución académica. Montecino (2005) señala que las categorías hombre y mujer continúan siendo el centro de las relaciones de poder que operan como espejo dela s relaciones simbólicas asignando diferenciadamente una valoración tato a lo masculino como a lo femenino. Es así como las relaciones sociales de género están marcadas por una ideología patriarcal presente en toda la institución, que aun cuando las mujeres ocupan puestos directivos, no logra consolidarlas como sujetos autónomos con las mismas posibilidades de seguir avanzando que para los varones. Esto se relaciona además con los roles socialmente asignados a las mujeres y todas las cargas que ello significa.

Ahora bien, las mujeres directivas de la institución, tienen mucho más claro y muchas más evidencias de estas desigualdades, ya que claramente expresan las dificultades que presentan al ser directivas y al mismo tiempo cumplir con sus roles tradicionalmente asignados en el espacio privado (la familia). En cambio los varones de la institución, no tiene consciencia de estas desigualdades que se tejen a través dela relaciones sociales de género. No son capaces de vislumbrar lo que subyace y esconde la ideología patriarcal imperante en la institución educativa, esto está dado porque ellos no tienen la necesidad de validarse como las mujeres en un mundo que está hecho para ellos. Bourdieu (1989) plantea que el orden masculino está arraigado y no requiere justificación. Sin embargo este no es el caso de las mujeres, más aún cuando asumen cargos directivos en la institución educativa, a la par con los varones, notando así las

diferencias que se establecen, principalmente por su condición de ser mujer. Fernández (1992) refiere que las mujeres a través de un continuo histórico han ido tomando consciencia de la situación de desigualdad y discriminación en la que se encuentran respecto de los varones y que dichas desigualdades se manifiestan a través de las relaciones de género.

Todas estas repercusiones dan pie para hablar del malestar psíquico del cual son parte las féminas directivas, de sus horarios, de las desigualdades de salario, de las pocas posibilidades de acceder a mayores puestos, de sus responsabilidades en el hogar y del mandato continuo bajo la imperante mirada masculina. Todas estas desigualdades se manifiestan en el quehacer directivo a través del as relaciones sociales de género, relaciones marcadas por una cultura institucional androcéntrica. Es por ello que sería interesante generar espacios en donde se someta a análisis la cultura institucional, lo que promulga, sus objetivos y lo que realmente acontece al interior. Las mujeres directivas sueles sufrir la discriminación propia de una cultura patriarcal, producida y reproducida al interior de la institución. Es así como pareciera que hace falta asumir posturas que tiendan más a un trato igualitario, transparencia en los salarios y espacios para ir incorporando una cultura más heterogénea, que no quede a nivel de discurso público, sino que se manifieste en el continuo quehacer de las mujeres que asumen cargos de mayor responsabilidad, como lo es ser directivas de la institución. Puesto que si bien en cuanto a sus tareas y funciones, éstas son las mismas que para todos y todas las directivas/os, lo que subyace a ello y a sus posiciones como directivas en la institución sigue manifestando las desigualdades de poder.

Objetivo específico 3

Identificar las características directivas que las mujeres consideran necesarias tener para realizar su labor en educación

Respecto de las características necesarias para ejercer cargos directivos, las mujeres directivas de la institución, al igual que los varones de la institución, refieren que no hay un perfil determinado que indique que características son mejores que otras para llevar a cabo la dirección académica. No obstante, refieren la importancia de un estilo directivo situacional. En este sentido, se puede decir que el estilo de dirección que asume cada uno de sus miembros, adquiere un conjunto de rasgos complejos y determinaciones múltiples, que lo identifican hacia un papel ligado al proceso de

enseñanza- aprendizaje, pero en constante comunicación e interrelación con los demás entes de la organización.

Independiente del estilo de dirección que se desarrolle, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos de la institución educativa; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal entre otros. En otras palabras, un estilo de dirección "encarna una definición de la situación, una versión propuesta o quizás impuesta de los modos de interacción social entre el líder y los que conduce" (Ball, 1989: 92).

Ahora bien, en cualquier nivel que se trabaje debe darse una dirección cuya función sea la de establecer el nexo entre el grupo y la tarea. Al haber un trabajo requerido (tarea-producto), y un conglomerado humano, que es el que posibilita lograr el trabajo encomendado, la dirección debe interesarse tanto en el producto como en el proceso, en el producto-trabajo y en las relaciones que da y que se dan entre los diferentes actores que están presentes en el escenario educativo. Esto por tanto conlleva a ver a la institución educativa como un sistema en interrelación dinámica, en lo que realmente importa es un estilo directivo situacional, ajustando sus prácticas técnicas y habilidades sociales respecto de lo que demande la situación.

Lo anterior implica, que la institución por tanto asume un estilo de dirección situacional, en donde se tienen presente las particularidades de la organización, o sea conocer y manejar su cultura organizacional, para no provocar resistencias en la conducción y asunción de tareas y responsabilidades, conocer las formas de poder, autoridad y las coaliciones de lucha que se dan. Por lo tanto, el concepto de estilo de dirección adquiere una gran complejidad, ya que en el confluyen y se manifiestan una gran variedad de elementos (Gasalla, 2003).

A la luz de los elementos planteados, es posible enriquecer y ampliar el concepto de estilo de dirección que asume la institución como "una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es inminentemente una realización individual. Pero al mismo tiempo es esencialmente una forma de realización conjunta" (Ball, 1989, p. 92). De este modo, se puede afirmar que los estilos de dirección no son fijos ni inmutables, sino una relación dinámica entre

contexto, actores y tarea a realizar (lo académico-administrativo) que lo condicionan y lo dimensionan.

Ahora bien, la institución educativa exige la competitividad, lo que demanda un cambio estructural y cultural, obliga a la organización educativa a alcanzar una mayor eficiencia y productividad, dentro de un contexto de calidad. Por eso, que si bien se habla y se considera un estilo directivo situacional, cabe mencionar que igualmente está la presencia de un estilo directivo que apunta hacia un proceso activo, dinámico, de relación interdependiente, que tiene como meta la eficiencia, efectividad y eficacia de la organización, el cambio y la innovación constante en el proceso educativo para asumir los nuevos retos que la sociedad demanda, para ser sostenibles y competitivos en ese producto que se le brinda a la sociedad, llamado servicio educativo (Gasalla, 2003).

Sin embargo, pese lo anterior, cabe destacar que por la presencia de una ideología patriarcal, hombres y mujeres determinan ciertas características, que más que estar asociadas a un estilo directivo en particular, se asocian con las ideas y estereotipos presentes en la sociedad que se trasladan a la institución educativa. Implicancias que determinan diferencias entre hombres y mujeres a la hora de ejercer la dirección y los modos de comportarse.

Dichas atribuciones de características, se asocian a los patrones culturales y sociales, en el cual se espera que las mujeres sea mucho más conciliadora, comunicativa y empática. Y por otra parte, se espera que el varón sea mucho más brusco, pragmático, impositivo.

Esto denota al interior de la institución como hombres y mujeres asumen sus características directivas en función del género, incluso cayendo en un reduccionismo biológico (Diéz & Valle, 2007), es decir, asumiendo que esas características son debido a que se nace hombre o mujer. Todo ello condiciona, en cierto modo, al interior de la institución educativa, que carreras o jefaturas son más aptas para hombres y para mujeres, volviendo a centrarse en patrones culturales y sociales arraigados, concernientes a una ideología patriarcal imperante en la organización educativa.

Hay que romper con el paradigma tradicional, hay que incorporar el hecho que hombres y mujeres, indistintivamente, poseen las mismas características, se trata de un

proceso de aprendizaje, paulatino, en el cual las mujeres puedan manifestar características más asociadas a lo masculino y hombres características más asociadas a lo femenino, sin por ello ser objeto de discriminación.

Se reconoce así que tanto hombres como mujeres, son objeto de desarrollar las mismas características para ejercer dirección, independientemente si se es mujer o varón, como lo plantea Martin y Gairín (2010), en donde estipulan una lista de elementos claves del perfil directivo, todas habilidades sociales, sin discriminación de género.

Objetivo específico 4

Determinar los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género

Si bien las directivas de la institución están de acuerdo en que se han abierto las puertas para acceder a dichos cargos y los varones directivos a su vez validan la mayor incorporación observada, es difícil no pensar que dichas posturas están relacionadas con los cambios sociales y culturales del país y no con lo que realmente acontece al interior de la institución, puesto que la institución se basa en una tradición que define una especie de verdad, que sus miembros han de reconocer como único marco para la acción si es que quieren mantenerse dentro del juego que implica ser directiva/o.

Ahora bien, respecto de los desafíos que presentan las directivas de la institución, se ha puesto el interés en aquella tradición que busca legitimar el predominio del hombre sobre la mujer. Predominio que desde la oposición mundo público/mundo privado impone una carga peyorativa al espacio privado y al que las mujeres han sido relegadas por las labores de crianza, otorgando una gran valía al mundo público, espacio masculino por excelencia y lugar donde se discuten las cuestiones trascendentes de la vida social y donde se establecen cuáles han de ser las definiciones autorizadas de la realidad.

Ahora bien, al reflexionar sobre el surgimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres, hay que basarse en la interpretación de Engels (1971) en su obra la sagrada familia, en la cual argumenta que el origen de la subordinación de las mujeres, se halla en relación directa con el surgimiento de la propiedad privada, ya que antes que apareciera la propiedad privada había un sistema comunitario de vida y en ese sistema

no había una jerarquía entre los ámbitos público y privado. En el sistema comunista había una división de tareas y la mujer se ocupaba en el espacio doméstico mientras que el hombre en la caza. El trabajo doméstico poseía un valor equivalente a lo que se hacía afuera en lo público, e incluso había actividades productivas que la mujer realizaba en el mismo espacio doméstico.

Esto lleva a reflexiona sobre cómo en la vida privada de la institución educativa también se observa una distinción jerarquizante entre lo público y privado, sosteniendo que la distinción público y privado se ha presentado siempre como invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios que se le atribuyen al hombre y la mujer. Es así que siempre se ha puesto al hombre en lo público, en el espacio del reconocimiento, y a la mujer en el espacio privado, de lo indiscernible, de lo que además no se reconoce.

Llama la atención los modos en que la cultura institucional, la de cada disciplina y cada departamento transmite un currículo oculto respecto al género y, por tanto, crean o refuerzan subjetividades respecto al mismo. Además en la institución educativa se distingue entre poder institucional y poder intelectual. Con muy poco del primero, las mujeres han desarrollado el segundo hasta el punto de poder desafiar la estructura del poder institucional, consiguiendo un progresivo apoyo y comprensión colectiva. Sin embargo siguen estando en posiciones jerárquicamante inferiores debido a la ideología patriarcal reinante.

Sin embargo, las demandas que implica la doble jornada laboral para las mujeres directivas se traduce en un dilema, que hace alusión a cómo conciliar el trabajo con la familia, ambas instituciones son muy demandantes, y el dilema aparece siempre que el trabajo implica una carrera, es decir, una secuencia de promociones y ascensos por méritos; esto requiere un compromiso continuado que abarca el tiempo que en otra situación se dedicaría al ocio. Al igual que el trabajo doméstico, la labor académica nunca se termina.

Hacer una contribución a la producción de nuevos conocimientos exige un tiempo y un esfuerzo considerables. El éxito académico, se mide en gran parte a través de los logros, y para quienes tienen resuelto lo doméstico es más factible que puedan enfocar toda su energía en el trabajo tan demandante. Un fenómeno en la institución que impide que las mujeres directivas puedan escalar más o alcanzar mayores posiciones, se

relaciona con el hecho que frente a las demandas que la sociedad les impone como doble jornada, es decir la familiar y laboral, siempre van a prevalecer la familiar. Además muchas veces, coartan sus posibilidades de éxito o bien no ascienden a mayores posiciones, debido justamente a la paradoja entre desarrollarse profesionalmente y el cuidado de su familia y crianza de sus hijos. Esto se relaciona con el techo de cristal expuesto por Barberá y Benlloch (2004) el cual se considera una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar y que les impide seguir avanzando.

Puesto que el ser directivas implica largas horas de trabajo, enfrentarse a una institución masculina y demostrar que son tan capaces como los hombres, las lleva a caer en un estado de indefensión, en el cual o bien se suman al colectivo de cumplir con los requerimientos y producción o abandonar sus puestos directivos en pro del bien común familiar. Esto muestra como las mujeres directivas de la institución deben hacer frente a las demandas de un mundo laboral sumamente exigente y al mismo tiempo lidiar con todas sus responsabilidades fuera del trabajo. Al parecer, no hay espacio para lidiar con todas las exigencias que emanan de las pautas sociales y culturales.

Esta situación paradójicamente es confirmada por los varones de la institución, puesto que reconocen que para las directivas es mucho más difícil, ya que tiene que lidiar con el ámbito familiar además del laboral. No obstante, es paradójico, puesto que son ellos mismos quienes planteas que muchas veces las mujeres descuidan a sus hijos y familia, debido a las exigencias de los cargos directivos. Esto deja entrever las raíces androcéntricas y patriarcales que se sostienen, nuevamente mostrando un discurso público versus uno privado que devela como se lleva a cabo la violencia simbólica al interior de la institución y las repercusiones de ello.

Por otra parte, se puede apreciar el dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica al interior de la institución. Este dominio masculino se refleja en los hombres que gobiernan, administran y manejan la comunidad académica. El directorio está compuesto sólo por varones, no hay presencia de ellas, por tanto en los cargos directivos de alto mando no hay presencia de mujeres., Esto puede implicar un estado de indefensión por parte de las directivas, al verse imposibilitadas de acceder a puestos de mayor mando, además de no contar con ningún referente femenino en los altos cargos directivos, dejando entrever el poder androcéntrico que rige a la

institución. Todo ello deja en evidencia los desafíos culturales y organizacionales que presentarlas mujeres al desempeñar cargos directivos dentro de la institución. Los desafíos de las directivas radican por tanto en lidiar sus cargas laborales y familiares, en sobreponerse continuamente a un mandato masculino y en seguir siendo minoría.

Objetivo General

Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un instituto profesional de educación.

A la luz de los antecedentes y conclusiones anteriores, es que es posible concluir que las directivas dela institución perciben su quehacer directivo bajo un poder hegemónico y patriarcal, esto viene a significar el poder simbólico del padre, que hace creer a las mujeres que estas no son discriminadas, no son percibidas como lo otro, no son percibidas bajo estereotipos de género, no son representadas en el espacio doméstico. El mecanismo que utiliza la institución educativa es la institucionalización de un discurso que habla de equidad de género. Sin embargo, en los discursos de las mujeres que asumen cargos directivos se puede escuchar que aún son discriminadas, tanto como mujeres así como también por trabajar en un área del conocimiento que todavía genera muchas resistencias en el imaginario de la organización educativa.

Lo anterior coincide plenamente con lo mencionado por las directivas, quienes en el proceso de narrar y comprenderse como un otro, se ven como minorías, que perciben y son percibidas como la alteridad que aún no logra instalarse como referente de autoridad en la institución. La figura del “padre patriarcal” es omnipotente. Y el poder simbólico de la madre es aún muy débil. Por tanto la discriminación adquiere nuevas formas de expresión. Ya no es la violencia basada en la fuerza física sino en el poder simbólico que se disfraza bajo códigos sutiles que a través del lenguaje vehicula la imagen de la igualdad de oportunidades para las mujeres en un escenario que históricamente se ha constituido como masculino, donde los masculinos saben cómo interpretar estos nuevos códigos con los cuales ejercen esta vez no una violenta sino una sutil dominación, la cual es percibida por las directivas de la institución educativa. Tal como sostiene Bourdieu (1980), el poder simbólico hacer ver y hace creer, y en el caso de la institución educativa, que las relaciones estructurales de dominación sexual se dejan ver por ejemplo, en el hecho que aquellas mujeres que han alcanzado

posiciones de gran poder, tienen que pagar de algún modo ese éxito profesional con un éxito menor en el orden doméstico (divorcio, soltería, maternidad restringida).

Es así como se pone de manifiesto que la institución educativa, pese a su discurso público, coexiste con un discurso privado, sutil, en el cual se evidencian las desigualdades a las que las directivas se ven enfrentadas diariamente en su quehacer directivo, vivenciándolo y significándolo desde la ideología patriarcal imperante en la institución, lo cual las lleva a percibir que si bien han logrado alcanzar niveles de posición directiva al interior de la organización, dichas posiciones están al servicio de lo administrativo y productivo, pero no respecto de una posición simbólica que implique que se han ganado un espacio en la institución al igual que los varones directivos, más aún cuando los altos mando son liderados sólo por hombres.

Si bien posiblemente no se pueda romper con la tradición ideológica a la base la institución, sería conveniente generar líneas de acción que permitieran a las directivas en niveles intermedios ejercer su labor y posicionarse con mayor propiedad al interior de la institución, permitiendo así por lo demás poder sacarse la mochila social que traen implícitamente. Esto sólo será posible en la medida que la organización educativa comprenda el valor agregado que aportan las directivas en tanto poseen características personales idóneas para desempeñar cualquier cargo, independiente del sexo y de la jerarquía, y así validarlas en su quehacer directivo, no sólo desde el cumplimiento de metas, sino desde la capacidad multitarea que las mujeres tienen y en su capacidad de toma de decisiones, evitando caer en estereotipos establecidos y aceptados socialmente, abriendo oportunidades y espacios a las diferencias y concibiendo estas diferencias como oportunidades de cambio para potenciar a la institución y descentralizando así el poder masculino en la medida de lo posible.

De igual modo, se hace imperante el empoderar a las directivas de la institución en temas de género, posiblemente mostrando evidencias al respecto, de manera así generar un cambio paradigmático que implique un reconocimiento personal y social al interior de la institución en cuanto asumen cargos directivos, son mujeres y están tan, igual o mejor capacitadas que los varones para desempeñar dichos cargos.

