

# TRABAJO DURO, UNA SED POR APRENDER Y UN POCO DE SUERTE: LA TRAYECTORIA LABORAL DE LOS DIRECTORES DE LA GENERACIÓN MILENIO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILE

HARD WORK, A THIRST FOR LEARNING AND A LITTLE BIT OF LUCK: THE CAREER OF MILLENNIAL PUBLIC SCHOOL HEADTEACHERS IN CHILE

**Sergio Galdames Poblete (\*)**

*UCL Institute of Education  
Reino Unido*

## Resumen

Estudios tradicionales en carrera directiva se han desarrollado bajo supuestos de linealidad donde un docente avanza lentamente en la jerarquía escolar, desde responsabilidades de aula hasta la dirección escolar. En los últimos años, un creciente número de líderes jóvenes ha asumido la dirección de una escuela, sin embargo, poco se sabe sobre las características de su trayectoria laboral. Este estudio busca resolver este vacío en la literatura, explorando la carrera de directores de escuela públicas pertenecientes a la generación milenio. Por medio de un enfoque cualitativo, la carrera de nueve directores y directoras fue analizada considerando sus historias de vida. Si bien cada historia es particular, se observó gran convergencia temática en la trayectoria profesional de los directores, identificándose tres elementos centrales: trabajo duro, orientación al aprendizaje y un contexto favorable. Las implicancias para la carrera directiva a nivel global y nacional son discutidas.

**Palabras clave:** Liderazgo; carrera; administrador de la educación; generación milenio; Chile

## Abstract

Traditional studies on leadership career have been developed under lineal assumptions, in which a teacher moves slowly up through the school levels, from classroom responsibilities to school headship. In latest years, a growing number of young school leaders have taken the headship of a school, however, little is known about their trajectory to this role. This study aims to fill that gap in literature, exploring the career of Millennial generation public school headteachers. Using a qualitative approach, we interviewed 9 head teachers and analyzed their career considering their life-stories. Even though each story is particular, there was a great convergence in relation to the themes in their career, and we identified 3 central elements: hard work, an openness to learning and a favorable context. Implications to leadership career both at national and local levels are being discussed.

**Keywords:** Leadership; Career, Headteacher; Millennial Generation; Chile.

**(\*) Autor para correspondencia:**

Sergio Galdames Poblete  
UCL Institute of Education.  
Department of Learning & Leadership.  
20 Bedford Way, London.  
Correo de contacto:  
sergio.galdames.15@ucl.ac.uk

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 05.07.2018  
ACEPTADO: 01.10.2018  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.821

## 1. Introducción

A pesar de la falta de sustento empírico, tradicionalmente se ha observado algún tipo de relación entre liderazgo y la edad de los líderes (Zacher, Rosing, & Frese, 2011). Como lo señala Elgar (2016), este supuesto podría sostenerse en los principios de la biología evolutiva, en los argumentos de la teoría de los rasgos en la cual los seguidores asignarían ciertas características como altura, o apariencia física, o en este caso, edad al perfil de un buen líder. Elgar (2016) es claro en señalar que no hay evidencia que sustente que los líderes de mayor edad son de hecho más efectivos que los más jóvenes. A pesar de esto, en muchas organizaciones, incluyendo escuelas, es usual encontrar en puestos de liderazgo a personas de mayor edad.

Evidencia anecdótica sugiere un cambio demográfico importante en el liderazgo internacional y nacional. Tal vez una de las personas que ilustra el punto con mayor fuerza es el fundador y actual gerente general de Facebook, Mark Zuckerberg (34 años), quien la revista Forbes (Kroll, 2016) ha identificado como el billonario más joven del mundo. El ámbito político también ha visto la entrada de una generación más joven, en 2015 Canadá eligió como primer ministro a Justin Trudeau (46 años), y en 2017 Francia y Nueva Zelanda eligieron como mandatarios a Emanuel Macron (40 años) y Jacinda Arden (38 años), respectivamente. En Chile, donde la edad promedio de los alcaldes es de 52 años (Asociación de Municipalidades de Chile, 2016), la última elección municipal mostró una tendencia similar: la comuna de Valparaíso eligió a Jorge Sharp (31 años), la de Llay-Llay a Edgardo González (29 años) y la de Colbún a Hernán Sepúlveda (28 años). Si bien los líderes jóvenes comienzan a ganar atención global, poco se sabe sobre cómo han construido su camino profesional.

Estudios que han vinculado carrera y edad son concluyentes en identificar que distintas generaciones se acercan al mundo del trabajo de manera diferente. Usualmente bajo el paraguas de la teoría generacional, originalmente propuesta por Mannheim (1952), estas ideas han sido el punto de origen de múltiples estudios que han caracterizado prácticas y actitudes específicas en distintas generaciones (Kian, 2013; Lyons, Duxbury, & Higgins, 2007). Particular atención se ha centrado en los “*baby boomers*” (53 a 70 años), “la generación X” (40 a 52 años) y la “generación milenio o Y” (18 a 39 años), ya que estas tres generaciones son las que principalmente componen la fuerza laboral a nivel global (Edge, 2014; Howe & Strauss, 2000). La Tabla 1 resume algunas de las principales características generacionales vinculadas al trabajo de cada una de estas generaciones.

**Tabla 1**

*Características generacionales en contextos laborales*

	<b>Generación</b>		
	Milenio 1980-1999	Generación X 1962-1979	<i>Baby boomers</i> 1950-1961
<b>Progresión laboral</b>	Buscan reconocimiento	Buscan promociones	Buscan estabilidad
<b>Fidelidad organizacional</b>	Baja permanencia organizacional, mediada por contextos económicos	Media permanencia organizacional, mediada por la relación con los colegas	Alta permanencia organizacional, mediada por metas organizacionales y relación con superiores
<b>Ética laboral</b>	Balance trabajo y vida personal, siguen valores personales	Trabajójicos, vinculados al encuentro de valores personales con organizacionales	Trabajójicos, vinculados a valores globales
<b>Importancia de las relaciones sociales</b>	Muy alta, especialmente con generaciones mayores	Baja	Media
<b>Busca de apoyo</b>	Alta, usualmente buscando a colegas <i>boomers</i>	Media	Media
<b>Autonomía</b>	Alta, desafiando activamente las orientaciones de la autoridad	Alta, desafiando pasivamente las orientaciones de la autoridad	Baja, presentando un mayor respeto por la autoridad
<b>Balance vida-trabajo</b>	Alta y armónica. La familia y el tiempo personal están por sobre el trabajo, estableciendo exitosamente prácticas organizativas	Alta y conflictiva. La familia y el tiempo personal es más relevante que el trabajo, pero tiene problemas en organizarlos	Baja y poco conflicto. El trabajo está por sobre la familia y los espacios recreativos personales
<b>Salario</b>	Alta relevancia	Alta relevancia	Baja relevancia
<b>Satisfacción laboral</b>	Relacionada con desarrollo profesional y posibilidad de rápido ascenso	Relacionada con la progresión y recompensas materiales	Estable y generalmente más alta que la generación X y milenio
<b>Apertura al cambio</b>	Defensores parciales de las políticas y reglas	Innovadores, desafían las políticas y reglas	Tradicionales, defensores de las políticas y reglas

<b>Aspiraciones de poder</b>	Medio, estables en sus puestos actuales	Alto, deseo de alcanzar puestos de mayor influencia	Bajo, estables en sus puestos actuales
<b>Automejoramiento</b>	Orientados al logro individual	Orientados al logro individual	Orientados al logro colectivo

---

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de diversos estudios (Edge, 2014; Gursoy, Chi & Karadag, 2013; Lyons et al., 2007).

