

UNA DECISIÓN (INTER)PERSONAL: ESTUDIO COMPARATIVO GENERACIONAL DE LA TRAYECTORIA LABORAL DE DIRECTORES EN CHILE

AN (INTER)PERSONAL DECISION: A GENERATIONAL COMPARATIVE STUDY OF THE CAREER PATH OF SCHOOL PRINCIPALS IN CHILE

Sergio Galdames¹, María José Opazo², Paulina Morales³

Resumen: En el ámbito de la carrera profesional de los líderes educativos, investigaciones previas han explorado sus trayectorias, identificando etapas y desafíos en el viaje directivo, reconociendo la relevancia de los directores para el mejoramiento escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propósito de este artículo es contribuir a esta discusión, analizando y comparando la carrera de directores de escuelas públicas pertenecientes a las tres generaciones con mayor presencia: Boomers (aquellos nacidos entre 1946 y 1965), Generación-X (1966-1978) y Millennials (1979-1999). Se les otorga especial atención a los elementos que explicarían la decisión de convertirse en director. A través de un enfoque cualitativo, bajo los principios de la investigación biográfico-narrativa, se realizaron entrevistas a 24 directores en ejercicio y 4 recientemente jubilados. Los resultados indican diferencias generacionales importantes entre cohortes, las cuales moderan la opción profesional de acceder a la dirección y proyección laboral: el rol de su familia, su experiencia formativa, sus experiencias tempranas en la escuela y sus oportunidades de trabajo como líder. Estos hallazgos sugieren recomendaciones para la política pública, en particular para las estrategias de reclutamiento, retención y desarrollo de líderes escolares.

Palabras Claves: Liderazgo Escolar, Carrera Directiva, Generaciones, Directores

Abstract: Previous research on principal career path has explored their trajectories, identifying stages and challenges in the leadership journey, recognizing the importance of principals for school improvement and teaching and learning. The purpose of this article is to contribute to this discussion, analysing and comparing the careers of public-school principals belonging to the three generations with the greatest presence: Boomers (those born between 1946 and 1965), Generation-X (1966-1978) and Millennials. (1979-1999). Special attention is given to the elements that would explain the decision to become a principal. Through a qualitative approach, under the principles of biographical-narrative research, interviews were conducted with 24 current and 4 recently retired principals. The findings indicate significant generational differences between cohorts, which moderate the professional option of applying to a principalship including: the role of their family, their training experience, their early experiences at school and their opportunities as a leader. These findings suggest recommendations for public policy, particularly for school leader recruitment, retention, and development strategies.

Keywords: School Leadership, Career Path, Generations, Principals

¹ Doctor en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: sergio.galdames@ciae.uchile.cl

² Doctora en Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: mariajose.opazo@ciae.uchile.cl

³ Doctora en Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: paulina.morales@ciae.uchile.cl

Recibido: 14.12.2021 / Aceptado: 18.04.2022

Introducción

En las últimas décadas se ha observado un creciente interés en la carrera profesional de los líderes escolares (Montecinos et al., 2022; Torres, 2020), basado en evidencia que ha mostrado que las trayectorias laborales explican la calidad del trabajo directivo (Bush, 2018) y que directores y directoras son agentes fundamentales para el mejoramiento escolar (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2006). Estudios recientes consistentemente han mostrado que la creciente importancia de los directores ha ido acompañada por un similar incremento en responsabilidades, presiones y dificultades en el ejercicio directivo (Reames et al., 2014; Sardar & Galdames, 2018). Además, los contextos de rendición de cuentas y estandarización en la que muchos sistemas educativos se encuentran, incluido Chile, han puesto una presión extra en los directores, quienes han sido posicionados como responsables últimos del éxito o fracaso escolar (Montecinos et al., 2015).

Estudios sobre carrera directiva han estado presentes en la literatura especializada por décadas (Chen & Walker, 2021; Greenfield et al., 1986; Oplatka, 2004), pero han cobrado una creciente relevancia, debido principalmente a los desafíos que distintos sistemas educativos han enfrentado para atraer y retener directores (Earley & Weindling, 2007; Snodgrass-Rangel, 2018). Posturas críticas sobre las trayectorias directivas se han focalizado en las barreras estructurales que algunos grupos enfrentan para acceder a la dirección, principalmente relacionados con género (Carrasco & Díaz, 2021; Guihen, 2018) y minorías étnicas (Johnson & Campbell-Stephens, 2013; Miller & Callender, 2018). En ese contexto, una pequeña pero creciente línea de investigación ha comenzado a explorar la relación entre trayectorias profesionales y generación (Edge et al., 2017; Galdames, 2019; Stone-Johnson, 2014).

El propósito de este estudio es contribuir a la discusión sobre trayectorias directivas, desde una perspectiva generacional, presentando y comparando la carrera de las tres generaciones con mayor presencia en la fuerza laboral escolar: Baby Boomers o Boomers (1946 y 1965), Generación-X o Xers (1966-1978) y la Generación-Y o Millennials (1979-1999). Desde la posición generacional, dos preguntas orientadoras guían el estudio: ¿Cuáles son los componentes que llevan a una persona a postular a la dirección de una escuela pública? ¿Existen diferencias o similitudes generacionales en la decisión de convertirse en director de una escuela pública?