CAPÍTULO VI. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

El aporte que se espera, con la presente investigación, no radica solamente en responder al objetivo dela misma, sino que es dar a conocer la situación al interior de la institución educativa, mostrando el cómo se manifiestan las percepciones de los involucrados en puestos de poder como lo son los cargos de dirección. La intención es poder generar algún cambio al interior dela institución, que permita disminuir la brecha entre las percepciones que tiene los hombres respecto del ejercicio del a dirección versus las mujeres. Si bien hay una ideología patriarcal imperante, un régimen tradicional y una jerarquía verticalidad, aún hay posibilidades de entregar herramientas que ayuden a mejorar la percepción que las mujeres tienen al interior de la organización respecto de sus prácticas directivas y la posición que ocupan en la institución educativa en tanto son mujeres. Todo ello contribuirá a generar líneas de acción dentro de la Institución Educativa Superior que permitan contribuir al desempeño laboral e igualdad y equidad de oportunidades de desarrollo y mantenimiento en cargos de poder.

6.1 Propuesta de plan de mejoramiento

Es así, como en virtud de los resultados de la investigación, es que se propone un plan de mejora. Dicho plan de mejora radica en crear al interior de la institución un perfil del gestor académico.

Al respecto cabe señalar que advierte un vacío en cuanto a un documento rector que dé cuenta de un perfil de gestor académico orientado hacia la igualdad de género, tal como las instituciones educativas tienen por ejemplo un perfil de alumno o un perfil docente. Este documento podría resolver ciertas problemáticas y evidenciar los preceptos morales e ideológicos de base, alineados con el proyecto educativo. En un documento así se podría despejar las percepciones que tienen relación con la ideología institucional y las propias del género.

Es necesario que se expliciten políticas, puesto que si no existen políticas al interior de la Institución, no hay cambios. Tiene que estar el cambio generado por políticas, donde se determine un perfil de gestor académico, ya que no existe, por ende hay un vacío al respecto, esto permitiría mayor equilibrio, equidad e igualdad de condiciones, pero para ello la política debe ser institucional y quedar institucionalizada.

Hasta ahora el perfil directivo se evalúa por número, por la cantidad y el logro alcanzado en datos duros, numéricos. Eso da a entender que los valores de la institución, estos están en contradicción entre los cambios sociales y el patriarcado (corte ingenieril: productividad y eficiencia, interesan los resultados duros, cuánticos).

Las políticas tienen que ver con igualdad de derechos, por tanto debería indiscutiblemente pasar por los derechos humanos, que dicen relación con la igualdad e inclusión entre otros. Además, la institución educativa se enmarca en un contexto internacional y nacional de cambios que deben reflexionarse, alinearse a políticas de derechos humanos y transformarse en políticas externas e internas a la institución.

Los cambios políticos debieran darse dentro de la gestión académica del Rector y de ahí hacia todos los miembros de la institución. Deben los cambios derivar desde el proyecto educativo y hacer lo mismo desde la gestión.

Es por ello que el principal desafío es impulsar políticas al interior de la organización educativa que generen condiciones de igualdad. Las características pasan por equilibrar aspectos administrativos con relacionales, en función del logro del Proyecto Educativo.

Es así, que como para llevar a cabo un plan de mejora al interior de la institución, que permita la creación de un perfil de gestor orientado hacia la igualdad de género, se hace necesario tener en cuenta que la excelencia de una organización viene marcada por su capacidad de crecer en la mejora continua de todos y cada uno de los procesos que rigen su actividad diaria. La mejora se produce cuando dicha organización aprende de sí misma, y de otras, es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno cambiante que la envuelve y el conjunto de fortalezas y debilidades que la determinan.

La planificación de su estrategia es el principal modo de conseguir un salto cualitativo en el servicio que presta a la sociedad. Para ello es necesario realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra. Una vez realizado es relativamente sencillo determinar la estrategia que debe seguirse para que el destinatario de los servicios perciba, de forma significativa, la mejora implantada. Apoyarse en las fortalezas para superar las debilidades es, sin duda la mejor opción de cambio.

El plan de mejora se constituye en un objetivo del proceso de mejora continua, y por tanto, en una de las principales fases a desarrollar dentro del mismo. La elaboración

de dicho plan requiere el respaldo y la implicación de todos los actores involucrados, en los diferentes niveles de la institución educativa.

La elaboración del plan de mejora debe responder a preguntas, tales como: ¿Qué se debe incluir?, ¿Quién o quiénes deben ser involucrados?, ¿Dónde se va a desarrollar (cuáles unidades o áreas están afectadas)?, ¿Cómo se va a desarrollar o se ejecutarán las acciones?, ¿Cuándo o en qué período de tiempo se llevará a cabo (inicio-fin)?, ¿Por qué es necesario realizar tales o cuales acciones?, ¿Cuánto cuesta implementar el plan en términos operativos?.

De este modo, los pasos a considerar a la hora de elaborar el Plan de mejora radicarían en las siguientes fases (Toro, 2012):

Fase 1

Conformar el equipo de mejora

El equipo de mejora es el responsable de elaborar, desarrollar y dar seguimiento al plan de mejora y deberá estar integrado, por miembros del comité de evaluación, el cual debe incluir miembros del comité de calidad, personal directivo, técnicos o profesionales del proceso que requiere ser mejorado, de entre los cuales, deberá elegirse un coordinador, que será el que lidere todo el proceso, quien procurará los recursos que sean necesarios, los asignará y realizará las gestiones pertinentes para superar los obstáculos que se vayan presentando.

Elaborar el plan

La elaboración del Plan incluirá, además de las acciones o actividades a ejecutar, los responsables de su ejecución, una breve descripción de la mejora a realizar, los plazos para su ejecución y los indicadores de seguimiento. Deberá hacerse acompañar de un cronograma o calendario para las reuniones de seguimiento.

Identificar el área de mejora

El plan deberá contener una selección jerarquizada de aquellas áreas que sean consideradas prioritarias o que puedan ser abordadas por la entidad en un plazo no mayor de dos años, tomando en cuenta su importancia, en relación a la misión, visión y objetivos estratégicos de la entidad. Para ayudar en este proceso, es recomendable hacer

las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema?, ¿Por qué se está produciendo?, ¿Quién o qué lo está causando?.

Detectar las principales causas del problema

Una vez identificado el problema o área de mejora, será necesario conocer las posibles causas que lo originan y seleccionar las alternativas más apropiadas para su solución.

Formular el objetivo

Una vez identificadas las causas del problema, se deberá tomar la decisión de por dónde empezar a mejorar y en base a ello, formular los objetivos y fijar el período de tiempo para su consecución, tomando en cuenta que los mismos deben cumplir las siguientes características: viables (posibilidad de ser cumplidos), cotejables (en tiempo y grado de cumplimiento), flexibles (susceptibles de modificación ante contingencias no previstas sin apartarse del enfoque inicial), comprensibles (cualquier agente implicado debe poder entender qué es lo que se pretende conseguir) y obligatorios (voluntad de alcanzarlos, haciendo lo necesario para su consecución).

Fase 2

Desarrollo del plan de mejora

La fase de desarrollo deberá estar relacionada con la ejecución del plan de acciones y el entrenamiento necesario para su puesta en marcha e involucrará la asignación de tareas y responsabilidades a los miembros del equipo, la asignación de recursos (materiales, económicos, humanos y tecnológicos), la recolección, análisis y aplicación efectiva de la información para la solución del problema o resolución de la mejora; así como la elaboración del cronograma de implementación. La organización deberá centrar su atención en mejorar los procesos críticos, es decir, que inciden directamente en el logro de su misión, visión y objetivos estratégicos, y que por tanto, afecten la prestación de sus servicios a la comunidad educativa.

Fase 3

Seguimiento del plan de mejora

El seguimiento al plan de mejora implicará hacer una revisión periódica de los avances logrados en su desarrollo, en término de indicadores y resultados; y también de las dificultades que se han presentado.

Fase 4

Elaboración del Informe de Implementación del plan de mejora

En base a los informes generados por cada responsable, el coordinador del equipo de mejora elaborará un informe global del proceso realizado, en base al siguiente contenido: introducción, integrantes del equipo con las responsabilidades que le fueron asignadas, las fases del proceso realizado y la duración del mismo, los recursos económicos utilizados, los indicadores o productos que fueron alcanzados, una breve explicación de los inconvenientes durante el proceso y los anexos que fueran necesarios.

Es así, como logrando la consecución de los pasos anteriores, se podrá lograr en la IES incorporar un perfil de gestor académico orientado a la igualdad de género.

Por otra parte, sería interesante implementar al interior de la institución un observatorio para la igualdad, que diera cuenta posiblemente de publicación de datos desvinculados por sexo. Incluidos sobre docencia, gestión, dirección, paridad proporcional a la presencia de las mujeres en las instituciones educativas Superiores, en todas y cada una de sus estructuras e incentivos cuando destaquen y realicen actividades a favor de la igualdad de género.

Por último, sería de gran aporte crear un plan de mejora al interior de la institución relacionado con la creación de comunidades académicas al interior de la institución, cuyo objetivo sea la incorporación transversal en las prácticas docentes de temas relacionados a la igualdad de género. Esto consistiría en que cada docente de una carrera incorpore en sus programas el tema género, dichas asignaturas deben estar en línea ente unas y otras, para saber lo que cada uno está realizando y cómo se realiza. Posteriormente los directivos de cada carrera debieran tener una reunión para establecer lo que cada una de sus carreras propone, todo ello con un incentivo económico

posiblemente, e ir así ir generando un impacto global en la institución que vaya incorporando la perspectiva de género y así, a través de un proceso de metacognición, ir cambiando la cultura institucional lentamente. Esto implica que debería quedar institucionalizado y promulgado en el proyecto educativo, quedando incorporado en los principios institucionales.

En definitiva, no es menor el hecho que tratar de incorporar lo anteriormente mencionado, a favor de la dirección femenina en la institución, implicaría cambios en los modos de percibir y significar las relaciones entre hombres y mujeres así como los modos de comportarse. Es por ello la importancia de ir poco a poco generando instancias en las cuales se converse sobre temas de género, equidad e igualdad al interior de la Institución educativa. Generando impacto, a través de esta propuesta de trabajo, en el directorio que rige a la Institución. Implica a su vez transparentar lo que acontece y favorecer cambios hacia la mejora. Mejora, desde una perspectiva de género, buscada por muchos y practicada por pocos.

REFERENCIAS

ACKER, S. (2005). *Gender,leadership and change in faculties of education in three contries*. Maindenhead, UK: Open university Press.

ALONSO, J. (2008). *Metodología.* México: Limusa.

ALTBACH, P. & PETERSON, P. (2000). *Educación Superior en el Siglo XXI. Desafío Global y Respuesta Nacional.* (1a ed.). Buenos Aires: Biblos.

ÁLVAREZ, M. (1996). Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención. En G. Domínguez y J. Mesanza. (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

ÁLVAREZ, M. & SANTOS, M. (1996). *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española.

ÁLVAREZ, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid. Escuela Española.

ÁLVAREZ, S. (2008). *Liderazgo e igualdades en la educación*. España: Consejería de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGE FOR TEACHERS EDUCATION (AACTE) (2010). *Academy for Leadership Development. New deans institute*. Recuperado de http://www.aacte.org/Events/02ndeansbrochure.html

ANTÚNEZ, S. (1991). *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públic d´ensenyament primari a Catalunya* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

APONTE, E. (2004). Comercialización, internacionalización y surgimiento de la Industria de Educación Superior en los Estados Unidos y Puerto Rico. En *nuevos retos en un mundo global*. Seminario Regional de la Educación Transnacional: IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela. Recuperado de http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-

content/uploads/2011/11/Comercializaci%C3%B3n-internacionalizaci%C3%B3n-y-surgimiento-de-la-Industria-de-Educaci%C3%B3n-Superior-en-los-Estados-Unidos-y-Puerto-Rico-Transnacionalizaci%C3%B3n-hacia-la-periferia.pdf

ASKLING, B. & STENSAKER, B. (2002). Academic leadership: prescriptions, practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8(2), 113–125.

AUSTIN, T. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1), 8–10. Universidad Arturo Prat, sede Victoria, Chile. Recuperado de http://www.geocites.com/tomaustin_cl/ant/cultura.htm#_Hlk485009943

BACA, G. (1995). *Evaluación de proyectos*. (3a ed.). México: McGraw-Hill.

BAEZA, M. (2000). Los caminos invisibles de la realidad social. *Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago, Chile: Ril Editores.

BAEZA, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Santiago, Chile: Universidad de Concepción.

BALL, S. (1989). *Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

BANCO MUNDIAL (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C, EEUU.: Salmi, J., Millot, B., Court, D., Crawford, M. & Darvas, P.

BARBERÁ, E. (2000). Género y organización laboral: intervenciones y cambio. En J. Fernández (Coord.). *La intervención en los ámbitos de la sexología y la generología*. Madrid: Pirámide.

BARBERÁ, E., SARRIO, M. & RAMOS, A. (2000). Mujeres y estilos de dirección: el valor de la diversidad. *Revista de Intervención psicosocial*, 9(1), 49–62.

BARBERÁ, E. & BENLLOCH, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson.

BARRAZA, l. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Nancea.

BEAUVOIR, S. (1976). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.

BEN – DAVID, J. (1977). En D. Sills, (Dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

BENNIS, W. & NANUS, B. (2008). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. España: Paidós.

BENSCHOP, Y. & DOOREWAARD, H. (1998). Covered by equality: The gender subtext of organizations. *Organization Studies*, 19(5), 787–805.

BERNASCONI, A. (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

BERNASCONI, A. & ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980 –2003*. Santiago, Chile: Universitaria.

BERRÍOS, P. (2005). El sistema de prestigio en las Universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico. *Calidad en la Educación*, 15(23), 449–361.

BLAKE, R. & MOUTON, J. (1964). *The new managerial grid*. Houston, EEUU: Gulf Publishing Company.

BLASCO, T. & OTERO, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, 9(34) 23–29.

BOLÍVAR, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.). *El liderazgo en educación*, pp. 25-46. Madrid: UNED.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Madrid : Taurus.

BOURDIEU, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.

BOURDIEU, P., y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1998). *La dominación masculina* (4a ed.). Barcelona: Anagrama.

BRAGG, D. (2000). Preparing community college deans to lead change. *New Directions for Community Colleges*, 17(109), 75–85.

BRENNAN, L. & AUSTIN, W. (2003). Addressing the Need for Management Processes for Higher Education Accreditation. *Innovative Higher Education*, 28(1), 26–37.

BRIONES, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

BRUNNER, J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación.

BRUNNER, J. (1994). *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, Chile: FLACSO.

BRUNNER, J., ELACQUA, G., TILLETT, A., BONEFOY, J., GONZÁLEZ, S., PACHECO, P. & SALAZAR, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

BRUNNER, J. & URIBE, D. (2007). *Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Santiago, Chile. Universidad Diego Portales.

BULLER, J. (2007). *The Essential Academic Dean*. EEUU: Jossey-Bass.

BURR, J. (1969). *Elementos administrativos*. Nueva York: Richard Winston.

BUSTOS, O. (2001). *Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades*. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/41/07.pdf

CAAMAÑO, M. (2006). Educación transversal, educación para la vida: Sexualidad y género en la educación transversal. *Revista de educación y cultura*. Recuperado de http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/caaman15.htm

CAMPILLO, N. (2002). *Género, Ciudadanía y Sujeto político. En torno a las Políticas de Igualdad*. Valencia: Instituto Universitario de estudios de la Mujer.

CANALES, M. (2006). *El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.

CANO, A. (2008a). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: el grupo de discusión (I). *NURE Investigación*. Recuperado en http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/417

CANO, A. (2008 b). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: el grupo de discusión (II). *NURE Investigación*, 24(36), 43–56. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/386

CÁRDENAS, A. (2013). *¿Las mujeres al poder?. Participación en espacios de decisión*. Santiago, Chile: UDP.

CASTAINGTS, J. 1986. En homenaje a Levi- Strauss. En J., Jáuregui, J., y M., Gourio. *Palabras Devueltas*. México: Colección científica, INAH/IFAEL/CEMCA.

CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

CAZAU, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales* (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana. Recuperado de http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2010). *Manual de uso del Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: NU. CEPAL. División de Asuntos de Género. Recuperado de http://www.cepal.org/es/publicaciones/2966-manual-uso-observatorio-igualdad-genero-america-latina-caribe

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2012). *Construyendo autonomía. Compromisos e indicadores de género*. Santiago, Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2015). América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.

CICOUREL, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*, Madrid. Editorial Nacional.

CISCAR, C., y URÍA, Mª E. (1986). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Nancea.

CISTERNA, C. F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria, Ciencia, Artes y Humanidades*. Chillán, Chile 4(1), 61–71.

CLARK, B. (2003). Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*, 12(9), 99–116.

COOK, R. (2010). *Gender Stereotyping Transnational Legal Perspectives*. Philadelphia, EEUU: University of Pennsylvania Press.

CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.

CORONEL, J., MORENO, E. & PADILLA, M. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de educación*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246123

CORREA, M. & MONCKEBERG, M. (2001). *Mujeres Chilenas. Estadísticas para el Nuevo Siglo*. Santiago, Chile: Ediciones La Nación.

DAVIDSON, M., & COOPER, C. (1992). *Shattering the glass ceiling: The woman manager*. Londres: Chapman.

DEARLOVE, J. (1998). The deadly dull issue of university “administration”? good governance, managerialism and organising academic work. *Higher Education Policy* 11(7) 59–79.

DELGADO, M. & GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DENNY, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, adress delibered at national meeting of International Reading Association*. Houston, EEUU: Gulf Publishing Company.

DENZIN, N. & LINCOLN, S. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2a ed.). CA., EEUU: Sage Publications.

DIÉZ, E. & VALLE, R. (2007). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12(31), 325–362.

DIÉZ, E., TERRÓN, E., VALLE, R. & CENTENO, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 485–513.

DILTHEY, W. (1966). *Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de la cultura económica.

DONOLO, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*, 10 (8), 53.

EGUSKIZA, M. (1996). Mujeres y Gestión Educativa. En J. Gairín y p. Darder (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*, 292(85), 292–91.

ELIZONDO, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205–218.

ENDERS, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 26(47), 361–382.

ENGELS, F. (1971). *La Sagrada Familia* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Claridad.

ERLANDSON, D., HARRIS, E., SKIPPER, B. & ALLEN, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA, EEUU: Sage Publications.

ESTEBARANZ, A. (2004). *Observatorio de Igualdad*. Córdoba, España: Diputación de Córdoba.

FALUDI, S. (1992). *Backlash. The Undeclared War Against Women*. Londres: Chatto and Windus.