En el contexto educacional, los estudios que han vinculado generaciones y carrera directiva son menos frecuentes. Probablemente el trabajo más relevante es la reciente investigación de Edge (2015), que exploró la carrera de los directores de la “generación X” en Londres, Nueva York y Toronto. Sus resultados indican que los “directores X” construyen una carrera muy diferente a la de la cohorte anterior, los “*boomers*”, buscando condiciones laborales que privilegien el bienestar por sobre las recompensas materiales. Edge (2015) concluye que la magnitud de estas diferencias es tan grande que requieren un rediseño de las políticas educativas de formación, reclutamiento y retención de directivos. En un pequeño proyecto exploratorio de continuación realizado en Chile, Edge y un grupo de investigadores chilenos (Ahumada, Montecinos, Galdames & Edge, 2016) observamos características similares en los directores de escuelas municipales y particulares subvencionadas, destacando una mayor movilidad laboral tanto dentro como fuera del contexto educacional.

Si bien el trabajo de Edge (2015) ha contribuido en comprender la relación entre generación y carrera directiva, su estudio está anclado en un contexto angloparlante en ciudades globales. Asimismo, sus conclusiones se centran en la “generación X”, nada se sabe de los directores de la siguiente cohorte: la “generación milenio”. Este estudio busca expandir el conocimiento sobre la carrera directiva de los directores menores a 39 años, explorando principalmente el viaje que llevó a estas personas a alcanzar la dirección de una escuela, identificando qué elementos podrían explicar esta trayectoria. En particular intentaremos responder a dos preguntas interrelacionadas, la primera a un nivel descriptivo y la segunda a un nivel analítico:

- a. ¿Cuál es la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio que actualmente lideran escuelas municipales en Chile?
- b. ¿Cómo se caracteriza la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio que actualmente lideran escuelas municipales en Chile?

## 1.1. Los directores de establecimientos escolares públicos en el contexto chileno

En términos demográficos, Chile ha mantenido una distribución más o menos homogénea en las características de sus directores y directoras en los últimos 17 años (2004-2017). De acuerdo con los datos recogidos por el Ministerio de Educación (Mineduc), accesibles públicamente en su plataforma digital<sup>1</sup>, la edad promedio de los directores ha oscilado entre los 53 y 55 años; sin embargo, la desviación estándar ha ido aumentando de manera progresiva, llegando a 9.4 años en la última medición (2017), lo cual indica una variación importante en las características etarias de los directores. Utilizando el lenguaje de la teoría generacional (Howe & Strauss, 2000), podríamos decir que tanto la “generación milenio” como la “generación *baby boomer*” ha aumentado, mientras que la “generación X” ha disminuido considerablemente.

**Tabla 2**

*Distribución por edad de los directores en escuelas municipales entre 2004 y 2017*

Año	N	Promedio edad	DS edad	% 20-39	% 40-52	% 53-70	% Sobre 70
2004	4 018	53.5	7.6	4.3%	38.1%	56.9%	0.7%
2005	4 194	54.4	7.4	3.1%	33.1%	63.0%	0.8%
2006	4 004	54.9	7.1	2.7%	30.5%	66.2%	0.6%
2007	3 961	55.5	7.1	2.4%	28.4%	68.5%	0.7%
2008	3 808	55.1	6.9	2.7%	28.9%	68.0%	0.4%
2009	3 882	55.3	7.0	3.1%	26.6%	69.9%	0.4%
2010	3 832	55.7	7.0	3.0%	24.6%	72.0%	0.4%
2011	4 072	54.9	8.3	6.2%	24.7%	68.7%	0.3%
2012	4 169	55.1	8.6	6.7%	23.3%	69.5%	0.5%
2013	3 988	54.2	9.0	8.5%	25.3%	65.8%	0.4%
2014	3 783	54.2	9.1	9.1%	25.4%	65.2%	0.3%
2015	3 340	55.3	8.7	6.5%	25.0%	68.0%	0.5%
2016	3 327	54.8	9.1	7.6%	27.0%	64.6%	0.8%
2017	3 320	54.5	9.4	8.6%	27.3%	63.2%	0.9%
<b>Total</b>	53 698	54.8	8.0				

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Mineduc.

Considerando solo la medición de 2017 (3320 directores), se observa en tabla 3 que la “generación milenio” es la que tiene mayor presencia en contextos rurales (41.1%), mientras que tanto los directores “X” como los “*boomers*” se concentran en el sector urbano (77% y 74.2%, respectivamente). En términos de sexo, la “generación milenio” es la que se distribuye más

<sup>1</sup> <http://datos.mineduc.cl/search/?tag=%22idoneidad%20docente%22>

equitativamente (51.9% hombres y 48.1% mujeres), mientras que la “generación X” es la que presenta un número más alto de mujeres (56.7%).

**Tabla 3**

*Distribución de los directores por generación de acuerdo con contexto y género*

			Milenio < 39	X 40 a 52	Boomers 53 a 70	Silencio 70 >	Total
<b>Ubicación</b>	Urbana	Directores	168	698	1557	29	2452
		% en la generación	58.9	77	74.2	93.5	73.9
	Rural	Directores	117	208	541	2	868
		% en la generación	41.1	23	25.8	6.5	26.1
<b>Género</b>	Hombres	Directores	148	392	1194	20	1754
		% en la generación	51.9	43.3	56.9	64.5	52.8
	Mujeres	Directores	137	514	904	11	1566
		% en la generación	48.1	56.7	43.1	35.5	47.2

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Mineduc.

Esta información, junto a la falta de investigación sobre la evolución generacional, es una de las razones que fundamenta este estudio. Comprender los cambios generacionales, considerando el contexto en que cada cohorte ha crecido y se ha desarrollado, podría tener implicancias directas para el liderazgo educativo e indirectamente para el mundo del trabajo.