Consideramos que este estudio es un aporte en un país como Chile, con una historia reciente caracterizada por sustantivos cambios políticos, económicos y sociales. En este contexto Chile emerge como uno de los países del mundo con las políticas educativas más marcadamente orientadas al mercado (Bellei & Muñoz, 2021; Lara et al., 2011; Mizala & Torche, 2012), afectando así a la escuela y al trabajo docente y directivo (Donoso, 2013; Núñez et al., 2010). Esperamos que los hallazgos de este estudio informen las decisiones profesionales de líderes escolares actuales o futuros, además de contribuir al desarrollo de las políticas públicas en formación, reclutamiento, selección y acompañamiento directivo.

Revisión de la Literatura

Generaciones

El sociólogo alemán Karl Mannheim en 1952 publica su ensayo “El problema de las generaciones” (1952), en donde discute la posibilidad de extender la comprensión de la identidad grupal más allá de las barreras geográficas, económicas, sociales y religiosas, agregando un nuevo eje de análisis: el tiempo. Así, las personas que nacen en momentos históricos similares comparten actitudes, ideas y comportamientos, marcando una identidad generacional:

La ubicación de la generación se basa en la existencia de un ritmo biológico en la existencia humana: los factores de la vida y la muerte, una duración limitada de la vida y el envejecimiento. Los individuos que pertenecen a una misma generación, están dotados, de una ubicación común en la dimensión histórica del proceso social. (Mannheim, 1952, p. 167).

Si bien estas ideas fueron poco consideradas en sus orígenes, gradualmente ganaron un espacio en la discusión académica (Deal et al., 2010), económica (Howe & Strauss, 2007) y social (Duxbury & Ormsbee, 2017). Inicialmente centrado en Estados Unidos (Strauss & Howe, 2000), y luego con alcances globales (Howe & Strauss, 2007), Howe y Strauss escriben los periodos, etiquetas y características de las generaciones o cohortes (Tabla 1), las cuales han sido contextualizadas en diversas disciplinas, incluyendo la dirección escolar (Edge, 2014). A pesar de que la evidencia es clara en resaltar las limitaciones y críticas frente a los acercamientos generacionales (Rudolph et al., 2018), diversos estudios han utilizado este marco orientador, especialmente en espacios organizacionales, explorando cómo la diversidad generacional influye en las decisiones laborales (Ortiz-Pimentel et al., 2020).

Tabla 1. Características generacionales. Creación propia (basado en Howe y Strauss, 2010 y Edge, 2014).

Generación o Cohorte ⁴	Edad en 2022	Características en contextos laborales
	(Nacimiento)	
Baby Boomer Boomer	75 – 57 años (1946-1965)	Trabajólicos
		Mantiene separado su mundo laboral del personal
		Prefiere trabajar colectivamente cuando es el líder
		Busca estructuras organizacionales tradicionales
		Reservados
Generación X Xer	56 – 44 años (1966-1978)	Independientes
		Busca balance vida-trabajo
		Prefiere el trabajo con pares
		Busca estructuras organizacionales innovadoras

⁴ Con el objetivo de facilitar la lectura, se hablará de boomers, generación X y millennials, respectivamente, a lo largo del texto.

		Posee una mentalidad Global
Generación Y Millennial	43 – 22 años (1979-1999)	Alfabetizados digitalmente
		Busca aprendizaje continuo
		Prefiere trabajo colectivo
		Busca estructuras organizacionales horizontales
		Preocupado de la equidad

Generaciones y Liderazgo

Las primeras investigaciones que analizaron la relación entre generaciones y liderazgo centraron su atención en las complejidades de entender la organización como un espacio de encuentro multigeneracional, demandando liderazgos sensibles a las necesidades de distintas cohortes (Thompson, 2017). Inicialmente, estos estudios se centraron en comprender cómo las cohortes mayores, usualmente boomers, lideraban a trabajadores de la generación X (Beutell & Wittig-Berman, 2008; Kupperschmidt, 1998) y luego a millennials (Hayes et al., 2018; Martin et al., 2009). A pesar de que la conversación anecdótica y el conocimiento popular sugiere conflictos inevitables entre generaciones, la evidencia científica ha encontrado tensiones menores en espacios laborales multigeneracionales (Benson & Brown, 2011). Más aún, estudios comparativos recientes han identificado sinergias entre cohortes, por ejemplo entre boomers y millennials (Hayes et al., 2018), las cuales sugieren que las organizaciones pueden utilizar la diversidad etaria a su favor (Thompson, 2017).

Sin embargo, la misma literatura ha identificado diferencias sustantivas en la forma que personas de distintas generaciones conciben el trabajo y diseñan su carrera profesional (Benson & Brown, 2011; Cugin, 2012). Estas diferencias han desafiado los procesos de recursos humanos tradicionales, en particular aquellos en los subsectores de reclutamiento y retención (Beutell & Wittig-Berman, 2008; Kowske et al., 2010). Uno de los elementos nucleares de las diferencias generacionales es la transformación del lugar que tiene el trabajo en la vida de las personas (Massingham, 2019). En contraste con los boomers, individuos de la generación X y Millennial le han quitado el centralismo al trabajo, buscando vidas tridimensionales, ricas en experiencias de aprendizaje, exploración y actividades complementarias fuera del espacio laboral (Deal et al., 2010). Por lo tanto, un cuerpo importante de investigaciones ha tratado de comprender los desafíos que las diferencias generacionales presentan para las trayectorias laborales y proponer estrategias organizacionales para atraer, retener y desarrollar a sus personas. Uno de los fundamentos de este interés en el área es el reconocimiento de lo que algunos autores han llamado ‘una bomba de tiempo demográfica’ (Hartle & Thomas, 2003, p. 5), con la inminente salida de los boomers de los espacios laborales, y el gradual avance de cohortes más jóvenes, especialmente en puestos de liderazgo (Galdames & Guihen, 2022).