FARNHAM, D (1999). *Managing Academic Staff in Changing University Systems*. Buckingham: Open University Press.

FERNÁNDEZ, A. M. (1992). *Mujeres en la imaginación Colectiva: Una historia de discriminación y resistencias*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, J. (Ed.). (1998). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.

FISCHER, G. (1990). *Psicología Social: conceptos fundamentales*. Madrid: Narcea.

FLICK U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

FLORES, F. (2001). *Psicología social y género. El sexo como sujeto de representación social.* México: McGraw Hill.

FOUCAULT, M. (1980) *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogy of the Heart.* New York: Continuum.

FREUD, S. 1930. El malestar en la cultura. En S., Freud, (1974). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTIN, M. & GAIRÍN, J. (2010). *Directivos en Educación para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Fundación Creando Futuro.

GADAMER, H. (1988). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Sígueme.

GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid: MEC-CIDE

GAIRÍN, J. (2003). La formación de directivos: ¿una encrucijada con solución?. España, Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(2), 22–27.

GAIRÍN, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Revista Enseñanza*, 7(22), 159–191.

GAIRÍN, J., y CASTRO, D. (2011). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativ*as. España: Red AGE.

GASALLA, J. (2003). *Marketing de la formación de directivos: el nuevo directivo de la cultura del aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

GENTO, S. (1996). Liderazgo pedagógico del director en una institución educativa de calidad. En Dirección Participativa y Evaluación de Centros. En *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 631 – 639). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

GOLEMAN, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GORMAZ, N. (2007). *Diferencias de género en el liderazgo organizacional: ¿por qué tan pocas mujeres llegan a la cima?*. Santiago, Chile: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.

GORNITZKA, A. & LARSEN, I. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, 28(47), 455–471.

GRIMWOOD, C. & POPPLESTONE, R. (1993). *Women, Management and Care*. Londres: McMillan.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Santiago, Chile: CPU.

GUIL, A. (2002). *El Viaje de Penélope: Vicisitudes de las Mujeres en el Mundo Académico*. España: El Telar de Ulises.

HARDEN, R., CROSBY, J., DAVIS, M. & FRIEDMAN, M. (1999). Outcome based education from competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21(6), 546–552.

HAWLEY M., WHIRTER, E., TORRES, D. & RASHEED, S. (1998). Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Journal of Career Adjustment*, 6 (4), 449- 479.

HEIDEGGER, M. (2000). Ontología: *Hermeneútica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.

HELGESEN, S. (1990). *The female advantage*. Nueva York: Doubleday.

HEREDIA, R. D. (1985). *Dirección Integrada de Proyecto* (2ª ed.). Madrid, España: Alianza.

HERNÁNDEZ, G. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 9(13), 1.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hil.

HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1979). M*anagement of organization behaviour. Utilizing human resources.* New Jersey: Prentice-Hall.

HOFF, K. (1999). Leaders and managers: Essential skills required within higher education. *Higher* Education, 27(38), 311–331.

HUBERMAN, A., & MILES, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman & J. Haro. (Ed.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* México: El Colegio de Sonora.

IBÁÑEZ J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En J. Ibáñez & F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

IÑIGUEZ, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23(8), 496–502.

KAUFMANN, A. (2007). *Mujeres directivas: transición hacia la alta dirección.* Madrid: CSIC.

KEKÄLE, J. (2003). Academic leaders as thermostats. *Tertiary Education and Management*, 9 (15), 281–298.

KOONTZ, H., O'DONNELL, C. & EHRICH, H. (1985). *Administración*. México: McGraw-Hill.

KOTTER, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A

KOTTER, J. (1999). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Ediciones Deusto.

KRUEGER, R. (1991). El *grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

KRUEGER, R. & CASEY, M. (2000). *Grupos de enfoque. Una guía práctica para la Investigación Aplicada* (3a ed.). Thousand Oaks, CA., EEUU: Sage Publications.

KUHN, T. (1971). *La Estructura de Las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LAMAS, M. (1999). Género: los conflictos y desafíos del nuevo paradigma. En M. Portugal & C. Torres (Eds.). El siglo de las mujeres. *Revista Isis Internacional*, 28. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres.

LAMAS, M. (1997). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

LAPLANTINE, F. (1979). *Introducción a la etnopsiquiatría*. Barcelona: Gedisa.

LARSEN, I. (2001). The role of the governing board in higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 11(7), 323–340.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LÉVI-STRAUSS, C. (1995). *Antropología Estructural* (2a ed.). Barcelona: Paidós.

LINCOLN Y & GUBA E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

LIPOVETSKY, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.

LODEN, M. (1987). *Dirección femenina: cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.

LOLAS, F. (1996) Las universidades chilenas y sus entornos: dilemas y problemas. En L. Riveros & N. Sapag. (Eds.). *Retos y Dilemas de la Gestión Universitaria*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

LÓPEZ, J. (1996). *Capacidad de análisis. Propuesta de un Santo Grial para los programas de formación de directivos.* Tarragona, España: Actas del IV CIOE.

LORENZO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, (22), 193–211. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20282&dsID=funcion_liderazgo.pdf

MALAGÓN, L. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y Educación Superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.

MARCH, C., PRIETO, A., HERNÁN, M. & SOLAS, O. (1999). Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas. *Gaceta Universitaria*; 13(4), 312–319.

MARTIN, M. (1999). *Dirección y Gestión de Centros Educativos. Planificación y Calidad*. Madrid: Colección Aula Abierta.

MARTIN, M. & GAIRÍN, J. (2010). *Directivos en Educación para el Siglo XXI*. Santiago, Chile: Fundación Creando Futuro.

MARTINIC, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de las lógicas culturales*. Santiago, Chile: CIDE.

MARUANI, M. (2000). *Las nuevas fronteras de la desigualdad*. Barcelona: Icara.

MERRIAM, B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, EEUU: Jossey – Bass.

MIDDLEHURST, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education? *Tertiary Education and Management*, 17(5), 307–329.

MILLER, G. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Academic Medicine*, 31(65), 63–67.

MINGORANCE, P., CALDERON, C., & ESTEBARANZ, A. (2004). Andaluzas de hoy: Mujeres que abren caminos en la Educación y la Ciencia. Córdoba: Diputación de Córdoba. En P. Nicolson (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.

MINTZBERG, H. (1991). *La Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.

MONSERRAT, S. & SARACOSTTI, M. (2006). The Successful Women of Chile. In B. Punnett. *Successful professional women of the Americas: from polar winds to tropical breezes. Heltenham*. UK; Northampton, MA: Edward Elgar.

MONTECINO, S. (2005). *Identidad de Género, entramado e igualdad de poder*. Santiago, Chile: Ventana Académica.

MONTECINO, S. & REBOLLEDO, L. (1995). *Mujer y género nuevos saberes en las universidades chilenas*. Santiago, Chile: Bravo y Allende Editores.

MORA, M. & MONTES, B. (2009). Aspectos básicos en el estudio de la violencia de género. *Revista de Iniciación a la Investigación*, 24(4), 1–13. Recuperado de http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/322

MORGAN, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage Publications.

NEUSCHEL, R. (2008). *El líder servidor: liberando el poder de su gente*. México: Panorama.

NICOLSON, P. (1997). *Poder género y organizaciones*. Madrid: Narcea.

OBSERVATORIO DE IGUALDAD DE GÉNERO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2012). Informe Anua. *Los bonos en la mira: aporte y carga para las mujeres*. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/49307/2012-1042_OIG-ISSN_WEB.pdf

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (2000*). Reporte de la Salud Mundial. Sistemas de Salud: Mejorando el rendimiento*. Ginebra: Consejo ejecutivo.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS). (2004). Unidad de Género y Salud. *Modelo de leyes y políticas sobre violencia intrafamiliar contra las mujeres*. Washington, D.C.: Dynis, L.

OPADACA, P. & LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

ORTEGA, E. & GÜELL, P. (2002). *Desarrollo humano en Chile, nosotros los chilenos: un desafío cultural*. En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Santiago, Chile: Ediciones PNUD.

ORTNER, S. (1979). *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?*. Barcelona: Anagrama.

OYARZÚN, K. (2005) *Un trato de las diferencias: Género y Educación Superior en Chile*. Santiago, Chile: Documentos CSE, pp. 1-24.

PAPADÓPULOS, J. & RADAKOVICH, R. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC, 17(8), 117–128.

PARELLA, S. (2003). *Repensando la participación de las mujeres en el desarrollo desde una perspectiva de género*. Barcelona: Anagrama.

PATTON, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA., EEUU: Sage Publications.

PAUTT, G. (2011). Liderazgo y Dirección. *Revista facultad de ciencias y economía*, 19(1), 213–228.

PÉREZ, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.

PLATAFORMA DE ACCIÓN DE BEIJING (1995). *Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer*. Nueva York: Publicación de las naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf

PROGRAMA PARA LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (2004). *El poder: ¿Para qué y para quién?*. Santiago, Chile: Ograma.

PROGRAMA PARA LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (2010). *Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago, Chile: Ograma.

PORTUONDO, A. (2004). ¿Nuevos enfoques sobre liderazgo?. *Folletos Gerenciales*, 8(3), 20–33.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI). (2013). Instituto Virginio Gómez. Concepción, Chile: Estudios U de C.

ROADHES, G. & SPORN, B. (2002). New models of management and shifting modes and cost of production: Europe and the United States. *Tertiary Education and Management*, 32(8), 3–28.

RITZER, G. (2002). Teoría sociológica moderna (5a ed.). España: Mc Graw Hill.

ROA, A. (2005). *Hacia un Modelo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Colombia: Estándares Básicos y Acreditación de Excelencia*. Recuperado de http://glifos.unis.edu.gt/library/index.php?title=227530&lang=&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@field1=encabezamiento@value1=CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20@mode=advanced&recnum=8&mode=advanced

ROBLES, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico*. *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39–49. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* (2a ed.). Málaga: Aljibe.

ROSALES, R. (1997). Estilos de Dirección y Clima Organizacional. *En Revista de Ciencias Sociales*, 29(77), 141–154.

ROYERO, J. (2002). Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), (Septiembre – Diciembre). Recuperado de file:///C:/Users/Vivianne/Downloads/412Royero.pdf

RUBIN, H. & RUBIN, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

RUÍZ, J. M. (2004). *Dirección y gestión educativa*. Medellín, Colombia: Esumer.

SALAMANCA, A. & CRESPO, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340

SALGADO, C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista de Psicología*, 16(13), 71–78. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309

SALLÁN, J. (2001). *Modelos de estrategia formalizada y eficacia organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas.* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya, España.

SÁNCHEZ, D. (2008) Los estilos de dirección y liderazgo. Propuesta de un modelo de caracterización y análisis. *Pensamiento y gestión*, 16(25), 1 – 3.

SÁNCHEZ, D. & LÓPEZ, J. (2009). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 345–364.

SANTOS GUERRA, A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

SCOTT, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: S. Amelang & M. Nash (Eds.). (1991). H*istoria y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.

SERBIA, M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Revista Holográfica. Facultad de Ciencias Sociales*, 3(7), 123–141.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER (SERNAM). (2005). Departamento de Estudios y estadísticas. Santiago, Chile. Recuperado de http://estudios.sernam.cl/

SMITH, B. & PATERSON, F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.

SOLÉ, F. (2004). Organización Universitaria. Barcelona, *En Seminario de Dirección Estratégica Universitaria*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

SPORN, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education and Management*, 18 (7), 121 -134.

STAKE, E. (1994). Case Studies. En K. Denzin & S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage Publications.

STAKE, E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage Publications.

STENHOUSE, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. Martínez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

TAJER, D. (2000). *Subjetividades sexuadas contemporáneas. La diversidad posmoderna en tiempos de exclusión.* Buenos Aires, Argentina: Lugar.

TAYLOR, J. & BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TEDESCO, C. (2007). *Educar en la Sociedad del Conocimiento*. (6a ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

THOMPSON, J. (1998). Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica en la era de la comunicación de masas. (2a ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

THOMPSON, A. & STRICKLAND, A. (2001). *Administración Estratégica: Conceptos y Casos*. Mexico: McGraw-Hill.

TORO, R. (2012). *Gestión interna de la calidad en las Instituciones de Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA-RIL.

TORRES, Z. (2007). Teoría General de la Administración, México: Patria.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

VAN VUGHT, F. (2000). Innovative Universities: Challenges and Perspectives. En International Seminar on University Governance and Management (pp. 4-6). 2000, Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

VARGUILLAS, C. & RIBOT, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Revista Laurus*, 13(23), 249–262.

VERA, L. **(**2003). *La investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html

VERA, F. (2010). *La investigación de Mercado: una Herramienta para las Instituciones Educativas Inteligentes*. Recuperado de http://trabajosfernandovera.blogspot.com/2010_02_01_archive.html

VILLELA, A. (2011). Gestión en Educación Superior: Funciones, capacidades y necesidades directivas. *Revista Akademeia*, 2(1), 27–31.

WEINERT, E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

WHITHAKER, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Nancea.

WIRTH, L. (2002). *Romper el techo de cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

WITTROCK, C. (1989). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

WOLCOTT, F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In MD LeCompte, W, Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press.

WOLVERTON, M., GMELCH, W., MONTEZ, J. & NIES, CH. (2001). The changing nature of the academic deanship. *ASHEERIC Higher Education*, 28 (21), 95–108.

YARZÁBAL, L. (2001). *La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva*. Santiago, Chile: MECESUP.

YIN, K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

YUKL, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. España: Pearson. Prentice Hall.

ZALEZNIK, A. (1978). Administradores y líderes: ¿Diferentes?. En *Biblioteca HARVARD de Administración de Empresas*, 43 (189), 3–14.

ZIKMUND, G. (2009). Investigación de mercados (9a ed.). México D.F.: Cengage Learning.

ACRÓNIMOS

IES	Institución (es) de Educación Superior

ANEXOS

ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

ANEXO 1. PAUTA DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD
Objetivo general de la investigación: Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.
Objetivos específicos: **1. Describir el significado que las mujeres tienen en cuanto a su quehacer directivo desde una perspectiva de género.** **2. Explorar las manifestaciones del quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género.** **3. Indagar las vivencias que experimentan las mujeres en su entorno laboral en cuanto a su quehacer directivo.** **4. Determinar los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género.** **5. Identificar las características directivas que las mujeres consideran fundamentales poseer para realizar su labor.**

Variables cualitativas	**Definición conceptual**	**Dimensiones**	**Indicadores**	**Pauta de entrevista**
Percepción de género	Modo en el que las personas seleccionan, organizan e interpretan la información del mundo exterior a partir de sus experiencias previas y así construir significados y darle sentido a su entorno. Construcción que a su vez simbólica que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de los individuos. Mediante la constitución de género, la sociedad clasifica, nombra, produce las ideas dominantes de lo que deben ser y actuar los hombres y las mujeres.	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	¿Qué puede decir respecto de la educación en Chile y el acceso a cargos de mayor responsabilidad por parte de las mujeres?
				¿Qué opina de la realidad educativa en la cual usted se desempeña profesionalmente? Profundice desde su género
				A su juicio ¿Le brinda la Institución los medios y posibilidades para desarrollarse profesionalmente y compatibilizar esto con su vida privada?
		La dirección femenina en la institución educativa	Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	En esta Institución el acceso a puestos directivos por parte de las mujeres es igual que para los hombre? Profundice

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Pauta de entrevista
				¿Qué significa para usted el hecho de que una mujer asuma un cargo directivo en esta institución?¿Es lo mismo para las varones? Profundice
				¿Qué significa para usted que las mujeres se posicionen en cargos de dirección versus los varones en los mismos puestos?
			Percepción de la práctica directiva	¿Cómo se ve usted a sí misma/mismo en el cargo que desempeña en relación a otros directivos de su mismo sexo y en cuanto al sexo opuesto?
				¿Considera que existen diferencias en el ejercicio de la dirección en cuanto se es mujer o varón directiva/o? Profundice
			Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	A su juicio ¿Qué significa ser mujer hoy en día desde lo laboral y personal? Profundice desde su género
				¿Cómo compatibiliza Ud., el trabajo directivo con sus demás responsabilidades, obligaciones y actividades de su vida diaria? ¿Es igual para mujeres y varones? ¿Existen diferencias? ¿Cuáles? Profundice desde su género

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Pauta de entrevista
			Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	¿Cree usted que la sociedad actual demanda a las mujeres competir mucho más que los varones para acceder a cargos directivos? Profundice
				¿Qué opina sobre el techo de cristal? Le ha tocado experimentarlo? Profundice al respecto
		Significado de las relaciones de género	Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	¿Considera que hay igualdad de condiciones en cuanto a la labor que usted desempeña como directiva/o versus varones/mujeres que desempañan la misma labor? Profundice
				¿Considera que existe equidad respecto a la labor directiva que desempeñan las mujeres versus los hombres? Profundicen
		Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Identificación de luchas de poder	¿Ha detectado luchas de poder? ¿Cómo cuáles? Profundice
				En caso de existir luchas de poder ¿Cómo se manifiestan en las mujeres versus los varones?
			Desigualdades percibidas	A su juicio, ¿Considera usted que se presentan situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en su institución?, ¿Abuso de poder? ¿Se ha visto afectada/o por ello? ¿Conoce algún caso? Profundice

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Pauta de entrevista
Quehacer directivo	Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basados en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye.	Asumir cargos directivos en la institución educativa	El acceso de las mujeres a cargos directivos	A su juicio, el acceso a puestos de directivos, ¿es más fácil para hombres o mujeres? ¿Aprecia diferencias? ¿Cuáles? Profundice
			Delegación de responsabilidades	¿Suele delegar funciones y responsabilidades? Si lo hace, ¿por qué razón lo hace?, profundice respecto a este tema
			Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	A su juicio, ¿Cómo se debería potenciar la inclusión femenina en cargos directivos? Profundice
		Entorno laboral	Condiciones laborales en que se desenvuelven	¿Considera usted que el ambiente en el cual se desenvuelve desde lo personal, profesional y desde lo relacional es adecuado o hay falencias? ¿Por qué? Profundice
				¿Cree usted que sería necesario implementar o generar algún cambio para que exista un mejor clima de trabajo y de relaciones entre las personas? Profundice
		Desafíos del quehacer directivo	Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	¿Considera que son las mujeres o los varones presentan mayores obstáculos a la hora de ejercer un cargo de dirección? Profundice

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Pauta de entrevista
		Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	¿Qué competencias duras y blandas debe tener una mujer a la hora de ocupar un cargo de dirección? ¿Son estas competencias iguales para hombres o mujeres? Profundice su respuesta
			Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo	Dentro de su equipo de trabajo, cuáles son las características personales y competencias laborales que más valoran de su persona?, ¿ha recibió retroalimentación por ello?
				¿Qué estilo directivo suele utilizar a la hora de relacionarse con su equipo?¿depende del objetivo, de sus características personales o de una estrategia? ¿Suele cambiar la forma de proceder? ¿De qué depende? Profundice
				A su juicio, ¿Existen estilos de dirección diferentes entre hombres y mujeres? Si es así ¿A qué cree Ud., que se debe?