## 2. Metodología

### 2.1. Acercamiento

La presente investigación se condujo bajo un paradigma cualitativo. Como lo señalan distintos autores, este acercamiento es recomendable para explorar experiencias personales, creencias y prácticas (Reichardt & Cook, 1982). Con ello se quiere enfatizar en que este estudio no intentó identificar los hechos concretos que construyeron la vida de estos directores, sino que es un análisis sobre cómo los participantes han interpretado su trayectoria laboral, identificando de acuerdo con sus percepciones los elementos que podrían explicar su carrera profesional.

### 2.2. Participantes

Los directores fueron identificados utilizando la base de datos recogida y publicada por el Mineduc. Esta base (que también fue usada para la construcción de la caracterización de los

directores presentados en la sección de contexto) indica la fecha de nacimiento y consecuentemente la edad de cada directivo, docente y administrador que trabaja en el sistema educativo. Desde ahí fueron seleccionados aquellos directores que pertenecieran a la cohorte milenio, es decir, que tuvieran menos de 40 años al momento de la entrevista, vinculándolos con el establecimiento educacional correspondiente, el cual también aparece en la base de datos. Posteriormente, una rápida búsqueda por internet permitió identificar sus nombres y cuentas de correos electrónicos para realizar el contacto.

Del total de 285 directores pertenecientes a la generación milenio a nivel nacional, se identificaron 20 potenciales participantes a través de muestreo por conveniencia. Los directores fueron contactados vía email, donde se les presentaron las ideas centrales del estudio y se les invitó a agendar una reunión para la realización de una entrevista. De las 20 personas contactadas, 15 respondieron el email, logrando realizar, debido a limitaciones de agendas mutuas, 9 entrevistas. La Tabla 4 describe las principales características de los participantes.

**Tabla 4**

*Características de los participantes del estudio*

Seudónimo	Edad	Sexo	Formación inicial	Años como director	Cantidad de escuelas	Ubicación
<b>Bruce</b>	34	Hombre	Educación especial	2	2	Urbana
<b>Oliver</b>	34	Hombre	Educación básica	3	1	Rural
<b>William</b>	33	Hombre	Educación básica	3	2	Urbana
<b>Selina</b>	35	Mujer	Educación especial	2	1	Rural
<b>Bárbara</b>	35	Mujer	Educación básica	1	2	Rural
<b>Víctor</b>	37	Hombre	Historia y Geografía	4	3	Urbana
<b>Barry</b>	37	Hombre	Educación Física	3	2	Urbana
<b>Diana</b>	37	Mujer	Educación básica	5	2	Urbana
<b>Clarke</b>	39	Hombre	Historia y Geografía	4	3	Urbana

### 3. Producción y análisis de la información

La estrategia de producción utilizada fue la entrevista en profundidad. En particular, esta entrevista fue construida en los principios del acercamiento de historias de vida (McAdams, 2001). Los también llamados “estudios biográficos”, son una estrategia de producción de información que usualmente se implementa a través de entrevistas, buscando comprender las trayectorias personales y la influencia de distintos eventos vitales en la identidad de las personas. Estudios que han vinculado liderazgo e historias de vida han sido claros en identificar la influencia de experiencias personales durante la infancia y adolescencia en la formación del líder, los cuales muchas veces son omitidos relevando elementos formales como cualificación y desarrollo profesional (Shamir, Dayan-Horesh, & Adler, 2005).

Las entrevistas fueron construidas pensando en el desarrollo vital de las personas, desde su nacimiento hasta la actualidad. Bajo la influencia, a su vez, de las ideas centrales de la teoría generacional, se buscó identificar la historia generacional, privilegiando la caracterización contextual local y global durante las distintas etapas de desarrollo. Así, la entrevista se centró en: la infancia y adolescencia, la educación superior, la vida docente y el acceso a la dirección. Las entrevistas se realizaron entre septiembre de 2017 y enero de 2018, usualmente en la escuela de los directores. Estas tuvieron una duración de entre 1 y 2 horas, fueron grabadas digitalmente y luego transcritas en su totalidad.

El análisis fue organizado bajo las orientaciones del análisis temático, descrito por Clarke y Braun (2017) como “un método para analizar, identificar y reportar patrones (temas) en textos” (p. 297). Esto es relevante en un estudio que tiene 9 historias individuales, pero que busca identificar patrones dentro de ellos. De esta forma, los hallazgos que se presentan en la sección siguiente no responden a las experiencias individuales de cada director, sino a la convergencia de narrativas comunes.

Ya que algunas preguntas exploran temas relacionados a satisfacción laboral, relación con los pares, subordinados y superiores, e intenciones de renuncia, y considerando el número reducido de directores milenio en el país, especial atención fue dada a mantener el anonimato de los participantes.

#### 3.1. Hallazgos: la trayectoria vital y laboral del director milenio

Basándose en los principios generales de la perspectiva de “historias de vida”, se organizó esta sección en cuatro etapas: infancia y adolescencia (0-18 años), vida universitaria (19-23 años), vida como profesor (24-28 años) y acceso a la dirección (29-39 años). Las edades en los paréntesis son orientadoras, ya que no todos los participantes de este estudio avanzaron a la misma

velocidad. Se utilizaron citas directas de las transcripciones de las entrevistas para ilustrar los principales argumentos.

Por las limitaciones de espacio y por el foco del artículo, el último punto que se tratará en la sección de resultados tiene relación con el acceso a la dirección y no con el periodo actual en el rol del director. Como contexto, todos los entrevistados se mantenían en ejerciendo el rol de director con un contrato válido por al menos dos años más al momento de la entrevista. La gran mayoría presentaba interés por mantenerse en el liderazgo de sus respectivas escuelas por al menos un periodo más (cinco años).