Parte de esta conversación generacional se ha instalado en contextos educativos, principalmente en el mundo escolar, estudiando las diferencias generacionales en docentes (Hargreaves & Goodson, 2006; Smethem, 2007) y directivos (Edge, 2014; Stone-Johnson, 2014). Estudios generacionales sobre líderes escolares han encontrado tensiones al reconocer que las personas más jóvenes buscan espacios laborales que les faciliten la oportunidad de

realizar cambios significativos en sus comunidades educativas, autonomía para la toma de decisiones, oportunidades para aprender y colaborar con otros líderes, y mantener un adecuado balance vida-trabajo (Edge et al., 2016; Galdames, 2019).

Por el contrario, el no alcanzar estas expectativas se ha relacionado con insatisfacción laboral, renunciadas anticipadas, rotación no planificada y baja del compromiso organizacional (Farley-Ripple et al., 2012; Goldring et al., 2021). La investigación sobre las trayectorias laborales de líderes educativos ha facilitado la comprensión de los componentes claves de cada cohorte para tomar sus decisiones laborales. Lamentablemente estas discusiones se han centrado casi exclusivamente en el norte global, con escasa participación de la región latinoamericana (Montecinos et al., 2022). Buscamos, con esta investigación, situar a Chile en la discusión académica internacional; junto con informar a la política pública, líderes actuales y futuros para la creación de una carrera laboral pertinente, atractiva y significativa para las nuevas cohortes de líderes.

Liderazgo y Trayectorias

Durante las dos últimas décadas se han realizado una serie de estudios encaminados a comprender y caracterizar la carrera directiva en fases o etapas. El argumento que ha guiado estos estudios es el reconocimiento de que los cargos que asume una persona en su trayectoria a la dirección, pueden ser organizados en diferentes momentos, cada uno con sus propias responsabilidades, demandas y desafíos (Oplatka, 2004; Ribbins, 2008). Investigaciones previas han tenido como objetivo captar la evolución de la carrera de los líderes escolares, generalmente tomando como punto de partida su rol como docentes y finalizando con su jubilación (Cardno & Youngs, 2013; Lovett et al., 2015). Por ejemplo, Hvidston et al. (2015) encontraron que el interés en el liderazgo pedagógico pareciera ser más relevante para directores jóvenes que para directores con mayor experiencia. Oplatka (2004) por su parte, sugiere que cada etapa podría vincularse a estilos de liderazgo (transformacional, pedagógico, etc.), los cuales van creciendo en desafíos y complejidades, a medida que el líder avanza en sus trayectorias profesionales.

Usualmente, estudios de trayectorias vinculan explícitamente la relación entre el progreso profesional con el avance en los estadios de desarrollo humano, identificando distintas experiencias, oportunidades y barreras a medida que ambas dimensiones se movilizan con el paso del tiempo (Duncan, 2013). Por ejemplo, la investigación es rica en experiencias que analizan cómo la vida en pareja y el cuidado de los hijos modera las posibilidades de las personas en progresar laboralmente (Edge et al., 2016; Guihen, 2018). Esta línea investigativa consistentemente ha mostrado que las demandas estructurales han generado una serie de barreras para mujeres y grupos étnicos subrepresentados, especialmente frente a las demandas de la maternidad y sesgos políticos en el acceso a desarrollo profesional, reclutamiento y selección (Carrasco & Díaz, 2021; Coleman, 1996; Guihen, 2018; Johnson & Campbell-Stephens, 2013). Por lo tanto, entender la carrera directiva demanda integrar componentes tanto de la política educativa como de las estructuras sociales y económicas, las que modelan las oportunidades y barreras en la progresión profesional. Este argumento es central en este estudio, ya que buscamos conocer no solo la dimensión profesional que explica las decisiones laborales de directores, sino también la dimensión personal y privada de cada líder educativo; las cuales son especialmente sensibles a la evolución temporal de cada sociedad.

La literatura es rica en modelos que facilitan el estudio de la carrera directiva o los denominados caminos [*pathways*] Moorosi (2010), con un acercamiento feminista, propone un modelo de tres etapas: anticipación, adquisición y desempeño, centrado en las barreras y las oportunidades que las mujeres enfrentan en su camino en consolidarse como directora. Oplatka (2004), integrando distintos trabajos previos, plantea cuatro momentos: inducción, establecimiento, mantención, y desencanto, los cuales sugieren un avance lineal desde la docencia a la salida del puesto directivo. Estos modelos han sido muy útiles para estudiar la carrera directiva a nivel global, manteniendo un balance entre las particularidades de cada persona, escuela y sistema educativo. Además, ha facilitado la identificación de los desafíos que cada etapa presenta, informando a líderes educativos y tomadores de decisiones. Creemos que, si bien estos argumentos son altamente significativos, son limitados pues se centran únicamente en un segmento carrera directiva, usualmente desde el comienzo de la vida profesional docente hasta alcanzar la dirección.