ANEXO 2: GUIÓN TEMÁTICO GRUPO DISCUSIÓN

ANEXO 2. Guión Temático del Grupo de Discusión
Objetivo general de la investigación: Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.
Objetivos específicos: **1. Describir el significado que las mujeres tienen en cuanto a su quehacer directivo desde una perspectiva de género.** **2. Explorar las manifestaciones del quehacer directivo de las mujeres en cuanto a las relaciones sociales de género.** **3. Indagar las vivencias que experimentan las mujeres en su entorno laboral en cuanto a su quehacer directivo.** **4. Determinar los desafíos que presentan las mujeres dentro de su quehacer directivo a partir de las diferencias de género.** **5. Identificar las características directivas que las mujeres consideran fundamentales poseer para realizar su labor.**

Variables cualitativas	**Definición conceptual**	**Dimensiones**	**Indicadores**	**Ejes Temático**
Percepción de género	Modo en el que las personas seleccionan, organizan e interpretan la información del mundo exterior a partir de sus experiencias previas y así construir significados y darle sentido a su entorno. Construcción que a su vez simbólica que estereotipa, reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de los individuos. Mediante la constitución de género, la sociedad clasifica, nombra, produce las ideas dominantes de lo que deben ser y actuar los hombres y las mujeres.	Opinión sobre la realidad educativa en la que se desenvuelven	Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	Opinión sobre ejercer un cargo directivo dentro de la Institución Educativa
		La dirección femenina en la institución educativa	Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	Lo que conlleva ser mujer y ocupar cargos de responsabilidad. Diferencia con los varones
			Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	Postura frente al quehacer directivo en un mundo laboral predominantemente masculino

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ejes Temático
			Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	Respecto del techo de cristal: para quién es más difícil el acceso a puestos de mayor responsabilidad. Profundicen
		Significado de las relaciones de género	Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	Diferencias percibidas en la forma de relacionarse entre hombres y mujeres
		Invisibilidades laborales en cuanto a las relaciones sociales de género	Identificación de luchas de poder	Competencias laborales entre hombres y mujeres
			Desigualdades percibidas	Percepción de desigualdades en tanto se es hombre y mujer y se accede a cargos directivos o de gran responsabilidad dentro de la Institución
Quehacer directivo	Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basados en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye.	Asumir cargos directivos en la institución educativa	El acceso de las mujeres a cargos directivos	Desde la construcción social, para quien es más difícil el acceder a puestos directivos o de gran responsabilidad
			Delegación de responsabilidades	Quienes suelen delegar más responsabilidades. Profundicen
			Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	Cómo potenciar la inclusión femenina en cargos de dirección superior

Variables cualitativas	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ejes Temático
		Entorno laboral	Condiciones laborales en que se desenvuelven	Determinar el clima laboral de la Institución educativa en la cual se desempeñan
				Aspectos a fortalecer para mejorar el clima laboral
		Desafíos del quehacer directivo	Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	Consideran que las mujeres o los varones presentan mayores obstáculos a la hora de ejercer un cargo de dirección. Profundicen
		Detección de las características personales y laborales necesarias para ejercer dirección	Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	Diferencias percibidas en tanto se es hombre o mujer en cuanto a las competencias para ejercer dirección
			Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo	Estilos de dirección. Diferencia entre hombres y mujeres respecto a los estilos de dirección ¿Qué más agregarían a este grupo de discusión?

ANEXO 3: CONSOLIDADO RESPUESTAS JUICIO EXPERTOS PARA LA PAUTA DE ENTREVISTAS EN PROFUNIDAD

ANEXO 3

CUADRO CONSOLIDADO DE RESPUESTAS JUICIO DE EXPERTOS

INSTRUMENTO PAUTA DE ENTREVISTA EN PROFUNIDAD

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	¿Qué puede decir respecto de la educación en Chile y el acceso a cargos de mayor responsabilidad por parte de las mujeres?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	¿Qué opina de la realidad educativa en la cual usted se desempeña profesionalmente? Profundice desde su género	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	A su juicio ¿Le brinda la Institución los medios y posibilidades para desarrollarse profesionalmente y compatibilizar esto con su vida privada?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	En esta Institución el acceso a puestos directivos por parte de las mujeres es igual que para los hombre? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	¿Qué significa para usted el hecho de que una mujer asuma un cargo directivo en esta institución?¿Es lo mismo para las varones? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	¿Qué significa para usted que las mujeres se posicionen en cargos de dirección versus los varones en los mismos puestos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Percepción de la práctica directiva	¿Cómo se ve usted a sí misma/mismo en el cargo que desempeña en relación a otros directivos de su mismo sexo y en cuanto al sexo opuesto?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario mejorar la redacción del ítem para mayor comprensión
	¿Considera que existen diferencias en el ejercicio de la dirección en cuanto se es mujer o varón directiva/o? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Fue necesario mejorar la redacción del ítem para mayor comprensión

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	A su juicio ¿Qué significa ser mujer hoy en día desde lo laboral y personal? Profundice desde su género	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	¿Cómo compatibiliza Ud., el trabajo directivo con sus demás responsabilidades, obligaciones y actividades de su vida diaria? ¿Es igual para mujeres y varones? ¿Existen diferencias? ¿Cuáles? Profundice desde su género	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	¿Cree usted que la sociedad actual demanda a las mujeres competir mucho más que los varones para acceder a cargos directivos? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Fue necesario mejorar la redacción del ítem para mayor comprensión
	¿Qué opina sobre el techo de cristal? Le ha tocado experimentarlo? Profundice al respecto	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	¿Considera que hay igualdad de condiciones en cuanto a la labor que usted desempeña como directiva/o versus varones/mujeres que desempañan la misma labor? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario mejorar la redacción del ítem y separar igualdad de equidad. Preguntar diferenciadamente
	¿Considera que existe equidad respecto a la labor directiva que desempeñan las mujeres versus los hombres? Profundicen	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario mejorar la redacción del ítem y separar igualdad de equidad. Preguntar diferenciadamente
Identificación de luchas de poder	¿Ha detectado luchas de poder? ¿Cómo cuáles? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	En caso de existir luchas de poder ¿Cómo se manifiestan en las mujeres versus los varones?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Desigualdades percibidas	A su juicio, ¿Considera usted que se presentan situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en su institución?, ¿Abuso de poder? ¿Se ha visto afectada/o por ello? ¿Conoce algún caso? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
El acceso de las mujeres a cargos directivos	A su juicio, el acceso a puestos de directivos, ¿es más fácil para hombres o mujeres? ¿Aprecia diferencias? ¿Cuáles? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Delegación de responsabilidades	¿Suele delegar funciones y responsabilidades? Si lo hace, ¿por qué razón lo hace?, profundice respecto a este tema	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Fue necesario reformular el ítem debido a la redacción

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	A su juicio, ¿Cómo se debería potenciar la inclusión femenina en cargos directivos? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Condiciones laborales en que se desenvuelven	¿Considera usted que el ambiente en el cual se desenvuelve desde lo personal, profesional y desde lo relacional es adecuado o hay falencias? ¿Por qué? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	¿Cree usted que sería necesario implementar o generar algún cambio para que exista un mejor clima de trabajo y de relaciones entre las personas? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	¿Considera que son las mujeres o los varones presentan mayores obstáculos a la hora de ejercer un cargo de dirección? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	¿Qué competencias duras y blandas debe tener una mujer a la hora de ocupar un cargo de dirección? ¿Son estas competencias iguales para hombres o mujeres? Profundice su respuesta	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo	Dentro de su equipo de trabajo, cuáles son las características personales y competencias laborales que más valoran de su persona?, ¿ha recibió retroalimentación por ello?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Fue necesario reformular el ítem debido a la redacción

INDICADORES	ITEMS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
	¿Qué estilo directivo suele utilizar a la hora de relacionarse con su equipo?¿depende del objetivo, de sus características personales o de una estrategia? ¿Suele cambiar la forma de proceder? ¿De qué depende? Profundice	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Fue necesario reformular el ítem debido a la redacción
	A su juicio, ¿Existen estilos de dirección diferentes entre hombres y mujeres? Si es así ¿A qué cree Ud., que se debe?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

Observaciones generales de Instrumento:

Experto 1: Buen instrumento de trabajo, sin embargo fue necesario modificar algunos ítems para mayor claridad y mejorar redacción. El Instrumento posee claridad, coherencia y consistencia.

Experto 2: En la Institución Educativa en cuestión hay un padrinaje UDEC (Universidad de Concepción), que desde sus comienzos viene dado por la masonería, y que ésta es eminentemente machista por su definición de estructura orgánica. Por otro lado, Chile responde a una cultura machista fuerte que está presente desde la época colonial. Botón de muestra, recién la mujer pudo tener derecho a voto hacen menos de 100 años. Instrumento adecuado para su aplicación. Ordenar ideas principalmente a nivel de redacción.

Experto 3: Instrumento que presenta una coherencia lógica con los objetivos de la investigación. Se observa que los ítems apuntan a obtener información relevante y adecuada al objeto de estudio. Modificaciones principalmente a nivel de redacción.

ANEXO 4: CONSOLIDADO RESPUESTAS JUICIO EXPERTOS PARA EL GUIÓN TEMÁTICO DEL GRUPO DISCUSIÓN

ANEXO 4

CUADRO CONSOLIDADO DE RESPUESTAS JUICIO DE EXPERTOS

INSTRUMENTO GUIÓN TEMÁTICO GRUPO DISCUSIÓN

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Percepción de la realidad educativa en la Institución a la cual pertenecen	Opinión sobre ejercer un cargo directivo dentro de la Institución Educativa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Percepción respecto de puestos directivos ocupados por féminas	Lo que conlleva ser mujer y ocupar cargos de responsabilidad. Diferencia con los varones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Fue necesario reformular el eje temático. Estaba convertido en una pregunta muy dirigida

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Actitud frente a las demandas de la sociedad en cuanto al rol que les compete	Postura frente al quehacer directivo en un mundo laboral predominantemente masculino	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Apreciación del apoyo recibido en tanto se cumplen roles en el ámbito privado y público	Respecto del techo de cristal: para quién es más difícil el acceso a puestos de mayor responsabilidad. Profundicen	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario reformular el eje temático. Estaba convertido en una pregunta muy dirigida

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Construcciones relacionales desde la perspectiva de las mujeres versus varones	Diferencias percibidas en la forma de relacionarse entre hombres y mujeres	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Fue necesario reformular el eje temático. Estaba convertido en una pregunta intencionada
Identificación de luchas de poder	Competencias laborales entre hombres y mujeres	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario reformular el eje temático. Estaba convertido en una pregunta muy dirigida
Desigualdades percibidas	Percepción de desigualdades en tanto se es hombre y mujer y se accede a cargos directivos o de gran responsabilidad dentro de la Institución	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Fue necesario reformular el eje temático por la intencionalidad

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
El acceso de las mujeres a cargos directivos	Desde la construcción social, para quien es más difícil el acceder a puestos directivos o de gran responsabilidad	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Delegación de responsabilidades	Quienes suelen delegar más responsabilidades. Profundicen	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección	Cómo potenciar la inclusión femenina en cargos de dirección superior	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Condiciones laborales en que se desenvuelven	Determinar el clima laboral de la Institución educativa en la cual se desempeñan	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
	Aspectos a fortalecer para mejorar el clima laboral	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Los obstáculos y facilidades que experimentan las mujeres a la hora de ejercer un cargo directivo	Consideran que las mujeres o los varones presentan mayores obstáculos a la hora de ejercer un cargo de dirección. Profundicen	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara

INDICADORES	EJES TEMÁTICOS	COHERENCIA			SUFICIENCIA			COMPRENSIÓN			DECISIÓN
		Expertos			Expertos			Expertos			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Competencias laborales para desempeñar cargos de dirección	Diferencias percibidas en tanto se es hombre o mujer en cuanto a las competencias para ejercer dirección	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Existe relación lógica con el indicador Logra medir lo que se pretende Comprensión clara
Apreciación de aquellas cualidades mayor valoradas por sus equipos para desempeñar el cargo	Estilos de dirección. Diferencia entre hombres y mujeres respecto a los estilos de dirección ¿Qué más agregarían a este grupo de discusión?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Fue necesario reformular el eje temático por redacción

Observaciones generales del Instrumento

Experto 1: Se logra demostrar coherencia y consistencia respecto del objetivo a indagar, sin embargo es necesario reformular algunos ejes temáticos debido a lo dirigido de sus posibles respuestas.

Experto 2: Instrumento adecuado para su aplicación. Fue necesario revisar redacción y reformular algunos ejes por la posible intencionalidad de las respuestas.**Experto 3:** Sin mayores observaciones. Fue necesario reformular algunos ejes temáticos debido a la redacción de los mismos.

ANEXO 5: JUICIO DE EXPERTOS PARA LA PAUTA DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento pauta de entrevista en profundidad

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre	**:**	Fernando García Gajardo
Título Profesional	**:**	Profesor de Educación General Básica
Grado/s Académico/s	**:**	Magister en educación/Currículum
		Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educativa

Cargo e institución donde trabaja:

Académico y Jefe Departamento de Currículum y Evaluación
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

▪ Adecuada, para aplicar tal como está	**X**
▪ Necesita mejorar parcialmente, ver detalle	
▪ Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia	
▪ Rehacer según observaciones	

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia	ADECUADA
Suficiencia	ADECUADA
Comprensión	ADECUADA
Relevancia	ADECUADA

Buen instrumento de trabajo, sin embargo es necesario modificar algunos ítems para mayor claridad y mejorar redacción. El Instrumento posee claridad, coherencia y consistencia.

Firma ……..

Fecha ENERO 2016

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento pauta de entrevista en profundidad

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre	**:**	**Moisés Alvial Cid**
Título Profesional	**:**	**Profesor de Historia y Geografía**
Grado/s Académico/s	**:**	**Doctor en Currículum y Evaluación Educacional**

Cargo e institución donde trabaja:

Académico y Jefe Departamento de Currículum y Evaluación
Universidad del Bío Bío

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

- Adecuada, para aplicar tal como está [ ]
- Necesita mejorar parcialmente, ver detalle [X]
- Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia [ ]
- Rehacer según observaciones [ ]

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia	ADECUADA
Suficiencia	ADECUADA
Comprensión	PERFECTIBLE. REQUIERE REFORMULAR ALGUNOS ITEMS PARA MAYOR CLARIDAD
Relevancia	ADECUADA

En la Institución Educativa en cuestión hay un padrinaje UDEC (Universidad de Concepción), que desde sus comienzos viene dado por la masonería, y que ésta es eminentemente machista por su definición de estructura orgánica. Por otro lado, Chile responde a una cultura machista fuerte que está presente desde la época colonial. Botón de muestra, recién la mujer pudo tener derecho a voto hacen menos de 100 años. Instrumento adecuado para su aplicación. Ordenar ideas principalmente a nivel de redacción**.**

Firma ……..…..

Fecha ENERO 2016

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento pauta de entrevista en profundidad

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre	**:**	Ricardo Antonio García Hormazábal
Título Profesional	**:**	Psicólogo y licenciado en Psicología
Grado/s Académico/s	**:**	Doctor en Investigación Educativa

Cargo e institución donde trabaja:

Director del centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID) de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Temuco.

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

▪ Adecuada, para aplicar tal como está	**X**
▪ Necesita mejorar parcialmente, ver detalle	
▪ Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia	
▪ Rehacer según observaciones	

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia	ADECUADA
Suficiencia	ADECUADA
Comprensión	ADECUADA
Relevancia	ADECUADA

Instrumento que presenta una coherencia lógica con los objetivos de la investigación. Se observa que los ítems apuntan a obtener información relevante y adecuada al objeto de estudio. Modificaciones principalmente a nivel de redacción.

Firma ……..

Fecha ENERO 2016

ANEXO 6: JUICIO DE EXPERTOS PARA EL GUIÓN TEMÁTICO DEL GRUPO DISCUSIÓN

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento Guión Temático Grupo Discusión

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre: Fernando García Gajardo

Título Profesional: Profesor de Educación General Básica

Grado/s Académico/s: Magister en educación/Currículum

Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educativa

Cargo e institución donde trabaja:

Académico y Jefe Departamento de Currículum y Evaluación
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

- Adecuada, para aplicar tal como está [X]
- Necesita mejorar parcialmente, ver detalle [ ]
- Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna [ ]
- Rehacer según observaciones [ ]

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia ADECUADA

Suficiencia ADECUADA

Comprensión ADECUADA. NO OBSTANTE REQUIERE REFORMULAR ALGUNOS EJES POR REDACCIÓN E INTENCIONALIDAD

Relevancia ADECUADA

Se logra demostrar coherencia y consistencia respecto del objetivo a indagar, sin embargo es necesario reformular algunos ejes temáticos debido a lo intencionado y dirigido de sus posibles respuestas.
Firma ……..

Fecha ENERO 2016

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento Guión Temático grupo Discusión

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre: Moisés Alvial Cid

Título Profesional: Profesor de Historia y Geografía

Grado/s Académico/s: Doctor en Currículum y Evaluación Educacional

Cargo e institución donde trabaja:

Académico y Jefe Departamento de Currículum y Evaluación
Universidad del Bío Bío

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

▪ Adecuada, para aplicar tal como está	
▪ Necesita mejorar parcialmente, ver detalle	X
▪ Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna	
▪ Rehacer según observaciones	

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia ADECUADA

Suficiencia ADECUADA

Comprensión PERFECTIBLE. REQUIERE REFORMULAR ALGUNOS EJES PARA MAYOR CLARIDAD Y EVITAR QUE SE CONVIERTAN EN PREGUNTAS DIRIGIDAS

Relevancia ADECUADA

Instrumento adecuado para su aplicación. Es necesario revisar redacción y reformular algunos ejes por la posible intencionalidad de las respuestas**.**

Firma ……

Fecha ENERO 2016

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO
Instrumento Guión Temático Grupo Discusión

El objetivo de la investigación es:
Comprender la percepción que las mujeres tienen respecto de su quehacer directivo desde una perspectiva de género, en un Instituto Profesional de Educación perteneciente a la provincia de Concepción, Chile.