### 3.2. Infancia y adolescencia: 0 a los 18 años (1980-1999)

La mayoría de los participantes comparten un origen bastante similar. En general sus familias son de clase baja o clase media-baja, con padres sin formación universitaria. En los casos en que sus padres tienen estudios superiores, usualmente estos son relacionados con la pedagogía. Es principalmente por esto que la valorización que se comparte en sus casas sobre la profesión docente es alta. Ser profesor es una profesión admirada, relacionándola tanto con un rol social transformador como con las condiciones favorables del trabajo docente:

*Tengo una gran influencia de la familia de mi papá. Mi abuela era analfabeta y de sus nueve hijos solo dos pudieron estudiar, mi tío y mi papá son profesores. Ellos me decían que ser profesor es la mejor profesión del mundo, la única forma de ir en contra de los ricos era que los pobres se educaran. (Diana, 37)*

La gran mayoría asistió a un establecimiento educacional municipal o particular subvencionado con bajo o nulo copago. Sus recuerdos de su desempeño escolar tanto en la escuela como en el liceo fueron promedio. Ninguno de los entrevistados recuerda haber destacado por sus notas o por sus capacidades de liderazgo, más aún, se describen a sí mismos como personas tímidas y de bajo perfil. Sin embargo, algunos recuerdan haber generado influencias en sus pares, de manera indirecta o sin intención, a través de prácticas pedagógicas:

*Al frente de mi casa había una cancha gigante, bueno yo juntaba como a 30 chiquillos y me ponía a jugar todo el día, yo los juntaba y llegaban solitos varios como que se iba armando así, era como un cuento bien interesante, empezaba con 5 y terminaba con 30. (Selina, 37)*

Al terminar la enseñanza media, la elección de Pedagogía como carrera universitaria fue fácil para la mayoría de los participantes. Para siete de los nueve, ser profesor era un sueño, que no se comparaba con ninguna otra carrera, mientras que, para dos, fue una decisión difícil reñida

con otras carreras del área social. Sin embargo, no para todos este paso fue inmediato. Influenciados por las necesidades económicas y las urgencias familiares, algunos participantes inicialmente se orientaron hacia carreras técnicas, caracterizadas por su velocidad de egreso y retorno económico. A pesar de esto, a fines de los 90 todos los entrevistados habían avanzado a estudiar Pedagogía.

*Salí del liceo y estudié Contabilidad en un instituto. Encontré trabajo rápidamente en [una empresa]. Estuve ahí dos años, juntando plata y preparando la PAA<sup>2</sup>. Entré a la universidad el año siguiente y de ahí nunca he parado. (Víctor, 37)*

### 3.3. Vida universitaria: de los 19 a los 23 años (1999-2003)

La mayoría de los participantes fueron los primeros miembros de su familia en ingresar a la educación superior. Si bien este paso fue en parte posible gracias a políticas de apoyo al acceso a la educación superior como créditos y becas, este periodo presentó diversos desafíos, influenciando las prácticas y actitudes de los participantes. Las limitaciones económicas afectaron su participación en la vida universitaria, focalizándolos en el ámbito académico por sobre otras actividades.

*Sí, pero de una mirada más relacional digo yo, fue netamente formativa, yo le he dado vuelta y tal vez fui un poco fome, haber hecho otras cosas, conocí el Roma [Bar], obviamente lo conozco, pero tampoco fui de muchas fiestas. (Víctor, 37)*

Esto pasaba, en parte, por las condiciones de centralidad de la oferta de educación superior y por las limitaciones económicas de los participantes, lo que los forzaba a viajar diariamente desde las casas de sus padres (usualmente en contextos rurales) a las universidades, saliendo muy temprano en las mañanas y volviendo cada noche.

*En el 2000, empecé a estudiar en [Universidad], en [otra ciudad]. Viajaba porque teníamos muchas carencias económicas, no podía darme el lujo de pagar algo. La beca Presidente de la República, que eran 30 lucas, me permitía pagarme las cosas básicas. Para todo lo otro vendía galletas en los recreos. (Selina 37)*

Este hecho influyó directamente la escasa participación en cualquier espacio formal o

---

<sup>2</sup> La "Prueba de Aptitud Académica" fue el test de selección universitaria usado en Chile hasta el año 2001.

informal de liderazgo universitario. En general, ninguno de los participantes tuvo ningún rol en la dirigencia universitaria ni mostró mayor interés en el área. El argumento usualmente entregado se relacionaba con escasez de tiempo y la participación en otros espacios sociales.

*En la U no participé en nada relacionado con liderazgo, no podía, no tenía tiempo. Paralelo a los cursos, yo siempre trabajé en cosas escolares extras como campamentos de verano, escuelas de atletismo, etcétera. (Barry, 38)*

*Bien poco metida. Yo seguía con las actividades en la población. En ese tiempo la villa era la más grande de [ciudad] y yo tenía varias responsabilidades comunitarias. (Diana, 37)*

Pareciera que, para gran parte de los participantes, su desarrollo de liderazgo estuvo más vinculado a actividades concretas de desarrollo local, propias de las estrategias sociales de los inicios de siglo, por sobre roles formales de liderazgo universitario. Si bien la educación superior ocupó un lugar secundario en la vida de los futuros directores, sí fue un lugar rico en aprendizaje y desarrollo de redes, en particular con profesores que fueron claves para su ingreso al mundo escolar:

*Un poco cansado de la falta de oportunidades, llamé al profesor de la universidad [nombre], que conocía a la jefa de educación de [nombre comuna], quien me dio mi primer trabajo (Bruce, 33)*

### 3.4. Vida como profesor: de los 24 a los 29 años (2004-2009)

Si bien hubo un periodo inicial de búsqueda constante y realización de reemplazos esporádicos, todos los entrevistados encontraron trabajo estable rápidamente. Esto fue agilizado en gran parte por su capacidad de establecer redes laborales, algunos con la academia y otros con autoridades locales. Se observan 3 ingresos diferentes: (1) Un tercio de los entrevistados encontró trabajo en la escuela donde actualmente dirige; (2) un tercio encontró trabajo en una escuela similar y cercana a la que actualmente dirige; (3) Solamente Diana, Bruce y Clarke tuvieron procesos un poco más particulares, caracterizados por mayor movilidad y participación parcial en otros niveles del sistema educativo.

*Siempre estuve aquí, al comienzo un poco itinerante con responsabilidades en otras escuelas de la comuna, pero crecientemente fui concentrándome acá. (Selina, 37)*

*Era una escuela como esta, el edificio es un poco más pequeño, pero el terreno es mucho más grande. Queda por ese río [apunta] hacia arriba. Si tuviéramos un bote, podría llegar desde aquí hasta allá en 20 minutos. (William, 33)*

*Yo conocía esta escuela desde hace años, pero desde mi rol anterior desde la coordinación, yo trabajaba con el equipo directivo anterior, pero no era personal de esta escuela. (Clarke, 39)*

Su desempeño en las escuelas fue bien valorado por sus pares y por los directivos de ese tiempo, el que fue reconocido con un aumento de sus horas laborales y extendiendo su permanencia en los establecimientos. Esto se relaciona con una acelerada participación en actividades extracurriculares y aumento de sus responsabilidades, no siempre por decisión personal, pero sí asumidas con un gran compromiso:

*Me invitaba a cosas y nunca dije que no, siempre dije que sí. Por dentro moría de miedo, pero no dejaba que lo notaran. Me decía a mí mismo “en qué me estoy metiendo”. (William, 33)*

Esta participación inicial en las actividades extracurriculares, que muchas veces nadie quería realizar, llevó por un lado a un desarrollo profesional acelerado, y por otro, a una creciente apreciación de los directivos. La principal consecuencia de esto es que la mayoría de los participantes lograron entrar a los equipos directivos de las escuelas desde el primer o segundo año de su carrera laboral. Los favoreció también la implementación de políticas públicas de aseguramiento de la calidad y mejoramiento educativo, que requerían a un nivel práctico extender los equipos directivos e introducir nuevas tecnologías y discursos en la escuela.