Compartimos los argumentos de investigadores vocacionales que destacan las experiencias en la infancia, y la relación con padres o figuras significativas como un elemento fundamental en las decisiones laborales posteriores (Emmanuelle, 2009; Lim & You, 2017). Consideramos que estudiar las carreras de directores, demanda atender además a su vida anterior a la escuela. En esta línea, autores han propuesto que la carrera del director comienza desde su infancia, dándole un rol clave a las influencias parentales. Ribbins (2008) propone una secuencia de cuatro etapas consecutivas: haciendo, convirtiendo, siendo, y saliendo, las cuales son moderadas por la relación activa o pasiva, entre individuo y estructura. Dichas etapas son de especial interés en este estudio, ya que facilita la exploración de la construcción de identidad generacional, considerando componentes de la vida integral de los líderes, las cuales modifican sus expectativas y posibilidades profesionales. De acuerdo a Ribbins, en la primera etapa: ‘el futuro director se socializa en normas y valores profundamente arraigados mediante la acción y la interacción de agencias claves como la familia (especialmente los padres), la escuela y profesores, grupos de pares y la comunidad local’ (2008, p. 64). Mientras que la segunda etapa explora el camino formativo en la escuela, a través de la observación e interacción con líderes formales, y la participación en actividades asumiendo gradualmente mayores responsabilidades en puestos de liderazgo, permitiéndoles que al ‘desarrollar redes de compañeros, mentores y patrocinadores, aprenden a presentarse y compiten por un puesto en la competencia por el ascenso (Íbid). Esta segunda etapa culmina con el momento de acceso a la dirección, donde comienzan los últimos dos estadios descritos por Ribbins. En este estudio nos centraremos exclusivamente en estas dos primeras etapas: “haciendo” y “convirtiendo”. Revisitaremos estas ideas en la sección metodológica de este artículo.

Liderazgo y Carrera Directiva en Chile

Hace poco más de una década, Núñez et al. (2010) señalaron que el liderazgo era la posición olvidada de las políticas educacionales. En los últimos años, cambios sustantivos se han introducido para fortalecer el rol directivo, tanto para directores y equipos directivos, destacando al menos tres elementos. Primero, a nivel de desarrollo profesional, el Ministerio de Educación ha liderado la creación de procesos de formación y, de alguna manera, certificación a través de programas coordinados a nivel central por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y

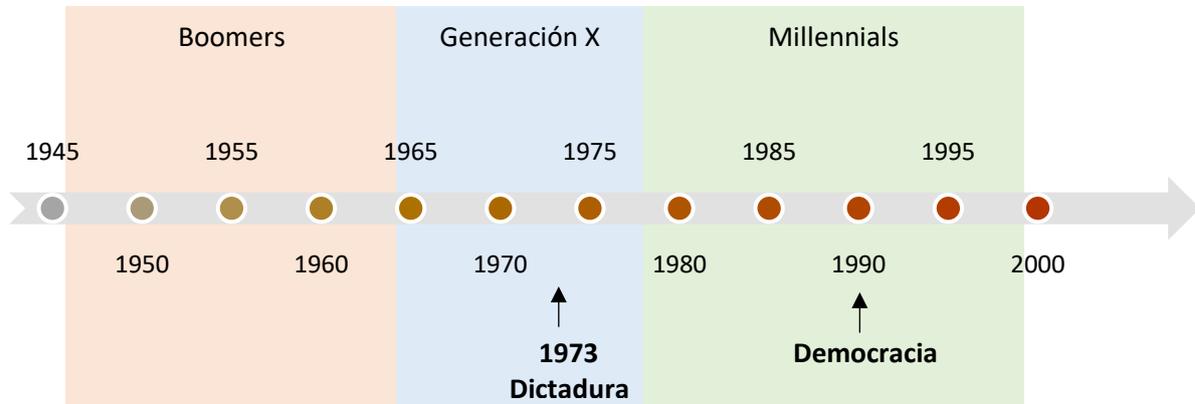
frecuentemente ejecutados por Universidades a nivel local, los cuales han formado miles de directores y directivos (Campos et al., 2014). Segundo, la implementación de la ley 20.501 (Mineduc, 2011), que creó un sistema de selección directiva, entregando orientaciones y recursos a cada municipio/servicio local para conducir procesos de reclutamiento y selección de nuevos directores, el cual ha avanzado gradualmente a lo largo del país (Berenguela et al., 2019). Tercero, inicialmente en el año 2015 y extendido desde el 2020, la creación de centros de liderazgo educativo en distintas regiones del país ha estimulado el desarrollo de investigaciones y espacios formativos para una diversidad de líderes educativos (Mineduc, 2021). No es de extrañar entonces que la literatura internacional posiciona a Chile como el país con mayor desarrollo en liderazgo educativo de la región latinoamericana (Flessa et al., 2018).