Datos del Experto

Nombre: Ricardo Antonio García Hormazábal

Título Profesional: Psicólogo y licenciado en Psicología

Grado/s Académico/s: Doctor en Investigación Educativa

Cargo e institución donde trabaja:

Director del centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID) de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Temuco.

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

▪ Adecuada, para aplicar tal como está	X
▪ Necesita mejorar parcialmente, ver detalle	
▪ Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna	
▪ Rehacer según observaciones	

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Coherencia ADECUADA

Suficiencia ADECUADA

Comprensión ADECUADA

Relevancia ADECUADA

Sin mayores observaciones. Es necesario reformular algunos ejes temáticos debido a la redacción de los mismos.

Firma
Fecha ENERO 2016

ANEXO 7: FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
¿Qué puede decir respecto de la educación en Chile y el acceso a cargos de mayor responsabilidad por parte delas mujeres?	1. Mujer 1 Directora de Docencia (Cinco años en el cargo)	De la educación en chile mi experiencia es más bien en educación superior 10 años he ocupado puestos directivos y también como académico sigo siendo académico siempre pero respecto a la educación superior me parece que la amplitud de acceso la cobertura el aumento de la cobertura creo que uno de los grandes logros en los últimos 20 años en términos generales el que mayor niveles puedan alcanzar ahora en términos más concretos lo que está pasando hoy día es para largo. El acceso de las mujeres creo que es un tema a ver yo soy ingeniero civil industrial de profesión por lo tanto por profesión creo que es mucho más de hombre y eso en realidad también entrar en educación superior ha sido más complejo o sea entrar de una carrera que no es de educación dedicarte a una carrera que no es de a la educación superior creo que lo único que me ha permitido es en general el trabajo desarrollado yo he trabajado en la católica 7 años en la san Sebastián otros 5 y aquí llevo otros 5 ..la experiencia mía tiene que ver con el desarrollo de una carrera profesional en educación
	2. Mujer 2 Directora de Escuela (Tres años en el cargo)	A ver la educación en chile creo desde mi mirada desde un tiempo acá en función a todas las metas comprometidas a nivel nacional a nivel internacional y creo que de ahí surge esto se ha visto afectada desde mi perspectiva en cuanto a la calidad de la educación propia mente tal está muy materializada por decirlo de alguna forma y no ha si tan …como se podría decir la palabra exacta se pierde el concepto básico de lo que sería la educación y la formación de forma integrada de los alumnos global tanto de esta institución como también de otras que tengo contacto. **Y QUE PIENSAS RESPECTO QUE LAS MUJERES HAN ASUMIDO MAYOR RESPONSABILIDAD HOY EN DIA EN CARGOS…** Por lo menos en esta institución hay varios cargos o jefaturas de carrera o direcciones y la verdad las cosas creo que es respetada es valorada transversalmente en esta institución ahora hay otras problemáticas ya mas internas que hacen que muchas veces la toma de decisión no sean tan aplicables porque más que nada tienen una mirada gerencial

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
		TU NOTAS QUE A LAS MUJERES LES HA COSTADO LLEGAR A ASUMIR CARGOS DIRECTIVOS EN NUESTRA SOCIEDAD ACTUAL Yo creo que cada vez es más el acceso de las mujeres a cargos directivos es un conjunto que hace que no sea fácil pero por lo menos a lo que me ha correspondido vivir yo creo que no …bueno este es mi segundo cargo directivo y he gozado por decirlo de alguna forma de la confianza y lo han valorado así también así es que en mi experiencia personal no si creo que cuesta ganarse el espacio en el sentido incluso entre mujeres creo que es más difícil que tus pares de género valoren tus capacidades tus características tu liderazgo no así los varones, creo los varones lo aceptan más fácil
	3. Mujer 3 Directora de Escuela (Seis años en el cargo)	Yo creo que si vemos como rubro económico las instituciones educacionales quizás económico puede sonar como tabú en el contexto nacional pero yo creo que es una de las áreas donde las mujeres tienen mayor acceso ahí hay una mayor igualdad de género o incluso me atrevería a decir que quizás en algunos cargos directivos intermedios hay más mujeres que hombres no así en los cargos superiores como rectores creo que hay una mujer en una universidad que es rectora todo el resto son hombres **¿A QUE CREES TU QUE SE DEBE A QUE EN ESTOS CARGOS DE MUCHO MAYOR POSICION NO HAYAN MUJERES?** En los intermedios superiores secretaria académica, directoras de escuela directora de docencia vicerrectoría hay mujeres …a que se debe no sé, como uno ha vivido siempre en chile como que no ve la cosa bueno yo creo que todavía es un país que se está abriendo camino en el tema de la paridad de género entonces quizás hace 20 años 30 años hemos ido avanzando yo creo que como siempre hemos vivido acá no nos hemos dado cuenta como hemos ido avanzando probablemente alguien que no venga hace 30 años a chile y ve la realidad ve una enorme diferencia pero yo creo que todavía si viene una mujer de Finlandia ve que por qué a nivel de rectores solamente hay una mujer y todo el resto hombres o sea que pasa ahí bueno yo creo que de apoco en 15 años más irán a ver dos o tres y a que se debe un tema cultural no más una evolución un proceso país

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	4. Mujer 4 Directora de Carrera (Cinco años en el cargo)	En cuanto la educación yo no sé… tengo la buena suerte no me eduqué acá estoy un poco perdida, no me eduqué acá entonces no se en cuanto al tema del colegio mis hijos se están educando acá en chile el tema de género no sé si se aborda como tal los cargos en general yo diría que tienden a estar más en manos de los hombres que mujeres, las mujeres tienden a tener cargos de subgerencia o como de segundos mandos. **¿A QUE CREES TU QUE SE DEBE ESO?** Yo creo que está como inconsciente arraigado que todavía no se valora no se ve a las mujeres con la capacidad o nosotras mismas tal vez no nos vemos con la capacidad para poder asumir cargos de jefaturas todavía, además aquí hay una especie de club de Toby, en el que los hombres van heredando el poder dejándolo siempre en manos de hombres, creen que son más competentes que las mujeres, hay un tema de percepción
	5. Mujer 5 Directora de Carrera (Dos años en el cargo)	Creo que siempre va a estar presente el género porque de alguna forma creo que la mujer tiene que demostrar más que el hombre además creo que el hombre entre comillas tienen o yo creo los hombres son más prácticos más resolutivos y las mujeres somos más enrolladas, entonces que a lo mejor no vamos a ser capaces de hacer los mismos trabajos además que la mayoría de los cargos directivos importantes son de hombres y creo que generalmente es más fácil trabajar en el mismo género que enrollarse con nosotras, pero en general las mujeres son respetadas en la institución y fuera de ella también nos valoran, creo yo. Nosotras normalmente respondemos al igual que los hombres...aquí lo que interesa son los resultados, los números, si tú haces bien tu pega y entregas resultados.. entonces no hay problema.. no veo diferencias
	6. Mujer 6 Jefa Departamento (Tres años en el cargo)	Con respecto al acceso a los cargos cuesta, no es fácil, tú tienes que demostrar ,mucho su experiencia prepararte en términos de la educación formal para uno no es tan fácil llegar si no tienes un posgrado si bien es cierto es una realidad en los países porque necesitan acreditarse institución etc., pero a la mujer se le exige mucho más y cuando una mujer entra en competencia con un hombre hay cierto favoritismo hacia el hombre y también aparte se hace la distinción según la carrera que tu estudiaste también hay una distinción, tú puedes tener una especialización pero las carreras del área social cuesta sean valoradas en cargos directivos en relación a las carreras de ingeniería

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	7. Mujer 7 Jefa Departamento (Seis años en el cargo)	Difícil la educación creo yo que es machista en la casa partiendo de la casa no necesariamente en los colegios pero si en la casa es machista las mujeres cumplen un rol y los hombres cumplen otro rol, eso creo que ha ido cambiando, en mi casa ahora los roles son distintos mi esposo me ayuda lava plancha se cose los niños cocinan es distinto pero siempre de la perspectiva que ellos lo hacen para ayudarme eso es no es que sean roles de ellos lo hacen me apoyan mi esposo igual pero cuando están cansados no lo hacen eso yo creo que los roles en chile están definidos y el colegio refuerza eso en el colegio los niñitos …. Y LA FAMILIA TAMBIEN Los varones son más desordenados por lo tanto en la sala de clase los docentes tendemos a preocuparnos más de los niñitos de los varones que las niñitas y al preocuparnos más de ellos al darle más actividades más al decirles que trabajen los estamos reforzando positivamente creo yo lo hacemos siempre igual.. **¿Y QUE PIENSAS RESPECTO QUE LAS MUJERES HAN ASUMIDO MAYOR RESPONSABILIDAD HOY EN DIA EN CARGOS?** Yo creo que si ha ido avanzando el hecho que las mujeres asuman cargos de mayor responsabilidad en las instituciones educativas, no creo que sea por falta de oportunidades. yo creo que en chile es más transversal en eso no hay tanto falta de interés de las mujeres muchas veces en priorizar cosas en tomar decisiones en elegir y se elige obviamente lo que creemos más importante entre comillas lo que se cree que es más importante la familia los niños … yo creo eso que más que por falta de oportunidades es por falta de interés
	8. Hombre 1 Director de Escuela (Tres años en el cargo)	Yo creo que la mujer hoy en día se ha posicionado bastante bien a la par con los hombres creo que hoy en día la mujer se ha ganado un espacio que le permite posicionar otros niveles jerárquicos dentro de la estructura general de una administración y también con ello va a la par con los incrementos de renta también que ella ha tenido entonces a mí me parece que ha sido un crecimiento importante se ha ganado su espacio con justa razón y me parece muy bien

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	9. Hombre 2 Director Carrera (Dos años en el cargo)	Bueno con respecto a la educación primero mi visión de ver las cosas es que no hay una política de estado que significa eso que llega un gobierno y cambia todo lo que ha hecho el otro gobierno entonces de alguna u otra forma no hay una columna vertebral llamémoslo así donde no haya intereses políticos más que nada haya un bien común hacia la educación que es el propósito de mejorar la calidad de la educación tanto en sus 4 pilares llamémoslo así que sería la educación pre-básica o kínder la educación básica, educación media y educación superior dentro de ello encuentro como no existe esta columna vertebral a nivel de estado tampoco existe una columna vertebral entre las educaciones por decirlo así no existe un enlace entre la parvularia entre la enseñanza básica y la enseñanza media y superior por lo tanto cada uno va recibiendo los déficit que va dejando la otra eso con respecto a la educación…con respecto a los cargos a nivel de educación siempre hay un mayor trabajo por parte de la mujer, siempre le ha costado más por ser mujer…y uno se remonta…siempre uno tuvo su profesora, su directora, pero cuando uno ya se acerca a la educación superior claro ahí se ve más marcado son pocos los cargos hacia la mujer, podemos encontrar muy pocas vicerrectoras, rectoras no hay siempre están las mujeres ligadas a secretaria académica, jefas de carrera pero no están orientadas a cargos de alta dirección exactamente como te decía rectora no existe ninguna no hay ninguna rectora en ninguna institución solamente pueden haber vicerrectoras por ejemplo con vinculación con el medio o cargos directivos en el sentido de administrativo pero a nivel de toma de decisión importante de una institución no
	10. Hombre 3 Director Carrera (Tres años en el cargo)	Bueno en realidad, según mi percepción efectivamente a la mujer le cuesta mucho más acceder a lo que son cargos directivos en centros educacionales pero de hecho yo hace un tiempo atrás yo trabajé y mi superior era una mujer yo estuve trabajando 10 años en el departamento de educación y en un colegio estuve a cargo de un internado y quien era mi jefe era una mujer y en realidad yo no tengo absolutamente nada en contra, lógicamente que cuando veo que las mujeres llegan a cargos directivos las mujeres son extremadamente competentes y hay una competencia entre ellas, muy competitivas y entre ellas ahora lo que pude observar durante ese tiempo que fue una persona muy eficiente sin embargo también pude observar colegas que no le gustaba la idea que ellas estuvieran ese cargo…comentaban que no le gustaba esta señora serpa capaz pero yo siempre nunca estaba en contra todo lo contrario ahora con respecto a mi visión el país poco a poco se ha ido abriendo a esta situación 20 30 años atrás era recontra difícil que las mujeres llegaran a cargos directivos en este país esto se produjo en gran medida con la llegada de la democracia porque con el gobierno militar era recontra difícil muy difícil con la llegada de la democracia y más encima ahora tenemos una presidenta mujer y yo estoy completamente de acuerdo con todo eso

ANEXO 7. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
		y se han focalizado sobre ese punto ahora estoy hablando desde el punto de vista en general ahora si me voy desde el punto de vista de cómo hace su trabajo ya lo dije denante someramente es un trabajo muy eficiente y competitivo
	11. Hombre 4 Director Carrera (Seis años en el cargo)	Yo creo que va para bien desde el punto de vista de la tecnología que favorece mucho en este tiempo
	12. Hombre 5 Jefe Departamento (dos años en el cargo)	Existe mucha evidencia que las mujeres se han posicionado a nivel de instituciones a nivel de educación superior también ocupando cargos importantes de dirección ... ...desde la institución cercana donde trabajé antes, de hecho la vicerrectora académica es mujer, después de muchos años que fue hombre y acá en particular en esta institución también hay cargos importantes que ocupan mujeres y especialmente a nivel de jefaturas de carrera diría que el 60 65 % son mujeres….no así en puestos de alta dirección.. ahí cambia…son puros hombres …

ANEXO 8: FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
¿Qué puede decir respecto de la educación en Chile y el acceso a cargos de mayor responsabilidad por parte delas mujeres?	1. Mujer 1 Directora de Docencia (Cinco años en el cargo)	De la educación en chile mi experiencia es más bien en educación superior 10 años he ocupado puestos directivos y también como académico sigo siendo académico siempre pero respecto a la educación superior me parece que la amplitud de acceso la cobertura el aumento de la cobertura creo que uno de los grandes logros en los últimos 20 años en términos generales el que mayor niveles puedan alcanzar ahora en términos más concretos lo que está pasando hoy día es para largo. El acceso de las mujeres creo que es un tema a ver yo soy ingeniero civil industrial de profesión por lo tanto por profesión creo que es mucho más de hombre **C.4.2** y eso en realidad también entrar en educación superior ha sido más complejo o sea entrar de una carrera que no es de educación dedicarte a una carrera que no es de a la educación superior creo que lo único que me ha permitido es en general el trabajo desarrollado yo he trabajado en la católica 7 años en la san Sebastián otros 5 y aquí llevo otros 5 ..la experiencia mía tiene que ver con el desarrollo de una carrera profesional en educación

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	2. Mujer 2 Directora de Escuela (Tres años en el cargo)	A ver la educación en chile creo desde mi mirada desde un tiempo acá en función a todas las metas comprometidas a nivel nacional a nivel internacional y creo que de ahí surge esto se ha visto afectada desde mi perspectiva en cuanto a la calidad de la educación propia mente tal está muy materializada por decirlo de alguna forma y no ha si tan …como se podría decir la palabra exacta se pierde el concepto básico de lo que sería la educación y la formación de forma integrada de los alumnos global tanto de esta institución como también de otras que tengo contacto. **Y QUE PIENSAS RESPECTO QUE LAS MUJERES HAN ASUMIDO MAYOR RESPONSABILIDAD HOY EN DIA EN CARGOS…** Por lo menos en esta institución hay varios cargos o jefaturas de carrera o direcciones y la verdad las cosas creo que es respetada es valorada transversalmente en esta institución ahora hay otras problemáticas ya mas internas que hacen que muchas veces la toma de decisión no sean tan aplicables porque más que nada tienen una mirada gerencial **TU NOTAS QUE A LAS MUJERES LES HA COSTADO LLEGAR A ASUMIR CARGOS DIRECTIVOS EN NUESTRA SOCIEDAD ACTUAL** Yo creo que cada vez es más el acceso de las mujeres a cargos directivos es un conjunto que hace que no sea fácil pero por lo menos a lo que me ha correspondido vivir yo creo que no …bueno este es mi segundo cargo directivo y he gozado por decirlo de alguna forma de la confianza y lo han valorado así también así es que en mi experiencia personal no si creo que cuesta ganarse el espacio en el sentido incluso entre mujeres creo que es más difícil que tus pares de género valoren tus capacidades tus características tu liderazgo no así los varones, creo los varones lo aceptan más fácil

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	3. Mujer 3 Directora de Escuela (Seis años en el cargo)	Yo creo que si vemos como rubro económico las instituciones educacionales quizás económico puede sonar como tabú en el contexto nacional pero yo creo que es una de las áreas donde las mujeres tienen mayor acceso ahí hay una mayor igualdad de género o incluso me atrevería a decir que quizás en algunos cargos directivos intermedios hay más mujeres que hombres no así en los cargos superiores como rectores creo que hay una mujer en una universidad que es rectora todo el resto son hombres ¿A QUE CREES TU QUE SE DEBE A QUE EN ESTOS CARGOS DE MUCHO MAYOR POSICION NO HAYAN MUJERES? En los intermedios superiores secretaria académica, directoras de escuela directora de docencia vicerrectoría hay mujeres …a que se debe no sé, como uno ha vivido siempre en chile como que no ve la cosa bueno yo creo que todavía es un país que se está abriendo camino en el tema de la paridad de género entonces quizás hace 20 años 30 años hemos ido avanzando yo creo que como siempre hemos vivido acá no nos hemos dado cuenta como hemos ido avanzando probablemente alguien que no venga hace 30 años a chile y ve la realidad ve una enorme diferencia **C.1.2**... pero yo creo que todavía si viene una mujer de Finlandia ve que por qué a nivel de rectores solamente hay una mujer y todo el resto hombres o sea que pasa ahí bueno yo creo que de apoco en 15 años más irán a ver dos o tres y a que se debe un tema cultural no más una evolución un proceso país **C.5.1**