*El 2003-2004 aparece el SACG<sup>3</sup>, y lo tiran no más, como una invasión. Yo ya estaba en el equipo directivo, organizando el PME<sup>4</sup> del colegio. Ahí tenía 32 horas, pero pasé a 44 porque el SACG requería mucho trabajo. (Barry, 38)*

*El 2008 comienza a cambiar el escenario, ya que la SEP<sup>5</sup> se empieza a implementar con fuerza en esta escuela. El director me llama y me agrega 14 horas exclusivas para organizar el Plan de Mejora. (Diana, 37)*

Pareciera que la entrada de la agenda de mejoramiento educativo fue uno de los puntos clave para el desarrollo de estas aceleradas carreras. Tanto inicialmente el SACG como posteriormente

---

<sup>3</sup> Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión.

<sup>4</sup> Plan de Mejoramiento Educativo.

<sup>5</sup> Subvención Escolar Preferencial.

la SEP, recalibraron el trabajo escolar, poniendo nuevas presiones y responsabilidades en el liderazgo. En este escenario, rápidamente estos profesores jóvenes y recientemente ingresados a la escuela extendieron sus responsabilidades y atribuciones, combinando aula y dirección. En pocos años, la gran mayoría pasaría a tener la jefatura de la unidad técnico-pedagógica (UTP).

### 3.5. Acceso a la dirección: de los 30 a los 35 años (2010-2015)

Desde el primer día de trabajo, los participantes balancearon responsabilidades de aula con tareas y atribuciones directivas. Luego de casi cinco años, la mayoría había alcanzado formalmente la jefatura de UTP en sus respectivas escuelas, desarrollando tareas principalmente curriculares y pedagógicas. Para casi todos, la dirección era el paso siguiente. Esta decisión se generó no solo de manera individual, sino que también colectiva, influenciada por el apoyo de los directivos de ese tiempo. Pareciera que, en estos directores, usualmente en los últimos años de su carrera, existía un interés personal en la continuación de estos jóvenes líderes en la dirección:

*Yo había comenzado hace solo tres años en la escuela. El director que estaba en ese momento fue mi mentor, fue una gran persona porque él me guio, él fue el que me dijo en su momento cuando él iba a jubilar “William, sabes prepárate administración porque tú tienes pasta de líder”. (William, 33)*

Este apoyo se relacionó generalmente con la participación en espacios de formación formal. De los nueve entrevistados, tres utilizaron como plataforma los espacios de formación vinculados al programa Directores de Excelencia del CPEIP<sup>6</sup>. El resto, se preparó en otros programas de formación en liderazgo, gestión y/o administración.

*El año 2012 aparece en la [Universidad] el programa de directores de excelencia. A mí me gustó la propuesta curricular, pero también que era un magíster de solo un año y que sentía que sería fundamental para la postulación a la dirección futura. (Bruce, 33)*

*Tomé un diplomado en administración educacional, pero eso fue online, ni siquiera presencial, y me agarré de eso. Tenía que estudiar algo de administración porque yo quería llegar más alto, ya que en mi mente tenía pensado ser director. (William, 33)*

---

<sup>6</sup> Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Estas historias usualmente terminan de la misma manera: con estos directores jóvenes postulando a la dirección y siendo seleccionados en los respectivos concursos. Usualmente los exdirectivos continúan acompañándolos en puestos directivos. De los nueve directores entrevistados, seis aún conservaban a los exdirectores dentro de sus equipos directivos, de ellos, cinco señalan que es una gran ventaja tenerlos a su lado, apoyando la toma de decisiones y aún aprendiendo de ellos.

## 4. Discusión: hacia un modelo de carrera directiva milenio

Los hallazgos presentados previamente, sugieren que la trayectoria vital y laboral de estos directores se sostiene en temas comunes. Es nuestra interpretación que estos temas comunes explican en particular los grandes eventos de cada una de sus vidas, pero que también podrían ayudar a comprender la trayectoria de otros directores en contextos similares. Como lo señala el título de este artículo, nuestra propuesta se sostiene en la interdependencia de 3 elementos: (1) Trabajo duro, (2) Sed por aprender, y (3) Un poco de suerte. Los dos primeros corresponden a características individuales, mientras que el tercero se vincula a condiciones del sistema político intra y extraescolar.

### 4.1. Trabajo duro

Algo compartido por prácticamente todos los participantes del estudio, es una historia inicial caracterizada por una situación de pobreza o dificultades económicas durante su infancia. La mayoría de los directores creció en un hogar donde el padre trabajaba en el área de servicios mientras que la madre se desempeñaba como dueña de casa, ambos con una baja o mediana escolarización. En todos los casos estudiados, los participantes fueron la primera generación en ingresar en la educación superior. La literatura sobre “la primera generación” en acceder a la educación superior es diversa, por un lado algunos estudios hablan de las dificultades para desempeñarse y en especial terminar sus estudios (Toutkoushian, Stollberg & Slaton, 2018); sin embargo, otras fuentes se han focalizado en lo contrario, identificando las potencialidades que la primera generación universitaria tiene en comparación a otros grupos (Gofen, 2009). Los directores milenio ilustran con fuerza esta segunda posición, tomando sus orígenes como una herramienta de progresión laboral y focalizadora de sus esfuerzos.

Adicionalmente, en el discurso de los directores hay un reconocimiento sobre los esfuerzos económicos que sus estudios superiores significaron para sus familias. Si bien muchos de ellos pagaron sus carreras apoyados por créditos y becas, en todos los casos esto fue complementado por aportes familiares. Este reconocimiento sobre los sacrificios familiares por su bienestar podría haberlos ayudado a focalizar su vida universitaria en aspectos académicos, a terminar sus

estudios a tiempo y a establecer redes con académicos pensando estratégicamente en oportunidades de trabajo. Gofen (2009) explora en detalle este punto, en especial la influencia de los padres en la dimensión psicológica de sus hijos, donde hay un mutuo reconocimiento del “esfuerzo parental” (p. 115), el cual focaliza las prioridades familiares y orienta al trabajo y a la superación social. Pareciera que los directores milenio han crecido con esta visión y responsabilidad mutua, la cual ha influenciado las distintas etapas de sus vidas.