A pesar de este aparente progreso, Chile aún no presenta una carrera directiva formal, sino más bien una serie de iniciativas con distintos niveles de coherencia y fragmentación. Este tema ha sido discutido recientemente resaltando la urgencia de formalizar la carrera profesional de las y los líderes escolares (Pinto & Rodríguez, 2021). Si bien desde una perspectiva global Chile no es una anomalía, cada vez más jurisdicciones han establecido políticas que han formalizado las correspondientes etapas, criterios, recursos y procesos para mantener un adecuado flujo de líderes educativos (Montecinos et al., 2022). La falta de una carrera directiva ordenada o formal ha sido vinculada a desafíos tanto en la gestión del talento humano (Snodgrass-Rangel, 2018), como a la efectividad del liderazgo educativo (Mascall & Leithwood, 2010).

Liderazgo y Generaciones en Chile

Chile y la gran mayoría de los países de la región presentan un contexto pertinente para la realización de estudios generacionales. Las dictaduras militares que dominaron gran parte de Latinoamérica generaron un quiebre sin precedentes en la narrativa social (Arratia, 2010). En la literatura internacional el evento central que explica la identidad generacional de las cohortes contemporáneas es el fin de la segunda guerra mundial, hito que da comienzo a la generación de los boomers (Howe & Strauss, 2000). De hecho, el nombre baby-boomer (baby = guagua o bebé, boom[er] = explosión), alude al aumento de nacimientos que caracterizó un periodo de abundancia económica y optimismo social, luego de la caída de la Alemania Nazi en 1945. Si bien este evento no tiene la misma relevancia en el hemisferio sur, el golpe de estado en 1973 y el regreso de la democracia en 1990, se alinean con los periodos tradicionales asociados con las tres generaciones que analizamos en este estudio: boomers, nacidos en democracia; generación X, nacidos en dictadura; y millennials, quienes nacen al final de la dictadura. En la figura 1 se muestran las generaciones que se consideran para este estudio, y cómo la dictadura que comenzó en 1973 y finalizó en 1990 se sitúa dentro de la descripción de las generaciones antes mencionadas.

Figura 1. Línea de Tiempo Generacional en Chile



La dictadura impactó negativamente en diversas áreas del trabajo humano, especialmente el sistema educativo, a través de una serie de iniciativas que contribuyeron a la desvaloración del trabajo docente y el rol de la escuela pública (Núñez, 2017). La dirección escolar fue intervenida significativamente con la integración al sistema de los *directores vitalicios* (personas cercanas a la dictadura, posicionadas directamente), creando un cuello de botella que redujo las posibilidades de una carrera directiva solo a aquellas personas leales al gobierno autoritario (Núñez et al., 2010). El regreso a la democracia no significó una rápida y profunda reforma educativa en el trabajo de los líderes escolares, sino que mantuvo gran parte de las condiciones laborales y requisitos de entrada a la dirección, lineamientos que no se modificaron hasta comienzos de este siglo. Además, la evolución de las condiciones contractuales de los directores en Chile se articula con movimientos globales que comienzan a resaltar la importancia del liderazgo pedagógico y la distribución del liderazgo dentro de la escuela, transformando las prioridades y responsabilidades directivas (Bush, 2018). Generacionalmente estos antecedentes sugieren un escenario muy diferente para el desarrollo del liderazgo de las respectivas cohortes estudiadas en este artículo, donde tanto el desarrollo de carrera como el trabajo directivo ha cambiado significativamente con el paso del tiempo. Creemos que tanto la historia de Chile, la ausencia de una carrera directiva y la fragmentada introducción de reformas educativas, presentan un escenario de alto interés investigativo, que podría informar las decisiones de futuros líderes y las políticas públicas.