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	4. Mujer 4 Directora de Carrera (Cinco años en el cargo)	En cuanto la educación yo no sé… tengo la buena suerte no me eduqué acá estoy un poco perdida, no me eduqué acá entonces no se en cuanto al tema del colegio mis hijos se están educando acá en chile el tema de género no se si se aborda como tal los cargos en general yo diría que tienden a estar más en manos de los hombres que mujeres, las mujeres tienden a tener cargos de subgerencia o como de segundos mandos **C.5.1** ¿A QUE CREES TU QUE SE DEBE ESO? Yo creo que está como inconsciente arraigado que todavía no se valora no se ve a las mujeres con la capacidad o nosotras mismas tal vez no nos vemos con la capacidad para poder asumir cargos de jefaturas todavía, además aquí hay una especie de club de Toby, en el que los hombres van heredando el poder dejándolo siempre en manos de hombres, creen que son más competentes que las mujeres, hay un tema de percepción
	5. Mujer 5 Directora de Carrera (Dos años en el cargo)	Creo que siempre va a estar presente el género porque de alguna forma creo que la mujer tiene que demostrar más que el hombre además creo que el hombre entre comillas tienen o yo creo los hombres son más prácticos más resolutivos y las mujeres somos más enrolladas, entonces que a lo mejor no vamos a ser capaces de hacer los mismos trabajos además que la mayoría de los cargos directivos importantes son de hombres y creo que generalmente es más fácil trabajar en el mismo género que enrollarse con nosotras **C.4.2**, pero en general las mujeres son respetadas en la institución y fuera de ella también nos valoran, creo yo. Nosotras normalmente respondemos al igual que los hombres...aquí lo que interesa son los resultados, los números, si tú haces bien tu pega y entregas resultados.. entonces no hay problema.. no veo diferencias **C.2.2**

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	6. Mujer 6 Jefa Departamento (Tres años en el cargo)	Con respecto al acceso a los cargos cuesta, no es fácil, tú tienes que demostrar ,mucho su experiencia prepararte en términos de la educación formal para uno no es tan fácil llegar si no tienes un posgrado si bien es cierto es una realidad en los países porque necesitan acreditarse institución etc., pero a la mujer se le exige mucho más y cuando una mujer entra en competencia con un hombre hay cierto favoritismo hacia el hombre **C.2.1** y también aparte se hace la distinción según la carrera que tu estudiaste también hay una distinción, tú puedes tener una especialización pero las carreras del área social cuesta sean valoradas en cargos directivos en relación a las carreras de ingeniería **C.2.1**
	7. Mujer 7 Jefa Departamento (Seis años en el cargo)	Difícil la educación creo yo que es machista en la casa partiendo de la casa no necesariamente en los colegios pero si en la casa es machista las mujeres cumplen un rol y los hombres cumplen otro rol, eso creo que ha ido cambiando, en mi casa ahora los roles son distintos mi esposo me ayuda lava plancha se cose los niños cocinan es distinto pero siempre de la perspectiva que ellos lo hacen para ayudarme eso es no es que sean roles de ellos lo hacen me apoyan mi esposo igual pero cuando están cansados no lo hacen eso yo creo que los roles en chile están definidos y el colegio refuerza eso en el colegio los niñitos …. Y LA FAMILIA TAMBIEN Los varones son más desordenados por lo tanto en la sala de clase los docentes tendemos a preocuparnos más de los niñitos de los varones que las niñitas y al preocuparnos más de ellos al darle más actividades más al decirles que trabajen los estamos reforzando positivamente creo yo lo hacemos siempre igual..

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
		¿Y QUE PIENSAS RESPECTO QUE LAS MUJERES HAN ASUMIDO MAYOR RESPONSABILIDAD HOY EN DIA EN CARGOS? Yo creo que si ha ido avanzando el hecho que las mujeres asuman cargos de mayor responsabilidad en las instituciones educativas, no creo que sea por falta de oportunidades **C.1.2**. yo creo que en chile es más transversal en eso no hay tanto falta de interés de las mujeres muchas veces en priorizar cosas en tomar decisiones en elegir y se elige obviamente lo que creemos más importante entre comillas lo que se cree que es más importante la familia los niños … yo creo eso que más que por falta de oportunidades es por falta de interés
	8. Hombre 1 Director de Escuela (Tres años en el cargo)	Yo creo que la mujer hoy en día se ha posicionado bastante bien a la par con los hombres creo que hoy en día la mujer se ha ganado un espacio que le permite posicionar otros niveles jerárquicos dentro de la estructura general de una administración y también con ello va a la par con los incrementos de renta también que ella ha tenido entonces a mí me parece que ha sido un crecimiento importante se ha ganado su espacio con justa razón y me parece muy bien **C.1.1**

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	9. Hombre 2 Director Carrera (Dos años en el cargo)	Bueno con respecto a la educación primero mi visión de ver las cosas es que no hay una política de estado que significa eso que llega un gobierno y cambia todo lo que ha hecho el otro gobierno entonces de alguna u otra forma no hay una columna vertebral llamémoslo así donde no haya intereses políticos más que nada haya un bien común hacia la educación que es el propósito de mejorar la calidad de la educación tanto en sus 4 pilares llamémoslo así que sería la educación pre-básica o kínder la educación básica, educación media y educación superior dentro de ello encuentro como no existe esta columna vertebral a nivel de estado tampoco existe una columna vertebral entre las educaciones por decirlo así no existe un enlace entre la parvularia entre la enseñanza básica y la enseñanza media y superior por lo tanto cada uno va recibiendo los déficit que va dejando la otra eso con respecto a la educación…con respecto a los cargos a nivel de educación siempre hay un mayor trabajo por parte de la mujer, siempre le ha costado más por ser mujer…y uno se remonta…siempre uno tuvo su profesora, su directora, pero cuando uno ya se acerca a la educación superior claro ahí se ve más marcado son pocos los cargos hacia la mujer, podemos encontrar muy pocas vicerrectoras, rectoras no hay siempre están las mujeres ligadas a secretaria académica, jefas de carrera pero no están orientadas a cargos de alta dirección exactamente como te decía rectora no existe ninguna no hay ninguna rectora en ninguna institución solamente pueden haber vicerrectoras por ejemplo con vinculación con el medio o cargos directivos en el sentido de administrativo pero a nivel de toma de decisión importante de una institución no **C.6.2** .

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	10. Hombre 3 Director Carrera (Tres años en el cargo)	Bueno en realidad, según mi percepción efectivamente a la mujer le cuesta mucho más acceder a lo que son cargos directivos en centros educacionales pero de hecho yo hace un tiempo atrás yo trabajé y mi superior era una mujer yo estuve trabajando 10 años en el departamento de educación y en un colegio estuve a cargo de un internado y quien era mi jefe era una mujer y en realidad yo no tengo absolutamente nada en contra, lógicamente que cuando veo que las mujeres llegan a cargos directivos las mujeres son extremadamente competentes y hay una competencia entre ellas, muy competitivas y entre ellas ahora lo que pude observar durante ese tiempo que fue una persona muy eficiente sin embargo también pude observar colegas que no le gustaba la idea que ellas estuvieran ese cargo…comentaban que no le gustaba esta señora serpa capaz pero yo siempre nunca estaba en contra todo lo contrario ahora con respecto a mi visión el país poco a poco se ha ido abriendo a esta situación 20 30 años atrás era recontra difícil que las mujeres llegaran a cargos directivos en este país esto se produjo en gran medida con la llegada de la democracia porque con el gobierno militar era recontra difícil muy difícil con la llegada de la democracia y más encima ahora tenemos una presidenta mujer **C.1.1** y yo estoy completamente de acuerdo con todo eso y se han focalizado sobre ese punto ahora estoy hablando desde el punto de vista en general ahora si me voy desde el punto de vista de cómo hace su trabajo ya lo dije denante someramente es un trabajo muy eficiente y competitivo
	11. Hombre 4 Director Carrera (Seis años en el cargo)	Yo creo que va para bien desde el punto de vista de la tecnología que favorece mucho en este tiempo

ANEXO 8. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
ÍTEM	**Género y cargo**	**Respuestas**
	12. Hombre 5 Jefe Departamento (dos años en el cargo)	Existe mucha evidencia que las mujeres se han posicionado a nivel de instituciones a nivel de educación superior también ocupando cargos importantes de dirección **C.5.1** ... ...desde la institución cercana donde trabajé antes, de hecho la vicerrectora académica es mujer, después de muchos años que fue hombre y acá en particular en esta institución también hay cargos importantes que ocupan mujeres y especialmente a nivel de jefaturas de carrera diría que el 60 65 % son mujeres….no así en puestos de alta dirección.. ahí cambia…son puros hombres **C.5.1**…

ANEXO 9: MATRIZ ORGANIZADA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS: REPORTE DE CITAS

ANEXO 9

MATRIZ ORGANIZADA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS: REPORTE DE CITAS

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
Cat. 1. Cambios socioculturales asociados a la participación de la mujer en la institución	C.1.1 Mayor acceso laboral	• Un aporte importantísimo porque yo como decía antes hace 20 o 25 años atrás la mujer estaba en las casas era el marido el que tenía que mantener y cuando se incorporaba al mundo laboral le costaba extremadamente hacerse espacio un aporte importantísimo para nuestro país desde el punto de vista educativo, desde el punto de vista de la ingeniería yo miro en los diarios leo en la noche y veo mujeres que están incorporadas en nuevos proyectos de ciencia y tecnología es importantísimo un rol muy importante.. (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo). • Yo creo que la mujer hoy en día se ha posicionado bastante bien a la par con los hombres creo que hoy en día la mujer se ha ganado un espacio que le permite posicionar otros niveles jerárquicos dentro de la estructura general de una administración y también con ello va a la par con los incrementos de renta también que ella ha tenido entonces a mí me parece que ha sido un crecimiento importante se ha ganado su espacio con justa razón y me parece muy bien. (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). • ...el país poco a poco se ha ido abriendo a esta situación 20 30 años atrás era recontra difícil que las mujeres llegaran a cargos directivos en este país esto se produjo en gran medida con la llegada de la democracia porque con el gobierno militar era recontra difícil muy difícil y más encima ahora tenemos una presidenta mujer (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
	C.1.2 Percepción de avance en igualdad	• Si perfecto porque hoy en día las acciones se han repartido hoy en día los matrimonios no es tanto que la mujer se quede en la casa y que el marido salga a trabajar hoy en día es mucho más mixto y cada persona sabe que cuando tiene que llegar a la casa también tiene que llegar a cuidar a los cabros chicos no es resorte solo de la mujer (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). • En los intermedios superiores secretaria académica, directoras de escuela directora de docencia vicerrectoría hay mujeres …a que se debe no sé cómo uno ha vivido siempre en chile como que no ve la cosa bueno yo creo que todavía es un país que se está abriendo camino en el tema de la paridad de género entonces quizás hace 20 años 30 años hemos ido avanzando yo creo que como siempre hemos vivido acá no nos hemos dado cuenta como hemos ido avanzando, probablemente alguien que no venga hace 30 años a chile y ve la realidad ve una enorme diferencia (Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • Yo no veo mayores diferencias yo de verdad siento que no o yo soy muy abierto en este aspecto pero yo no veo una mayor diferencia siento que las mismas acciones del hombre las está haciendo la mujer (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). • Yo creo que si ha ido avanzando el hecho que las mujeres asuman cargos de mayor responsabilidad en las instituciones educativas, no creo que sea por falta de oportunidades (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo). • Las mujeres son tan valiosas como los hombres, no hay diferencias, no, no las hay (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• …las mujeres están validadas hace rato en temas de hogar y trabajo…no veo que sean o se les trate de manera inferior… (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo). • ...hay una tendencia marcada hoy en día darle a las mujeres ese espacio que posiblemente antes no estaba tan marcado (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • Creo que hombres y mujeres somos iguales y estamos igualmente valorados en nuestros puestos de trabajo (Grupo Discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo). • Yo creo que si la institución ofrece los espacios para que cada uno haga ideas desarrolle cosas desarrolle proyectos cree yo creo que da la posibilidad a todos a hombres y mujeres.
	C.1.3 Desafíos que conllevan los cambios	• Hay un peso de conciencia de ver a mi señora en esto, esto otro o sea yo digo si yo me siento a ver tele por ejemplo a pesar que no tengo mucho tiempo para ver tele me siento y veo que mi mujer anda para allá para acá prepara esto prepara esto otro yo me paro y coopero ..no siempre.. lo reconozco pero sí hay un peso de conciencia (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo). • ..tiene que haber un cambio de paradigma de valorar que las sociedades la componemos las mujeres también y cada vez estamos saliendo más a lo público no tanto lo privado y por lo tanto también hay que considerar estas miradas más homogéneo y la mujer no ser tan temerosa (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • Es que la cultura de nosotros es así no más hay que romper ese paradigma de que el hombre es el que lo sabe todo y que la mujer esta relegada (Entrevistas: Hombre 1. Director Escuela. Tres años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...después de todos los cambios políticos todos estos cambios sociales las mujeres empezaron a estudiar mis compañeras hoy en día no se quedan en la casa privilegian su vida profesional entonces al llegar a estos cargos directivos igual la mujer toma una decisión súper importante porque está entre la familia siempre tiene ese dilema la familia o lo profesional y algunos han optado por lo profesional y otras han optado por lo familiar se les complica el asunto…(Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo). • Mira yo creo que tenemos hartas oportunidades creo que hay más oportunidades de las que tenían nuestros padres nuestros antepasados hay más oportunidades porque también creo que la sociedad ha ido cambiando y así tiene que ser, pero también creo que nosotras nos damos mucho más responsabilidades es como un poco cliché lo que te voy a decir pero esto de ser mujer, mamá esposa llevar la casa ser amiga mantener todos los roles los distintos roles uno se sobreexige entonces cuando tú no tienes esos roles cuando no te sobre exiges tú te puedes concentrar solo en lo profesional que es el caso de los hombres (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).
Cat.2. Ideología patriarcal y sus implicancias a nivel institucional	C.2.1 Invisibilidades asociadas a las desigualdad de género	• Es muy difícil en Chile, es un pecado mortal ser madre, ser trabajadora y ser directivo peor porque tu compites en un mundo que es absolutamente masculino, entonces ser madre en mis dos experiencias ha sido nefasto pero la peor institución ha sido esta …pero te lo digo porque cuando yo llegué acá me pidieron el cargo sin nunca haber sido evaluado mal, teniendo siempre sobresaliente y me piden el cargo argumentando deficiencias en el trabajo (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• Ahora lógicamente el hecho que la mujer se haya incorporado masivamente al campo laboral ha descuidado la otra parte que era el hogar, los cabros quedan todo el día solo eso genera un problema social (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo). • ...cuando una mujer entra en competencia con un hombre hay cierto favoritismo hacia el hombre (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo). • La verdad, que el ser mujer aquí es difícil ayer y hoy (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo). • ...la otra vez no sé qué problema hubo, yo le decía René mira tenemos este problema…y opinó Sergio lo mismo…René le dijo a Sergio sí tienes razón… y yo acababa de decirlo y no mes pescó y dice este otro y lo pescó??? Cuek entonces yo asumí que era porque yo soy buena para opinar… no me quedo callada, esta es problemática, siempre opina y el otro no opina nunca entonces lo asumí…pero podría ser un tema de género. Yo quedé espantada porque yo dije prácticamente lo mismo y porque lo dice el otro…lo habré dicho mal? (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...diferencias siempre van a existir...como te dije anteriormente. Nosotras debemos competir con la historia y la cultura y eso te cansa.... (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo). • ...la mujer por formación hasta genética tiene que estar en la casa cuidando a los hijos criando los hijos y el varón afuera haciendo la pega de proveedor y eso está definido por una historia de la humanidad y ahora la mujer salió al mundo laboral bien hecho pero lamentablemente cambiar ese paradigma van a pasar 100 años y a lo mejor ahí se va a ganar el espacio pero esa pelea todavía está esa visión machista como quieran llamarlo todavía