## 4.2. Sed por aprender

Algo relevante que emerge de las historias de los directores es un continuo interés por desarrollar nuevas habilidades y asumir diferentes roles. Esto se ilustra principalmente en la entrada en sus primeras escuelas. La gran mayoría de ellos ingresó al mundo escolar desempeñando roles para los que su formación inicial no los preparó, primero en la organización de actividades extraprogramáticas y posteriormente en roles de apoyo técnico-pedagógicos. La discusión sobre la preparación de futuros directores es compleja, pero la gran mayoría de los estudios destacan la formación intraescolar por sobre el desarrollo profesional en programas formales como posgrados en gestión educativa (Schrum & Levin, 2013). En el contexto de este estudio, un elemento clave fue la disposición de estos docentes para asumir roles con crecientes niveles de complejidad, los cuales fueron progresivamente desarrollando su liderazgo.

Tal vez el lugar donde mejor se observa la “sed por aprender” en los directores milenio es en su ingreso a los equipos directivos. En un contexto de la implementación inicial del SACG y posteriormente de la Ley SEP, las escuelas tuvieron que aprender nuevas lógicas de funcionamiento, con la instalación de procesos e instrumentos nuevos para todos los miembros de la comunidad educativa. La investigación en profesores líderes ha destacado el valor agregado que entrega experiencias tempranas en administración y mejoramiento, el cual va más allá del componente técnico, extendiéndose a elementos emocionales y reconfiguración de la identidad directiva (Frick & Riley, 2010), en especial aquellas que se vinculan con el hacer (Dodson, 2014). Contar con la oportunidad de aprender estas nuevas prácticas y tecnología, como la posibilidad de implementarlas directamente, fue uno de los elementos que los incentivó a continuar sus carreras directivas.

Previamente hemos reportado lo desafiante que fue para las comunidades educativas en Chile la implementación inicial del SACG a mediados del 2003 (Ahumada, Galdames, González & Herrera, 2009). A pesar de que el SACG solo estuvo vigente unos años en la política pública, sus principios generales fueron el ADN de la posterior Ley SEP, instalando ideas como la autoevaluación, sistematización de evidencias, formulación e implementación de Planes de Mejora, etcétera. Si bien hoy la mayoría de las escuelas en Chile funciona bajo este modelo,

contando con equipos especializados en liderar estos procesos (Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán, 2014), los inicios de esta política requirieron que las escuelas aprendieran sobre la marcha, usualmente a través de una metodología de ensayo y error. Por lo mismo, requerían de personas prestas de aprender esta nueva lógica.

El paso siguiente en sus trayectorias fue la formalización como directivos. La mayoría de los directores milenio mantuvo un rol híbrido como docente de aula y directivo durante aproximadamente 10 años antes de postular a la dirección, generalmente viviendo su etapa previa en jefatura de UTP por 3 a 5 años. En estos últimos años sus procesos de aprendizaje se intensificaron, principalmente por dos vías: la mentoría y la formación de posgrado. Prácticamente, todos los directores milenio recuerdan haber sido mentorizados por los directivos durante este tiempo, asumiendo de manera progresiva nuevas responsabilidades y manteniendo una constante retroalimentación. Complementariamente, la mayoría participó en diversos programas de formación directiva, muchos de ellos vinculados al programa de Directores de Excelencia del CPEIP (Decreto 44, 2011). Como se mencionó anteriormente, su participación en estos programas fue estratégica, ya que más que el desarrollo de habilidades, buscaban la certificación para el proceso de selección futuro.

Estudios previos han sido claros en señalar que uno de los elementos fundamentales que fomentan la carrera directiva es el desarrollo de liderazgo intraescolar, caracterizado por una creciente toma de responsabilidades y continua retroalimentación (Hobson & Sharp, 2005; Humbert & Rouse, 2016). En un trabajo publicado previamente, hicimos referencia a cómo los docentes que contaban con mayor experiencia directiva, formal e informal, manifestaban un interés mayor por acceder a la dirección y cómo esto también se correlacionaba negativamente con la edad (Galdames & González, 2016). Esto hace sentido con los hallazgos de este estudio, teniendo en cuenta que los directores milenio consideran como principal fuente de aprendizaje los procesos de mentoría a través de los directivos. Si bien los participantes rescatan aprendizajes de los programas formales de preparación, estos son identificados como complementarios a la experiencia directa que recogieron en su interacción diaria con sus directores y jefes técnicos. Estos hallazgos son similares a los que se han reportado internacionalmente (Daresh, 2004; Silver, Lochmiller, Copland & Tripps, 2009).

### 4.3. Un poco de suerte

Transversal a los dos elementos previamente descritos, se observa un contexto favorable que sostiene muchas de las prácticas y actitudes de los directores milenio. También podría ser el elemento que diferencie a estas nueve personas del resto de los docentes jóvenes que, teniendo capacidades y deseos de dirigir una escuela, no llegan a hacerlo.

Un primer punto, en el contexto de la suerte, es el ingreso a una escuela con condiciones favorables para su desarrollo personal y profesional. A pesar de que no fue el foco de este estudio el analizar indicadores organizacionales formales, el relato de los participantes caracteriza a estas escuelas por ser espacios ricos en relaciones respetuosas y afectuosas, especialmente entre los docentes. Además, por ser espacios polares generacionalmente, donde los docentes jóvenes compartían con profesores cercanos a la jubilación. Sin embargo, lejos de ser un problema en prácticamente todos los casos revisados, los directores milenio recuerdan una relación estrecha con algún profesor que los guio en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y en el descubrimiento de su rol docente. Recordemos que, si bien la mayoría de los directores milenio asumió responsabilidades directivas desde los primeros años, casi todos ejercieron docencia (al menos paralelamente) por al menos 10 años.

El argumento anterior se conecta con un segundo punto que hemos identificado en este contexto de fortuna: la relación con los directivos. Tanto directores como jefes de UTP fueron reconocidos como actores clave tanto en el desarrollo de los directores milenio como también en su acceso al puesto. Pareciera que este apoyo se sostenía en dos supuestos: el establecimiento de una relación familiar y la no competencia. Sobre el primero, varios de los entrevistados refieren a sus exdirectivos como “mi segundo papá” o “mi mamá en la escuela”, asimismo, muchos sienten que eran vistos como “hijos adoptivos” por ellos. Y sobre el segundo supuesto, en la mayoría de los casos los directivos de ese tiempo se encontraban cercanos a la jubilación o no manifestaban un deseo explícito de repostularse, por lo que de alguna manera podrían estar también en sus intereses transferir la dirección a una persona de confianza a quien pudieran acompañar en sus últimos años de trayectoria laboral. Tal vez un indicador de esto es que, al momento de la entrevista, muchos de los exdirectores que sirvieron como mentores de la generación milenio se encontraban trabajando como sus UTP o inspectores generales. Recientemente se han desarrollado una serie de investigaciones que han identificado una estrecha relación entre la generación milenio y los *baby boomers*, usualmente sostenida en elementos emocionales pero también en el uso de valores comunes, identificando estrechas relaciones entre ambas cohortes y usualmente diferencias con la “generación X” (Kowske, Rasch & Wiley, 2010). También este punto resalta lo que usualmente en liderazgo se denomina como la “sucesión planificada”, identificando una potencial sinergia entre la generaciones milenio y *boomer* (Rhodes & Brundrett, 2009).