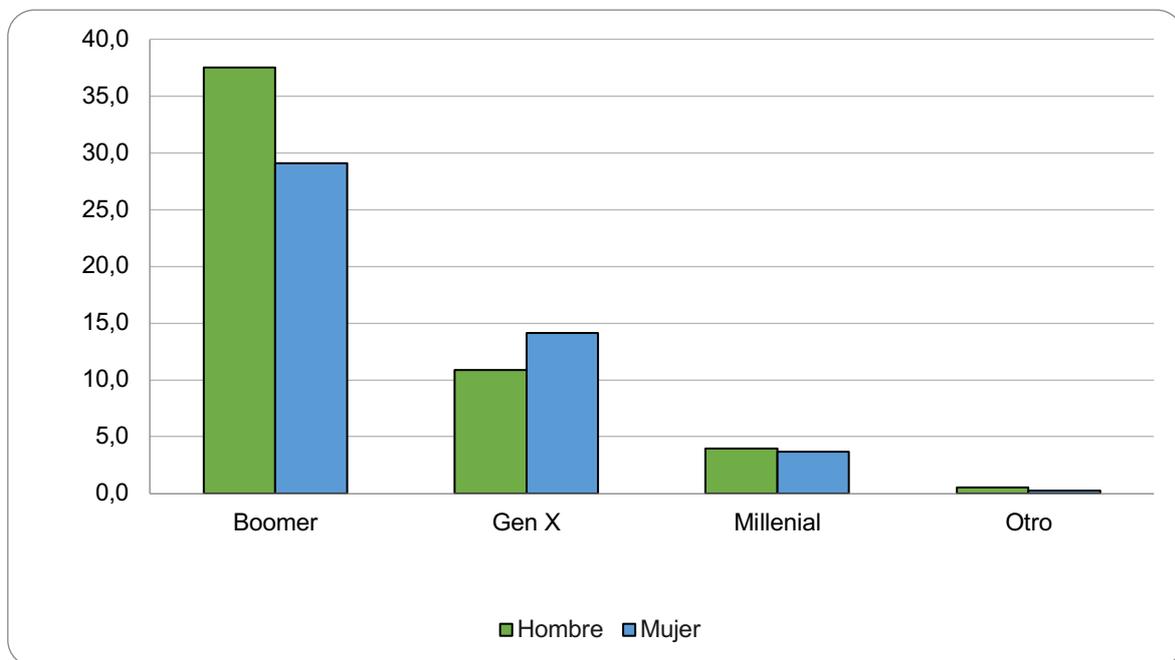
Metodología

Este estudio se realiza bajo un paradigma interpretativo (Schulz, 2013), explorando cómo los directores explican su trayectoria profesional e identificando los elementos destacados por ellos que podrían explicar su camino a la dirección. La estrategia utilizada es la investigación biográfico-narrativa, la cual no solo ha sido una herramienta pertinente en estudios de liderazgo educativo (Carrasco & Díaz, 2021), sino que además es altamente sensible en la exploración de preguntas generacionales (McAdams, 2001).

Participantes

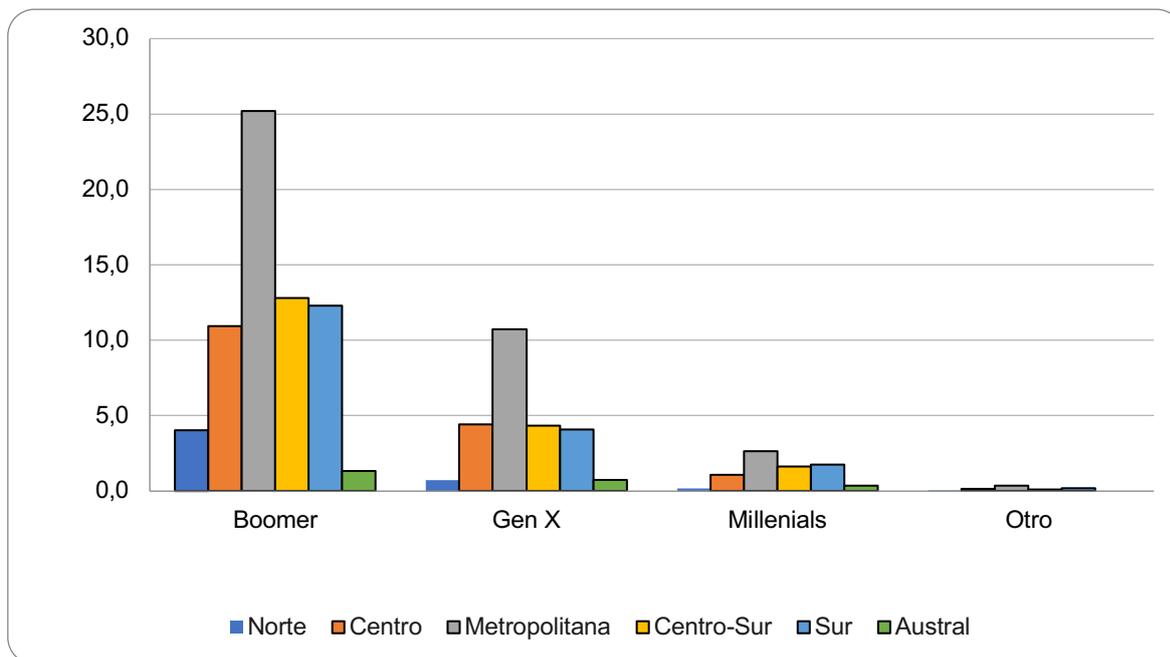
El objetivo de este trabajo se relaciona con las experiencias laborales de directores y directoras del sistema público, siendo la población definida las personas que estuvieran al momento del estudio dirigiendo una escuela o liceo de administración pública. Se utilizaron las bases de idoneidad docente del Ministerio de Educación para identificar a directores. Las mismas bases se usaron para determinar la edad y la membresía generacional de cada uno de ellos. La figura 2 muestra la distribución por generación y género (en %) de directores de escuelas públicas en el año 2017, considerando 3.320 líderes. En la etiqueta otro, incluimos a un subgrupo de directores que pertenecen a la cohorte anterior a boomers, usualmente denominados ‘silenciosos’ (Howe & Strauss, 2007), quienes, en el 2017, tenían una edad superior a los 72 años. Creemos que esto podría deberse a errores en la base de datos o a que un grupo menor de directores continua en el puesto cerca de una década después de su edad de jubilación esperada.

Figura 2. Distribución de directores por generación y género en 2017 (n 3320).



Como se observa en la figura 3 esta distribución generacional se mantiene más o menos consistente a lo largo de la geografía chilena, con una pequeña ausencia de generaciones jóvenes, generación X y millennials, en las macrozonas extremas del país.