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		está.. (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • Las mujeres se han desarrollado súper bien nosotros lo hemos analizado ahí viene a lo mejor la parte machista pero nosotros cuando estamos en educación lo que vemos es el alumno hoy en día no tiene a la mamá en la casa, a esa mamá se preocupaba de que el hijo estudiara que tuviera el almuerzo se alimentara bien tuviera un orden en la casa administraba su casa (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo). • ...cuando los objetivos de la familia están siendo trastocados la mujer tiene que dejar esa función para ir a palear esos objetivos que se están eliminando por ejemplo la educación del niño o desvíos de actitudes por lo tanto que el varón deje eso y vuelva a hacer ese trabajo no se da generalmente la mujer es la que toma ese, más que sacrifica vuelve a su estado normal (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • hoy en día los espacios se han dado, así como se ha dado que la mujer tenga más oportunidades dentro del ámbito laboral el hombre también ha asumido nuevas responsabilidades en el ámbito doméstico (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo). • Yo creo que aquí en esta institución la mujer tiene mucho espacio de hecho uno puede sacar una estadística aquí y la mayor cantidad de jefes de carreras que hay, asumiendo este tipo de dirección, son mujeres así que me parece que esta realidad en esta institución la mujer tiene mucha atribuciones y cargos, tiene mucha responsabilidad (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). • ...muchas veces es capaz de posponer su desarrollo personal y posponerse en post del beneficio de los padres de los hijos (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...las mujeres tenemos que andar demostrando cosas, en cambio los hombres no…basta con que trabajen y pueden cometer errores (Entrevista: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo). • ...hay una distinción, tú puedes tener una especialización pero las carreras del área social cuesta que sean valoradas en cargos directivos en relación a las carreras de ingeniería (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).
	C.2.2 Culto a la productividad	• Nosotras normalmente respondemos al igual que los hombres, aquí lo que interesa son los resultados, los números, si tú haces bien tu pega y entregas resultados.. entonces no hay problema.. no veo diferencias (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). • En esta institución si tu produces no debieras de tener problemas...es así de simple... (Entrevistas: Hombre 4. Director Carrera. Seis años en el cargo).
	C.2.3 Jerarquía institucional	• ...es difícil en esta institución justamente porque es una institución de tradición y los cargos directivos están compuestos por hombres yo creo que el hombre no va a ceder ese espacio y si lo cede va a ser con cupos limitados pero no quizás a nivel de responsabilidad en la toma de decisiones a nivel institucional (Grupo Discusión: Hombre 1. Jefe Departamento. Tres años en el cargo). • La institución en general abusa de poder porque es muy piramidal, todo pasa por rectoría entonces si no les cae bien al rector estás mal (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• Las decisiones las toman aquí principalmente los hombres, bueno, en su mayoría son hombres. Si hablamos de las cabezas en alto mando…y no sólo en educación…en todo ámbito creo yo… (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • Es por una cultura vertical una cultura machista yo creo que de alguna forma está solapado el machismo que tenemos como sociedad que todavía está presente por muchos cambios que se estén dando todavía y claro una institución con estas características es machista en ese aspecto.. (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo).
Cat.3. Desigualdad de condiciones percibidas entre hombres y mujeres	C.3.1 Percepción de inequidad	• ...uno nota que no es lo mismo, en algunas cosas se perciben ciertas diferencias en beneficios, puede ser el sueldo con igualdad de cargo de repente va a depender como tú lo puedas abordar con la jefatura pertinente…(Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo). • Siento que a veces nos pagan menos no solo por ser mujer sino por la profesión (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • …estoy casi segura que si el colega es ingeniero o está en una carrera de ingeniería el sueldo es más alto porque yo solamente soy de una carrera del área social (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...si hay una línea de trabajo que les guste y es más encima de un hombre, entonces dicen a esta voy a potenciarla más y le voy a dar más recursos que a la línea de trabajo de una mujer por ejemplo (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo). • ...pienso que somos bien valoradas, pero esta valoración que no es real …si las mujeres son top pero yo no necesito que me digan que soy top necesito que al momento de los quiubos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		los sueldos sean pares no está cháchara que te sobo el lomo para que estés contenta que yo creo que se esconden en los discursos de la gran mayoría (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).
	C.3.2 Percepción de desigualdades en la institución	• Me veo hoy día en una posición súper débil muy vulnerable en términos de lo que me paso porque cuando tu exiges tus derechos a respetar los aspectos legales que te da la maternidad en el fondo estas desafiando a la autoridad y eso aquí en esta institución no está permitido entonces es una posición débil por lo tanto sin piso sin respaldo sin embargo siento que estoy haciendo lo adecuado (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • A la mujer le toca la parte más complicada de compatibilizar una jornada laboral, 1,2,3 jornadas más la casa y la jornada en el trabajo yo creo que ahí hay diferencia hay harto machismo oculto también (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • La mujer es más ordenada, es más estructurada por lo mismo de la familia porque tiene todos sus tiempos ya planificados dentro del día y dentro de la semana en cambio uno va más disperso por la vida (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo). • ...cuando se contrata a una mujer inmediatamente se está pensando en cuánto tiempo va a tener hijos yo he estado en entrevistas donde a la mujeres se le pregunta no si me casé hace un año va a tener hijos? en cambio al hombre se casó hace un año no… no se le pregunta y yo he visto a mujeres preguntarlo y lo he visto en hombres…(Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • ...aquí es un ambiente muy machista, es un ambiente que no es el machismo vulgar de decir oye las mujeres son unas tales por cuales… porque en otros lados me ha tocado aquí

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		no… pero hay vacíos, silencios.. miradas…mi percepción en este lugar es que para ser o mantenerse en cargos directivos o tener respaldo hay que aceptar cosas que son inaceptables hay que ser políticamente correcto en términos que …yo creo que en todos lados hay que ser un poco políticamente correctos tampoco se trata que uno ande por la vida siendo rebelde, si no, no hubiera sido directivo durante 10 años pero tiene que ver con que acá tienes que decir si, tienes que ser yes men (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • …en chile mientras a ti te pongan un cargo y seas varón vas a tener mucho más posibilidades de ordenar a otros dirigir a otros .Te comento que me han llamado *hell hunter* para postular a puestos muchos más altos del que tengo y la razón porque no he quedado es porque soy joven y mujer (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).
	C.3.3 No identificación de desigualdades	• ...cuando se abre un concurso o se tiene que llenar un cargo no veo que la decisión pase por género, no es tema (Entrevista: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • Desde mi mirada siento que el acceso a puestos directivos es igual para hombres y mujeres, porque mis pares de hecho somos 4 directores de escuela en esta institución y 3 de ellas son mujeres entonces estamos a la par (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo). • Yo igual creo que los cargos están en función de lo que uno va a desarrollar. Lo importante es cumplir los objetivos y las metas establecidas por lo tanto no veo esas diferencias ni tampoco más que la función dirigida al logro de la meta (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
Cat.4. Estereotipos de género y características asociadas al trabajo directivo	C.4.1 Cualidades femeninas y masculinas asociadas a la labor directiva	• ...las mujeres somos más responsables trabajadoras siempre cumplimos somos más obedientes tendemos a acatar más las normas yo creo que ese es un plus (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...las mujeres siempre nos sacrificamos estamos dispuestas a sacrificarnos por otros tenemos más empatía (Grupo discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo). • ...nosotras a veces tenemos que tener muchas más características masculinas (Grupo discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo). • ...ellas suelen ser mucho más comunicativas y están más dispuestas al diálogo, nosotros los hombres somos como más tajantes, creo que la mujer es más conciliadora, más mamá" (Grupo de discusión. Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo). • ...en algún momento tienes que ser autoritario o democrático dependiendo de la situación que tú tengas (Grupo discusión: Mujer 2. Jefa Departamento. Cuatro años en el cargo). • ...si tomamos la tendencia por género la mujer tiene la tendencia al estilo directivo más conciliador y el varón más autoritario por formación genética (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • Una de las competencias que debe tener una mujer importantísimo es la empatía eso es importante sobre todo una mujer, si una mujer es empática tiene las puertas abiertas en todas partes (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo). • La mujer es más conciliadora, más de consenso de no imponer, más hormiguitas, los hombres son más bruscos…más impositivos, testosterónicos (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...encuentro que las mujeres en general tendemos a ser menos impositivas somos de liderazgos más orientado al tema de no sé si más afectivo pero de alto respeto los hombres tienen la formalidad del cargo el poder que te otorga el cargo yo creo que las mujeres somos más inclusivas pero hay de todo pero en general yo creo que la mujer tenemos mejor manejo de cómo nos criaron del tema emocional por ese lado (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).
	C.4.2 Diferencias percibidas en cuanto al género	• Es que el posicionamiento tiene que ver con cuales son las variables diferenciadoras de ser mujer respecto de ser hombre y yo creo que en ese sentido las mujeres podemos tener mayor visión de ciertas cosas y verlas de distintas perspectivas yo creo que los hombres son más pragmáticos (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • En las reuniones que me ha tocado participar en general jefaturas de carrera las mujeres son más cuestionadoras son más críticas lo que uno percibe en esas reuniones que los varones están más callados y están con mayor tranquilidad ante cualquier decisión cualquier cambio y las mujeres en general son más cuestionadoras más críticas (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo). • Un súper humano ….una capa que….porque tiene que cumplir varios roles dentro de eso la familia es que yo veo que la familia es la gran capa que tienen la mujer los hijos a pesar que hay algunas mujeres que han ido postergando ser mama producto de ser más profesional … yo creo que la mujer hoy en día es súper importante para todos es importante pero la mujer es importante en el sentido de poder encontrar un equilibrio en lo familiar y en lo profesional y tiene que encontrar un equilibrio eso es lo que cuesta (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...ahora lo que la mujer no debe perder y vuelvo al tema profesional buscar el equilibrio en esta cosa que es más blando tratando de mostrar los números como ese equilibrio (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo). • ...yo soy ingeniero civil industrial de profesión por lo tanto por profesión creo que es mucho más de hombre (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • ...creo que el hombre entre comillas tienen o yo creo los hombres son más prácticos más resolutivos y las mujeres somos más enrolladas, entonces que a lo mejor no vamos hacer capaces de hacer los mismos trabajos además que la mayoría de los cargos directivos importantes son de hombres y creo que generalmente es más fácil trabajar en el mismo género que enrollarse con nosotras (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). • ...obviamente algunas carreras van a preferir un perfil femenino para enfermería o para parvularia que se adecua más para una mujer (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). • ...los hombres son más cabros chicos....nosotras somos más mamás...cómo que siempre estamos preocupadas que todo se haga bien....los hombres no tanto... (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • Las mujeres nos enredados un poco más con la guata y las emociones, entonces creo que es un proceso de aprendizaje también de cómo tú te mueves en eso, la mujer es más empática, las mujeres tenemos mayor posibilidad de demostrar lo que sentimos en la medida que esté bien manejado me parece perfecto, en la medida que lloremos hagamos escándalo, no (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...el hombre por naturaleza es competitivo anda jugando a la pelota tiene esa naturaleza de conquista de ser primero (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • Creo que las mujeres tenemos una mayor capacidad de delegar porque confiamos, siento que los varones se sienten más autosuficiente que si no pasa por ellos puede que no esté bajo su satisfacción (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo). • ...la toma de decisiones no es fácil y yo creo que ahí las mujeres tienen que demostrar que tomar decisiones es fácil me explico porque la toma de decisión es las mujeres tienen un pequeño problemita que es que analizan la cuestión como en mil puntos que está súper bien ..el hombre uno no mas toma la decisión la hace corta …para tomar decisiones hay que ser un poco más concreto y la mujer se puede tomar mucho más tiempo en tomar decisiones, toma mucha variable el hombre es más univariable para tomar decisiones (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • ...en el contexto yo he visto que en los estereotipos de mujeres débiles y hombres fuertes como que no funcionan acá, no somos distintos al contrario he visto hombres débiles mujeres fuertes como que no hay que las mujeres son mejores para esto y los hombres van a servir para lo otro no lo veo así (Grupo Discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo). • Si hay diferencias, las competencias blandas de las mujeres son mucho más que las de los varones más empatía tienen una forma mucho más por decirlo tienen más sentimientos para tratar a las personas en cambio el varón no, tiene otras características más duro más rígido en algunos casos inflexible entonces ahí se nota yo lo veo (Grupo Discusión: Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...hay tipos que tienden a ver la empatía como algo más débil como que este gallo anda por estos lados…genera percepciones diferentes en cambio el tipo que llega con prestancia tiene más llegada (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).
Cat.5. Posicionamiento directivo de la mujer dentro de la institución	C.5.1 Percepción de mayor posicionamiento directivo	• Yo creo que algo de eso lo había mencionado encuentro que la mujer se ha ido ganando un espacio en esta sociedad ha permitido que ella pueda tener formación académica y profesional y eso le ha permitido acceder a nuevos puestos laborales que a lo mejor años atrás hubiese estado vetado para ella hoy en día acceden más fácilmente (Entrevistas: Hombre 1. Director de Escuela. Tres años en el cargo) • No veo que haya diferencia entre hombres y mujeres que asumen cargos directivos o jefaturas, aquí no lo veo, yo creo que va a depender de las necesidades de la institución y quien debe tomar la decisión de quien ocupa el cargo, pero en términos de la labor misma, cualquier cargo la puede desarrollar cualquier persona (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo). • Existe mucha evidencia que las mujeres se han posicionado a nivel de instituciones a nivel de educación superior también ocupando cargos importantes de dirección (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo).
	C.5.2 Acceso limitado en cuanto a la existencia de una cultura patriarcal	• En este caso en la institución es básicamente el círculo si tu estas ligado al rector si tu estas ahí es más fácil pero en general es más difícil para la mujer todo lo que condiciona ser mamá yo creo que la mujer donde gana es después de los 47 ó 45 ó 40 años porque ya pasó esa etapa de edad fértil y así se puede tener mayor igualdad (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...los cargos en general yo diría que tienden a estar más en manos de los hombres que mujeres, las mujeres tienden a tener cargos de subgerencia o como de segundos mandos (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...desde la institución cercana donde trabajé antes, de hecho la vicerrectora académica es mujer, después de muchos años que fue hombre y acá en particular en esta institución también hay cargos importantes que ocupan mujeres y especialmente a nivel de jefaturas de carrera diría que el 60 65 % son mujeres….no así en puestos de alta dirección.. ahí cambia…son puros hombres… (Entrevistas: Hombre 5. Jefe Departamento. Dos años en el cargo). • ...a pesar de ser una organización vertical tengo bastante autonomía para hacer cosas para proponer pero autonomía en hacer cosas, porque en las decisiones finales no (Entrevistas: Mujer 6. Jefa Departamento. Tres años en el cargo). • ...a nivel de rectores solamente hay una mujer y todo el resto hombres o sea que pasa ahí bueno yo creo que de a poco en 15 años más irán a ver dos o tres y a que se debe un tema cultural no más una evolución un proceso país (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • El acceso a puestos directivos por parte de las mujeres es igual que para los hombres…yo creo…la oportunidad sí, pero prefieren hombres" (Entrevistas. Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo).
Cat.6. Percepción en torno a la escasa participación de mujeres en altos cargos directivos	C.6.1 Cultura patriarcal	• ...las grandes jefaturas son solo hombres pero los cargos subalternos son mujeres (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...los más altos rectoría directorio en la universidad de concepción el directorio son puros hombres y en las facultades los decanos también son porcentajes mayoritarios

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		hombres (Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • ...esta institución es más bien masculina...desde el directorio que son puros hombres...no vez mujeres arriba (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo). • ...a las mujeres se nos educa con los roles más tradicionales entonces esa cosa como más osada nos falta a las mujeres somos obedientes, cumplimos, somos responsables somos medias obsesivas y eso sirve mucho para los cargos medios donde la pega se tiene que hacer (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo).
	C.6.2 Percepción desde el género en cuanto al acceso a la alta dirección	• Cuando uno viene a trabajar viene con todo su paquete social y eso va a implicar diferencias (Grupo Discusión: Mujer 3. Jefa Departamento. Cinco años en el cargo). • Yo creo que en general para poder potenciar el acceso de mujeres a cargos de dirección, principalmente alta dirección, se tiene que validar experiencias de otros líderes o cargos directivos de mujeres que hayan logrado grandes cosas, buenos objetivos de esa forma validarse y al difundir eso se empieza a generar la confianza (Grupo Discusión: . Hombre 2. Director Carrera. Cinco años en el cargo). • ...siempre están las mujeres ligadas a secretaria académica, jefas de carrera pero no están orientadas a cargos de alta dirección exactamente como te decía rectora no existe ninguna no hay ninguna rectora en ninguna institución solamente pueden haber vicerrectoras por ejemplo con vinculación con el medio o cargos directivos en el sentido de administrativo pero a nivel de toma de decisión importante de una institución no (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• ...cuando hay estos cargos directivos le preguntan usted se compromete con la empresa obvio pero siempre va a tener un compromiso mayor con la familia entonces de repente eso hace que los cargos directivos de mujer por lo que están pensando rechacen o prefieran un hombre porque no tiene ese problema básicamente (Entrevistas: Hombre 2. Director Carrera. Dos años en el cargo). • siento que la mujer tienen más obstáculos porque la sociedad en general es una sociedad machista y por lo tanto cuesta más surgir cuesta más sobresalir frente al resto y siento que a la mujer le cuesta más (Grupo Discusión: Hombre 3. Director Escuela. Tres años en el cargo). • ...cuando te llega tu rol de ser madre o tomas la decisión de hacerlo, en el trabajo no te ayudan, en un ambiente súper machista…dicen que te validan y que somos iguales, pero a nivel de discurso solamente (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo).
	C.6.3 Roles familiares y cargos directivos	• ...lo que me complica un poco la rigidez de horario, yo creo que tiene que ver un poco con la edad de mis hijos, es una edad muy demandante todavía de hecho creo que soy la directora más joven que hay acá, con niños más pequeños y se me ha complicado (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo). • ...yo pasé los primeros años de mis hijos trabajando, llegaba en la noche, llegaba a ponerle el piyama… yo creo que hay un discurso que sí a la igualdad de género, pero en la práctica no se concreta (Entrevista: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). • A las mujeres se les hace súper difícil, porque tienen que lidiar con el trabajo en la casa y aquí en la pega...no podría ser mujer. Grupo Discusión: Hombre 1. Jefe Departamento. Tres años en el cargo).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		• Una tarea compleja sobre todo si las mujeres están casadas con hijos es mucho más difícil es complejo ..tú ves en esos cargos o se terminan separando o los niños con problemas hay un costo que no es lo mismo que los hombres (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo). • Me veo aún débil porque estoy aprendiendo esto me llevó el año pasado a un colapso psicológico importante donde se me soltaron los chitecos digo yo y no pude no pude estaba súper mal no era una cosa no era solamente la pega era todo las tres cabras chicas todo lo que asumí los problemas (Entrevistas: Mujer 5. Directora de Carrera. Dos años en el cargo). • ...si nuestros hijos no salen a pasear es porque nosotros no lo llevamos, si los niños no están bien en o la casa no está bien es porque nosotras tenemos la culpa (Entrevistas: Mujer 4, Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...estoy personalmente súper bien catalogada pero evidentemente me juega en contra siempre la preocupación familiar…los niños (Entrevistas: Mujer 2. Directora de Escuela. Tres años en el cargo). • ...honestamente....nunca me he detenido a pensarlo...pero ahora que lo mencionas...sí...y actualmente, osea ahora mismo lo estoy experimentando...tengo un bebé pequeño y siento que las demandas laborales y familiares.. por ahora...no son compatibles...por lo menos no como yo quisiera...y obvio.. si tuviera que escoger...bueno...pega va a ver siempre...pero la crianza de mi hijo no la puedo tranzar...esto de ser mujer... (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • Una tarea ardua, hemos avanzado mucho pero sin duda cuando la nana no llega es problema de la mujer si no queda cereales o colación al otro día es la mujer que se da cuenta que no está la colación y que tiene que resolver

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		(Entrevistas: Mujer 3. Directora de Escuela. Seis años en el cargo). • ...es un tremendo desafío porque tú siempre tienes que demostrar siendo mujer que eres tan eficiente y aplicada como es un varón, teniendo toda una carga adicional, que todo funcione bien en tu trabajo y en tu casa, cosa que los hombres no hacen (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo). • ...duplicidad que las mujeres tenemos que abordar y ser efectivas en dos ámbitos paralelos, esa es la diferencia (Grupo Discusión: Mujer 1. Directora Carrera. Cinco años en el cargo). • siento como que se aprovechan de las mujeres porque son muy trabajadoras hay un aprovechamiento siento que el hombre muchas veces se llevan las flores pero las que se han sacado la mugre son las mujeres ellos lucen pero han pedido informe han pedido esto a las mujeres y en eso debería haber más una toma de conciencia (Entrevistas: Mujer 4. Directora de Carrera. Cinco años en el cargo). • ...en el periodo que me ausenté por estar cuidando a mi bebé, se generaron todas las condiciones para sacarme de mi puesto, pero no lo hicieron (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • es distinto cuando a ti te digan, yo no comparto tu forma de trabajar, me parece que con otra persona puedo trabajar mejor…a que te digan.. tu trabajo lo haces mal, te quiero sacar…y además ni siquiera hay una pregunta de cómo está tu hija…como fue todo este proceso (Entrevistas: Mujer 1, Directora de Docencia. Cinco años en el cargo). • ...es esa percepción que siento que los hombres por ser hombres en el fondo como que es un poquito más fácil, no es tan fácil tampoco, pero sí hay como un tinte que…como que es mucho más fácil para ellos y uno tiene que esforzarse un tanto más como para

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
		estar igual y eso genera rivalidades a veces aquí...una compite siempre... (Entrevistas: Mujer 7. Jefa Departamento. Seis años en el cargo). • ...sin lugar a dudas la mujer tiene que demostrar, como que tiene que demostrarle cierto al hombre que ella es igual o superior para incorporarse a un cargo (Entrevistas: Hombre 3. Director Carrera. Tres años en el cargo). • …el acceder a cargos directivos es por concurso y competencias...pero estoy segura que si un hombre y una mujer tiene las mismas competencias van a preferir a un hombre (Entrevistas: Mujer 1. Directora de Docencia. Cinco años en el cargo.