Finalmente, un tercer elemento que podría ayudar a explicar la carrera de la generación milenio es el contexto de mejoramiento escolar que comienza paralelamente con su entrada en el mundo laboral. En Chile, liderados inicialmente por el SACG y extendidos posteriormente por la Ley SEP, los marcos orientadores de la mejora escolar fueron terreno fértil para que un docente joven y adicto al trabajo, con deseos de aprender, pudiera desarrollarse. Como hemos

establecido previamente, las prácticas de mejoramiento escolar no solo introdujeron nuevas tecnologías en las escuelas, sino que también abrieron la gestión escolar, incluyendo a nuevos actores (Ahumada et al., 2009). De esta manera, no solo fue un contexto adecuado, sino que también fue el momento perfecto en ese contexto, ya que el tema era nuevo para todos los actores de la comunidad educativa. Investigaciones en otras áreas como la alfabetización digital han mencionado la idea del momento justo [*sweet-spot*] en el que se interceptan cambios contextuales con el interés particular de ciertos individuos (Bruce & Casey, 2012). Este punto cobra relevancia porque a pesar de que estas normas de funcionamiento ya se encuentran plenamente instaladas en la cultura escolar, tal vez no encontraremos condiciones tan abiertas al aprendizaje para las generaciones actuales o las siguientes.

## 5. Conclusiones

El objetivo de este estudio es extender el conocimiento sobre la carrera directiva, explorando a la generación milenio, una generación que aún se encuentra ausente no solo en la literatura del liderazgo escolar, sino también en la literatura del liderazgo organizacional. Si bien los hallazgos de este estudio podrían ser particulares de estos participantes, iluminan un lugar oscuro en la literatura nacional e internacional. En Chile, cerca del 10% de las escuelas municipales es liderada por un director menor de 40 años. Si las proyecciones de los últimos años son medianamente confiables, este número solo debería aumentar en la siguiente década, influenciado además por la salida creciente de directores *boomers*. Comprender la carrera de los directores más jóvenes se vuelve fundamental para el desarrollo de políticas de formación, reclutamiento y selección.

Hoy sabemos un poco más de los directores milenio, sin embargo, es necesario continuar la investigación y la visibilización de esta cohorte. A nivel global, países que han invertido más recursos y han debatido por más tiempo la carrera directiva, se encuentran en crisis al no ser capaces de atraer y también de retener a sus directores.

Futuras investigaciones deberían ir de la mano con esfuerzos de fortalecer el registro y seguimiento de los docentes y directivos. Evidencia anecdótica sugiere que hay una alta rotación de directores, la cual hoy es difícil de evaluar. Asimismo, proponemos que futuros estudios que vinculen ideas generacionales y movimientos de capital humano, exploren acercamientos cuantitativos para identificar algunos elementos contextuales que podrían alimentar este modelo inicial. Las bases de datos actuales del Mineduc son un buen punto de inicio, pero son difíciles de utilizar para análisis longitudinales, ya que presentan algunas incongruencias, errores y cambios a lo largo de los años. Tal vez los nuevos servicios locales de educación podrían establecer nuevos registros que faciliten la identificación de movimientos en la carrera directiva.

Para terminar, quisiéramos compartir un mensaje que inspiró la escritura de este artículo, el cual escuchamos meses atrás. Entrevistando a Barack Obama, David Letterman un famoso humorista estadounidense, discute la vida del ahora expresidente de los Estados Unidos (Bonfiglio, 2018). En uno de los últimos minutos de la entrevista, Letterman elogia a Obama por sus logros y por cómo movilizó distintas reformas sociales a nivel nacional y mundial, a lo cual Obama responde:

*Mucha gente cree que han tenido triunfos en su vida, porque han trabajado arduamente, y yo siempre digo: “Yo sí he trabajado duro, sí tengo algo de talento”, pero la verdad es que hay muchas personas trabajadoras y con talento, pero también hay un elemento de suerte, de casualidad. Te comento esto, para saber si esto también te ha pasado y porque también nos recuerda: A) Que no somos tan importantes, y B) Si es que es nuestro deber esparcir este “polvo de estrellas” entre aquellos que no han tenido la misma fortuna.*

Este comentario de alguna manera concentra el mensaje que queremos compartir en esta investigación. Probablemente tengamos en el país y en el mundo una serie de niños y niñas, adolescentes y jóvenes profesionales con una alta capacidad de trabajar y aprender, con mucho talento para enseñar y liderar nuestras organizaciones y en especial nuestras escuelas. Ellos y ellas necesitan oportunidades para aprender, arriesgarse, equivocarse, caerse y pararse, pero por sobre todo necesitan el apoyo y la enseñanza de aquellos profesionales que ya han recorrido el camino, que no solo los pueden orientar en los aspectos técnicos, sino que también los pueden ayudar a creer en ellos mismos. Si bien la suerte es algo difícil de controlar, esta investigación nos ha enseñado que no es imposible crearla. Al menos para los líderes de la generación milenio, mucho se puede lograr con trabajo duro, una sed por aprender y un poco de suerte.

## 6. Agradecimientos

Me gustaría agradecer al programa Becas Chile por su financiamiento. A Karen, Sophia y Paulina por su continua retroalimentación. A los editores y revisores de Perspectiva Educacional por ayudarme a refinar el texto. Y a los directores milenio que generosamente me regalaron sus historias.