Figura 2. Distribución de directores por Macrozonas y Generación en 2017(n=3320)



Desde esa población se seleccionó una muestra de 30 directores. Por conveniencia se decidió focalizar el muestreo en la Macrozona Central, específicamente en dos regiones: Valparaíso y el Maule. Se utilizó la técnica del muestreo estratificado, considerando los criterios de género y membresía generacional. Utilizando inicialmente la información de la base de idoneidad docente, la cual incluye el identificador de cada establecimiento (RBD), y complementada con información disponible en las páginas web de cada establecimiento, se recolectó la información de contacto, enviando invitaciones y consentimientos a cada participante. 24 personas accedieron a participar en el estudio. Para complementar la muestra, a través de redes profesionales, se invitó a un subgrupo de cuatro personas recientemente jubiladas (cohorte boomer), que terminaron su carrera como directores de escuelas públicas, llegando a un número final de 28 participantes (ver tabla 2).

Tabla 2. Participantes

Millennials			Generación X			Boomers		
Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela	Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela	Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela
Bruno	33 / M	Urban	Simón	44 / M	Rural	Helena	58 / F	Rural
Octavio	34 / M	Rural	Rodrigo	44 / M	Rural	Silvio	61 / M	Urban
Guillermo	33 / M	Urban	Tomás	45 / M	Urban	Adrián	61 / M	Urban
Sandra	35 / F	Rural	Javiera	46 / F	Urban	Carla	62 / F	Urban
Barbara	35 / F	Urban	Samuel	49 / M	Rural	Emilia	64 / F	Rural
Víctor	37 / M	Urban	Carolina	50 / F	Rural	Natalia	64 / F	Rural

Bernardo	37 / M	Urban	Eduardo	50 / M	Urban	Lidia	65 / F	Rural
Daniela	37 / F	Rural	Pedro	50 / M	Rural	Marcela	65 / F	Urban
Cristian	39 / M	Urban	Silvia	52 / F	Urban	Carlos	68 / M	Rural
			Javier	52 / F	Urban			

Técnicas de recolección de los datos

Basado en los principios de la investigación biográfica narrativa, se realizó una entrevista semiestructurada explorando las trayectorias vitales de cada director, desde su infancia hasta la actualidad, la cual permitió indagar en sus experiencias y subjetividades (Creswell, 2005). La entrevista se realizó en las respectivas escuelas o en un lugar propuesto por cada participante, durando aproximadamente 2 horas.

Técnicas de Análisis de los datos

El análisis se realizó respetando la narrativa histórica de cada participante. Construyendo sobre el trabajo de Ribbins (2008) quien describe 4 etapas en las trayectorias: haciendo, convirtiendo, siendo, y saliendo, nuestro interés se centró particularmente en los dos primeros estadios. Con este marco analítico en mente, organizamos los datos de las entrevistas usando análisis temático (Clarke & Braun, 2017), lo que permitió la identificación de temas dentro y entre las generaciones. La siguiente tabla resumen los ejes del análisis.

Tabla 3. Etapas y dimensiones de análisis

Etapa	Dimensiones de análisis
I. Haciendo al Director/a	Mi Familia
	Mi Formación
II. Convirtiendo al Director	Mi Escuela
	Mi Liderazgo

A continuación, presentamos los hallazgos del estudio, los cuales son presentados en base a las etapas, dimensiones y cohortes correspondientes. Citas textuales son integradas en texto para ilustrar los argumentos.

Hallazgos

Etapa I: Haciendo

Es de especial interés para estudios generacionales conocer las experiencias formativas y su influencia en el futuro de las personas. Como lo señala la literatura, es durante la infancia y

la adolescencia que la identidad generacional se cristaliza (Corsten, 1999; Pilcher, 1994). Dos subtemas emergen en esta etapa, las cuales hemos denominado: Mi Familia y Mi Formación.

1.1 Mi Familia

Todos los entrevistados identificaron a sus padres como figuras claves para su elección de carrera. La cohorte boomer, que desarrolló su infancia en un Chile pre-dictadura y cuyos padres usualmente alcanzaron un nivel educativo mínimo. Este grupo, recibió un gran apoyo, tanto relacional como económico, desde sus familias para continuar sus estudios superiores. Si bien la carrera de pedagogía presentaba un estatus profesional alto, para la mayoría de los entrevistados, el hecho de acceder a la educación superior fue un evento altamente celebrado dentro de sus hogares. Como una directora menciona: “Estudiar en la Universidad era algo que te ponía en otro nivel, no importaba la carrera” (Marcela).

Para la generación X, la relación con sus padres, la gran mayoría profesionales y cercanos al mundo educativo, fue diametralmente opuesta a sus colegas boomers. Luego de años de desgaste en la dictadura y post dictadura, la profesión docente había disminuido su valoración social enormemente al momento que los participantes del estudio de la Generación X tomaron la decisión sobre qué y dónde cursar su educación superior. Por lo tanto, muchos directores de esta generación fueron incentivados desde sus hogares para encontrar otros caminos laborales o fueron altamente criticados por elegir un camino pedagógico.

Mi mamá era profesora básica, la veía trabajar mucho y recibir muy poco. Ella no me lo prohibió explícitamente, pero me daba señales que no quería esa vida para mí.

Simón, 44 años

Separados por décadas, la experiencia Millennial pareciera ser muy similar a las de sus pares boomers. Los padres de los participantes de la generación millennial, usualmente trabajadores temporeros agrícolas o de la industria de servicios, veían en el trabajo docente, especialmente en el sector público, un espacio protegido, más estable y con mayores beneficios. Consecuentemente, la gran mayoría de los participantes de esta generación, fueron celebrados en sus hogares cuando expresaron la idea de estudiar pedagogía.