ANEXO 10: FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO 10. FRAGMENTO DE MATRIZ: VACIAMIENTO DATOS GRUPO DE DISCUSIÓN		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
EJE:	**Género y cargo**	**Respuestas**
Opinión sobre ejercer un cargo directivo dentro de la Institución Educativa	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	Si bien se dan los espacios yo diría que esto es un tremendo desafío porque generalmente te da la posibilidad pero con recursos muy limitados por lo tanto hay que lograr los objetivos con grandes esfuerzos. Cuando uno dice recursos se refiere a recursos tiempos, económicos y humanos
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	Si yo coincido con M1 dan los espacios pero los recursos…te dan mucha oportunidades te dan la posibilidad de generar el espacio de cosas de generar proyectos pero si el tema de los apoyos para lograr los objetivos si quizás es mas restringido tienes que demostrar mucho
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	Yo creo que si la institución ofrece los espacios para que cada uno haga ideas desarrolle cosas desarrolle proyectos cree yo creo que da la posibilidad a todos a hombres y mujeres
	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	Yo comparto lo que dice H2 es un desafío la verdad que la oportunidad de crecer y desarrollarse profesionalmente acá está permitido la verdad que siempre está el espacio para poder discutir generar idea y compartir con los demás departamentos situaciones que van en beneficio y progreso de la institución
	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	Yo asumí recién hace un mes atrás pero tengo harta experiencia como docente acá encuentro como un desafío porque siempre se dan los espacios para que tú puedas opinar tus proyectos por lo tanto si das un buen fundamento se da luz verde a eso estas al otro lado no esta tan estructurado para mí es un desafío
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	Pero siento que también la responsabilidad es bastante alta creo que tal vez los cargos están sobredimensionados en términos de envergadura para el cargo propiamente tal entonces creo que la responsabilidad es bastante y el equipo de trabajo es poco

DIMENSIÓN: LA DIRECCIÓN FEMENINA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Indicador: Percepción respecto de los puestos directivos ocupados por féminas		
EJE: Lo que conlleva ser mujer y ocupar cargos de responsabilidad. Diferencia con los varones	**Género y cargo**	**Respuestas**
	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	(responde a H2) Pero igual es un tremendo desafío porque tu siempre tienes que demostrar siendo mujer que eres tan eficiente aplicada como es un varón teniendo toda una carga adicional que todo funcione bien en tu trabajo y en tu casa, cosa que los hombres no hacen
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	---
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	Yo creo que la diferencia no está en el trabajo la diferencia de ocupar cargos directivos en el fondo y más en la casa en el orden familiar que uno llega hacer las mismas cosas que tiene que hacer en la casa y los varones en el fondo no muchas veces. (responde a H3) Yo no digo que no ayuden ni cooperen digo que la responsabilidad al menos en mi situación y puede ser la de muchas o puede que no, la responsabilidad de labores domésticas en la casa en el fondo es mía de la mujer y los otros me ayudan tengo esposo y dos hijos hombres por eso te digo me ayudan en mis deberes. (responde a H2) Eso era lo que estaba diciendo. Bueno de hecho cuando uno viene a trabajar viene con todo su paquete social y eso va a implicar diferencias ...uno puede entender que los recursos que puede ser muy similar pero uno no deja su mochila aparte la mochila a uno la acompaña para arriba y para abajo entonces eso también implica diferenciaciones
	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	---

	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	Comparto la opinión de 3H que esta institución tiene un porcentaje es mucho mayor en cuanto a damas que varones yo creo que en general va la tendencia nacional uno lo puede ver en todo ámbito y además en la política creo que hay una ley donde tiene que haber más parlamentarias y todo ese tema entonces hay una tendencia marcada hoy en día a darle a las mujeres ese espacio que posiblemente antes no estaba tan marcado en tanto voluntaria se da el espacio pero que a nivel nacional se está dando por reglamento gubernamental por lo tanto el espacio está más que ganado. (rebate) Mira con respecto a la postura laboral y cuando traspasamos la frontera a la parte hogareña yo creo que entran opciones de la persona de tomar esto yo voy a mundo laboral sabiendo que por estructura ya que es un tema más de formación de principio como quieran llamarlo la mujer por formación hasta genética tiene que estar en la casa cuidando a los hijos criando los hijos y el varón afuera haciendo la pega de proveedor y eso está definido por una historia de la humanidad y ahora la mujer salió al mundo laboral bien hecho pero lamentablemente cambiar ese paradigma van a pasar 100 años y a lo mejor ahí se va a ganar el espacio pero esa pelea todavía está esa visión machista como quieran llamarlo todavía está
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	Yo creo que al menos en esta institución yo conozco varias, la mujer tiene alto cargo directivo y esta es una institución donde se le da la oportunidad a la mujer para asumir ciertas responsabilidades he visto otras instituciones en que realmente no es tan así y a un mismo nivel generalmente son ocupados por muchas mujeres y yo siento que aquí hay más oportunidades. (responde a 1M) Yo no estoy de acuerdo con esa opinión estoy hablando por lo que me concierne a mí, yo creo que hoy en día los espacios se han dado, así como se ha dado que la mujer tenga más oportunidades dentro del ámbito laboral el hombre también ha asumido nuevas responsabilidades en el ámbito doméstico por lo tanto no creo que en mi caso yo quede liberado por el hecho de ser hombre y llego a la casa y le de la responsabilidad…

ANEXO 11: FRAGMENTO DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO 11. FRAGMENTO DEL PROCESO CODIFICACIÓN: CITAS DATOS GRUPO DE DISCUSIÓN		
VARIABLE: PERCEPCIÓN DE GÉNERO		
DIMENSIÓN: OPINIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE DESENVUELVEN		
Indicador: Percepción de la realidad educativa en la institución a la cual pertenecen		
EJE: Opinión sobre ejercer un cargo directivo dentro de la Institución Educativa	**Género y cargo**	**Respuestas**
	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	Si bien se dan los espacios yo diría que esto es un tremendo desafío porque generalmente te da la posibilidad pero con recursos muy limitados por lo tanto hay que lograr los objetivos con grandes esfuerzos. Cuando uno dice recursos se refiere a recursos tiempos, económicos y humanos
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	Si yo coincido con M1 dan los espacios pero los recursos…te dan mucha oportunidades te dan la posibilidad de generar el espacio de cosas de generar proyectos pero si el tema de los apoyos para lograr los objetivos si quizás es mas restringido tienes que demostrar mucho
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	Yo creo que si la institución ofrece los espacios para que cada uno haga ideas desarrolle cosas desarrolle proyectos cree yo creo que da la posibilidad a todos a hombres y mujeres **C.1.2**
	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	Yo comparto lo que dice H2 es un desafío la verdad que la oportunidad de crecer y desarrollarse profesionalmente acá está permitido la verdad que siempre está el espacio para poder discutir generar idea y compartir con los demás departamentos situaciones que van en beneficio y progreso de la institución
	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	Yo asumí recién hace un mes atrás pero tengo harta experiencia como docente acá encuentro como un desafío porque siempre se dan los espacios para que tú puedas opinar tus proyectos por lo tanto si das un buen fundamento se da luz verde a eso estas al otro lado no esta tan estructurado para mí es un desafío
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	Pero siento que también la responsabilidad es bastante alta creo que tal vez los cargos están sobredimensionados en términos de envergadura para el cargo propiamente tal entonces creo que la responsabilidad es bastante y el equipo de trabajo es poco

DIMENSIÓN: LA DIRECCIÓN FEMENINA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Indicador: Percepción respecto de los puestos directivos ocupados por féminas		
EJE: Lo que conlleva ser mujer y ocupar cargos de responsabilidad. Diferencia con los varones	**Género y cargo**	**Respuestas**
	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	(responde a H2) Pero igual es un tremendo desafío porque tu siempre tienes que demostrar siendo mujer que eres tan eficiente aplicada como es un varón teniendo toda una carga adicional que todo funcione bien en tu trabajo y en tu casa, cosa que los hombres no hacen **C.6.3**
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	---
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	Yo creo que la diferencia no está en el trabajo la diferencia de ocupar cargos directivos en el fondo y más en la casa en el orden familiar que uno llega hacer las mismas cosas que tiene que hacer en la casa y los varones en el fondo no muchas veces. (responde a H3) Yo no digo que no ayuden ni cooperen digo que la responsabilidad al menos en mi situación y puede ser la de muchas o puede que no, la responsabilidad de labores domésticas en la casa en el fondo es mía de la mujer y los otros me ayudan tengo esposo y dos hijos hombres por eso te digo me ayudan en mis deberes. (responde a H2) Eso era lo que estaba diciendo. Bueno de hecho cuando uno viene a trabajar viene con todo su paquete social y eso va a implicar diferencias **C.6.2** uno puede entender que los recursos que puede ser muy similar pero uno no deja su mochila aparte la mochila a uno la acompaña para arriba y para abajo entonces eso también implica diferenciaciones
	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	---

	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	Comparto la opinión de 3H que esta institución tiene un porcentaje es mucho mayor en cuanto a damas que varones yo creo que en general va la tendencia nacional uno lo puede ver en todo ámbito y además en la política creo que hay una ley donde tiene que haber más parlamentarias y todo ese tema entonces hay una tendencia marcada hoy en día a darle a las mujeres ese espacio que posiblemente antes no estaba tan marcado **C.1.2** en tanto voluntaria se da el espacio pero que a nivel nacional se está dando por reglamento gubernamental por lo tanto el espacio está más que ganado. (rebate) Mira con respecto a la postura laboral y cuando traspasamos la frontera a la parte hogareña yo creo que entran opciones de la persona de tomar esto yo voy a mundo laboral sabiendo que por estructura ya que es un tema más de formación de principio como quieran llamarlo la mujer por formación hasta genética tiene que estar en la casa cuidando a los hijos criando los hijos y el varón afuera haciendo la pega de proveedor y eso está definido por una historia de la humanidad y ahora la mujer salió al mundo laboral bien hecho pero lamentablemente cambiar ese paradigma van a pasar 100 años y a lo mejor ahí se va a ganar el espacio pero esa pelea todavía está esa visión machista como quieran llamarlo todavía está **C.2.1**
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	Yo creo que al menos en esta institución yo conozco varias, la mujer tiene alto cargo directivo y esta es una institución donde se le da la oportunidad a la mujer para asumir ciertas responsabilidades he visto otras instituciones en que realmente no es tan así y a un mismo nivel generalmente son ocupados por muchas mujeres y yo siento que aquí hay más oportunidades. (responde a 1M) Yo no estoy de acuerdo con esa opinión estoy hablando por lo que me concierne a mí, yo creo que hoy en día los espacios se han dado, así como se ha dado que la mujer tenga más oportunidades dentro del ámbito laboral el hombre también ha asumido nuevas responsabilidades en el ámbito doméstico **C.2.1** por lo tanto no creo que en mi caso yo quede liberado por el hecho de ser hombre y llego a la casa y le dé la responsabilidad…

VARIABLE: QUEHACER DIRECTIVO		
DIMENSIÓN: ASUMIR CARGOS DIRECTIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Indicador: Delegación de responsabilidades		
EJE: Quienes suelen delegar más responsabilidades. Profundicen	**Género y cargo**	**Respuestas**
	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	Creo que las mujeres tenemos una mayor capacidad de delegar porque confiamos, siento que los varones se sienten más autosuficiente que si no pasa por ellos puede que no esté bajo su satisfacción **C.4.2**
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	---
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	Opino lo contrario totalmente lo contrario, creo que las mujeres delegamos menos y pensamos que si no lo hacemos nosotras no lo va a hacer nadie y nadie lo va a hacer bien y al contrario los hombres tienen más esa capacidad de delegar o entregar esa responsabilidad a otros me da la impresión....las mujeres siempre nos sacrificamos estamos dispuestas a sacrificarnos por otros tenemos más empatía **C.4.1**.
	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	---
	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	---
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	Yo igual siento que el hombre como que entrega responsabilidades y que de alguna manera confía más en el trabajo del par y por lo tanto la mujer siento que trata de asegurarse mucho más de la información que está recibiendo y delega menos.

Indicador: Requerimientos para favorecer la inclusión femenina en cargos de dirección		
EJE: Cómo potenciar la inclusión femenina en cargos de dirección superior	**Género y cargo**	**Respuestas**
	1. Mujer 1: Directora Carrera (Cinco años en el cargo)	(sigue la idea de M3) Yo concuerdo plenamente con M3 y M2 porque creo que las mujeres no necesitamos andar validándonos, no es de interés, a menos que tú lo tengas desde el inicio de tu vida profesional uno tiene metas se crea metas objetivos en varios ámbitos de la vida que pueda coincidir, en cambio siento que el hombre siempre tiene que andar demostrando que él es el ganador él es el competidor y les cuesta mucho reconocer sus fracasos o más bien dicho no sus éxitos, para que no les duela tanto
	2. Mujer 2: Jefa Departamento (Cuatro años en el cargo)	(Preámbulo) la tendencia es formar directorio de hombres. (sigue la idea de M3) De hecho el ambiente educación la parte más media son más mujeres existe la posibilidad de llegar un cargo directivo creo que no es falta de competencia pero sí creo que nosotras, las mujeres, para potenciarnos en cargos directivos quizás nos faltaría demostrar un poco más lo que se hace, los resultados, tenemos un bajo perfil en trabajar y yo veo otras debilidades que quizás tenga que ver con mi línea formación que es llevar esto a un resultado más de número, sobre todo si no eres de la línea de números como esas competencias, pero el perfil bajo que se mantiene nos juega en contra
	3. Mujer 3: Jefa Departamento (Cinco años en el cargo)	(preámbulo) Yo creo que acá el directorio son puros hombres, veo muy difícil que una mujer llegue a ser rectora …es una cosa de tradición (Interviene la respuesta de 3H)….. La piensa mucho. Yo creo que también en empresa en otro tipo de circunstancia de contexto si puede ser más fácil y hacer sugerencia pero en educación si nos ponemos a enumerar todas las universidades institutos que tienen rector mujer yo creo que nos costaría harto encontrar es una tendencia que yo creo que va por otro lado y no tiene que ver por capacidades ni mucho menos tiene que ver por tradiciones arraigadas grupos de poder no necesariamente dinero sino que distintas ramas que tienen no se pu, opus dei, legionarios, masones no se pu, grupos de poder distintos tipos que están y de ahí surge eso y la mayoría son hombres yo creo que por ahí vienen en cuanto a las instituciones de educación superior hay un libro que habla de eso pero yo creo que con el tiempo… (sigue la idea de M2) Yo creo que el interés a lo mejor las mujeres somos muchas y estamos por ahí trabajando y a lo mejor no nos interesa eso se cuestiona muchas veces en la política por que las mujeres no llegan a cargos políticos y si se dan los espacios yo creo que muchas veces no interesa, en mi caso al menos hay cosas que me interesan más que otras y el poder no está de esa forma el cargo no es el que me interesa a mí al menos, hay otros elementos

	4. Hombre 1: Jefe Departamento (Tres años en el cargo)	Yo creo que es difícil en esta institución justamente porque es una institución de tradición y los cargos directivos están compuestos por hombres yo creo que el hombre no va a ceder ese espacio y si lo cede va a ser con cupos limitados pero no quizás a nivel de responsabilidad en la toma de decisiones a nivel institucional **C.2.3**
	5. Hombre 2: Director Carrera (Cinco años en el cargo)	Yo creo que en general para poder potenciar el acceso de mujeres a cargos de dirección, principalmente alta dirección, se tiene que validar experiencias de otros líderes o cargos directivos de mujeres que hayan logrado grandes cosas, buenos objetivos de esa forma validarse y al difundir eso se empieza a generar la confianza **C.6.2** , un tema de confianza otra vez los paradigmas Chile fue un país paradigmático por años presidenta cierto al ir validando eso va a empezar a generar una especie de entusiasmo que se puede esa es una cosa, por qué porque la toma de decisiones no es fácil y yo creo que ahí las mujeres tienen que demostrar que tomar decisiones es fácil me explico porque la toma de decisión es las mujeres tienen un pequeño problemita que es que analizan la cuestión como en mil puntos que está súper bien ..el hombre uno no mas toma la decisión la hace corta …para tomar decisiones hay que ser un poco más concreto y la mujer se puede tomar mucho más tiempo en tomar decisiones, toma mucha variable el hombre es más univariable para tomar decisiones **C.4.2** difundir los logros de damas que lo han hecho….también hay líderes varones que fracasan..pero también al darle la oportunidad a la dama que lo puede hacer también difundir estos éxitos buenos.
	6. Hombre 3: Director Escuela (Tres años en el cargo)	---