## 7. Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-370. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/264/334>
- Ahumada, L., Montecinos, C., Galdames, S., & Edge, K. (2016). Directores de la generación "milenio." Valparaíso, Chile: Lideres Educativos [Artículo]. Recuperado de <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/directores-de-la-generacion-milenio/>
- Asociación de Municipalidades Chilenas. (2016). Informe: Edad de alcaldes(sas) electos(as) [Informe]. Recuperado de <http://www.amuch.cl/wp-content/uploads/2016/11/Informe-Edad-Alcaldes-Electos-2016.pdf>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 7-26. doi: 10.4067/S0718-07052014000300001
- Bonfiglio, M. (Director). (2018). "It's a Whole New Ball Game Now", *My Next Guest Needs No Introduction with David Letterman* [video]. Recuperados de [www.netflix.com](http://www.netflix.com)
- Bruce, B. C., & Casey, L. (2012). The Practice of Inquiry: A Pedagogical "Sweet Spot" for Digital Literacy? *Computers in the Schools*, 29(1-2), 191-206. doi: 10.1080/07380569.2012.657994
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517. doi: 10.1177/0013161X04267114
- Dodson, R. L. (2014). Which field experiences best prepare future school leaders? An analysis of Kentucky's principal preparation program. *Educational Research Quarterly*, 37(4), 41-57. Recuperado de <https://search-proquest-com.libproxy.ucl.ac.uk/docview/1530379963?accountid=14511>
- Edge, K. (2014). A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research. *School Leadership & Management*, 34(2), 136-155. doi: 10.1080/13632434.2013.869206

- Edge, K. (2015). Generation X Leaders in Global Cities: Emerging Perspectives on Recruitment, Retention and Succession Planning. En A. Harris & M. Jones (Eds.), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* (pp. 187-199). New Delhi: SAGE Publications India.
- Elgar, M. A. (2016). Leader selection and leadership outcomes: Height and age in a sporting model. *Leadership Quarterly*, 27(4), 588-601. doi: 10.1016/j.leaqua.2015.12.005
- Frick, W. C., & Riley, A. T. (2010). A Self-Study on Preparing Future School Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(9), 310-334. doi: 10.1177/194277511000500901
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership and Management*, 36(4), 435-451. doi: 10.1080/13632434.2016.1209178
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120. doi: 10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x
- Gursoy, D., Chi, C., & Karadag, E. (2013). Generation differences in work values and attitudes among frontline and service contact employees. *International Journal of Hospitality Management*, 32(1), 40-48. doi: 10.1016/j.ijhm.2012.04.002
- Hobson, A. J., & Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), 25-42. doi: 10.1080/1363243052000317073
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising the Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Humberd, B. K., & Rouse, E. D. (2016). Seeing You in Me and Me in You: Personal Identification in the Phases of Mentoring Relationships. *Academy of Management Review*, 41(3), 435-455. doi: 10.5465/amr.2013.0203
- Kian, T. S. (2013). Relationship between Motivations and Citizenship Performance among Generation X and Generation Y. *Technology Management*, 3(11), 53-68. doi: 10.6007/IJARBSS/v3-i11/319
- Kowske, B. J., Rasch, R., & Wiley, J. (2010). Millennials' (lack of) attitude problem: An empirical examination of generational effects on work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 265-279. doi: 10.1007/s10869-010-9171-8

- Kroll, L. (12 de diciembre de 2016). America's Richest Entrepreneurs Under 40 [Noticia]. Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/luisakroll/2016/12/12/americas-richest-entrepreneurs-under-40-2016/#11deb7e167c3>
- Lyons, S. T., Duxbury, L., & Higgins, C. (2007). An Empirical Assessment of Generational in Basic Human Values. *Psychological Reports, 101*(2), 339-352. doi: 10.2466/pr0.101.2.339-352
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. *Essays on the Sociology of Knowledge, 24*(19), 276-322. doi: 10.1016/s0168-8227(00)00198-4
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*, 100-122. doi: 10.1037/1089-2680.5.2.100
- Decreto 44 (2011) Determina forma de ejecución del plan de formación de directores. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026394>
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1982). Beyond the "qualitative versus quantitative methods." *Estudios de Psicología, 3*(1), 40-55. doi: 10.1080/02109395.1982.10821318
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional Development in Education, 35*(3), 381-398. doi: 10.1080/19415250902987122
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2013). Preparing future teacher leaders. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29*(3), 97-103. doi: 10.1080/21532974.2013.10784711
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by Biography: Towards a Life-story Approach to the Study of Leadership. *Leadership, 1*(1), 13-29. doi: 10.1177/1742715005049348
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 215-232. doi: 10.1080/13611260903050148
- Toutkoushian, R., Stollberg, R. S., & Slaton, K. A. (2018). Talking 'Bout My Generation: Defining 'First-Generation Students' in Higher Education Research. *Teachers College Record, 120*, 1-38. Recuperado de [http://ihe.uga.edu/uploads/publications/faculty/Toutkoushian\\_Stollberg\\_Slaton\\_TCR\\_2018.pdf](http://ihe.uga.edu/uploads/publications/faculty/Toutkoushian_Stollberg_Slaton_TCR_2018.pdf)
- Zacher, H., Rosing, K., & Frese, M. (2011). Age and leadership: The moderating role of legacy beliefs. *Leadership Quarterly, 22*(1), 43-50. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.12.006

## 8. Anexos

### Pauta de entrevista

Temas	Preguntas
<b>Carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Puedes describir tu trayectoria profesional? (atención a velocidad de movilidad y dirección)</li><li>• ¿Trabajas en otras actividades fuera de la dirección? (atención a trabajos informales o part time)</li><li>• ¿Por qué decidiste convertirte en director? (atención a los motivadores materiales no materiales)</li><li>• ¿Cuánto tiempo esperas ser director de esta escuela?</li><li>• ¿Has pensado en ser director de otra escuela en el futuro?</li><li>• [si es el caso] ¿Hay algo que te influenciaría en quedarte en esta escuela?</li><li>• ¿Cuánto tiempo esperas trabajar como director?</li><li>• ¿Has pensado en trabajar en otro sector fuera de educación escolar?</li></ul>
<b>Liderazgo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Puedes contarme de tu preparación para ser director? (Explorar espacios formales como cursos/posgrados e informales, como experiencia, mentorías, personas?)</li><li>• ¿Tuviste experiencia en liderazgo en tu vida escolar/universitaria/extra?</li></ul>
<b>Trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué es lo que buscas en un trabajo ideal?</li><li>• ¿Qué piensas sobre las políticas actuales de directores en relación a las condiciones de trabajo y reclutamiento?</li><li>• ¿Qué cambiarías para mejorar esta área?</li></ul>
<b>Generación</b>	<p>De acuerdo a la teoría generacional, tu eres parte de la generación M/X/B</p> <p>¿Qué recuerdas de tu infancia? ¿Hay algún evento que haya marcado tu vida?</p> <p>¿Hay algún evento que haya influenciado de tu vida como director?</p> <p>Un tema relevante en nuestra historia, que ha afectado el sistema educativo fue la dictadura.</p> <p>¿Qué recuerdas de la dictadura? ¿Sientes que ese periodo ha influenciado tu rol directivo?</p> <p>¿Qué recuerdas del movimiento estudiantil? ¿Sientes que ese periodo ha influenciado tu rol directivo?</p> <p>Finalmente, crees que tu generación, es decir el grupo que tiene entre 20 y 37 años, se acerca a la dirección escolar de manera particular</p>