Mi papá manejaba un colectivo. Cuando le dije que quería ser profesor se alegró mucho, me dijo ‘hay harta pega, no pagan mal, y tienes las medias vacaciones’

Octavio, 34 años

1.2 Mi Formación

Si bien este aspecto fue consultado, ningún participante interpreta su paso por la educación primaria y secundaria como significativa en su desarrollo como líder. La gran mayoría de los entrevistados tiene recuerdos alegres en su etapa de escolarización, reconociendo su desempeño tanto académico como en actividades estudiantiles como *promedio*, sin destacar necesariamente entre sus compañeros. Esta evidencia sugiere que los futuros directores no necesariamente expresan su liderazgo en puestos formales en su infancia, ni destacan por su desplante en espacios sociales.

Boomers que desarrollaron su educación básica y media previo a la dictadura, recuerdan su escolarización en un mundo donde ir a la escuela no era la norma, sino un privilegio para unos pocos. En estos espacios, la figura del profesor como una elite intelectual e incluso como una especie de celebridad local, establece una admiración por la pedagogía y el rol docente que se extiende a lo largo de su vida. Posteriormente su paso por la universidad, en la mayoría de los casos pre-dictadura, es reconocido como un evento transformador, celebrando a la comunidad universitaria, las experiencias colectivas entre estudiantes y profesores y un currículum que integraba la pedagogía, las artes, la ciudadanía y la vinculación con los territorios.

Es un poco exagerado, pero los profesores eran como dioses. Recuerdo que me importaba mucho cómo se veían, los trajes, los vestidos elegantes, los zapatos, el pelo. Eran ejemplos de distinción. Para mí, una niña de contexto rural, esto era muy atractivo. (Helena, 58 años).

La generación X experimentó algo completamente opuesto a los boomers. Su paso por la escuela estuvo marcado por la violencia social, la incorporación del ejército en las decisiones educativas y un profesorado altamente atemorizado por la dictadura. La generación X recuerda afectivamente a aquellos docentes que, a pesar de este contexto adverso y a riesgo de su vida, intentaron algo más. Creemos que, a pesar de las resistencias presentadas por sus padres explicadas anteriormente, fueron estos ejemplos los que marcaron el interés por un camino educativo. El momento de ingresar a la educación superior, el cual ocurre a principios de los noventa, estuvo caracterizado por la competencia e individualismo, donde la elección de carrera estaba moderada por las perspectivas de egreso y análisis del mercado laboral.

A mi profesora jefe le encantaba el folclore, siempre tocaba la guitarra cuando enseñaba la mayoría de las materias. Entonces sucedió [el golpe]. Mi profesora y directora fueron despedidas, nos obligaban a cantar todas las mañanas el himno nacional y el de la marina. No tenía mucho que aprender y mi familia terminó sacándome de la escuela. (Javier, 52 años).

En el momento de las entrevistas, el participante Millennial de mayor edad en este estudio tenía 39 años (nacido en 1979) y el más joven, 33 años (nacido en 1985). Esta cohorte vivió su infancia durante los últimos años de la dictadura cuando la brutalidad del gobierno militar estaba en retirada, pero la introducción de las principales reformas comenzaba a consolidarse. Los participantes millennials recuerdan este período como una época tranquila, pero de escasa conversación política, tanto en sus hogares como en la escuela. Algo distintivo de esta generación fue su paso a la educación superior, donde la alta selectividad experimentada por generaciones anteriores se pierde con la emergencia de diversas opciones, especialmente con la instalación de universidades privadas e institutos en localidades rurales. Dificultades económicas en sus hogares y una política aun débil en apoyos financieros, explican que la mayoría de los millennials compartió estudios con trabajos durante toda su educación superior.

Terminé el liceo y encontré pega en una fábrica en Valparaíso. Necesitaba dinero y salir de un liceo técnico me permitió encontrar un trabajo rápidamente. Trabajé allí durante tres años antes de dar la PSU y continúe trabajando medio tiempo mientras estudiaba pedagogía. (Víctor, 37 años)

Etapa II: Convirtiendo

Dos elementos emergen de los datos que explicarían el viaje desde el ingreso a la escuela hasta la dirección, los cuales, a pesar de ser compartidos temáticamente por cada participante, se diferencian al compararlos generacionalmente. El primero lo hemos denominado *Mi Escuela*, y se centra en las características de los espacios laborales que acompañaron a cada cohorte al comenzar su trabajo como docente novel. El segundo, *Mi Liderazgo*, explora cómo las oportunidades y desafíos del espacio escolar modera la decisión de postular a la dirección.

2.1 *Mi Escuela*

Boomers y millennials, quienes ingresaron a una escuela como profesores por primera vez a mediados de los 1970s y 2000s respectivamente, experimentaron un inicio en su vida laboral relativamente similar. Para los primeros, la escuela fue un lugar de alta tensión y en algunos casos peligroso, considerando la fuerte presencia militar, que monitoreaba activamente tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones interpersonales entre docentes. La mayoría de los participantes de esta cohorte, comenzaron su carrera profesional en una unidad educativa aislada de centros urbanos o liderada por un director (vitalicio) con baja participación en las decisiones educativas y con aparente escasa preparación profesional. En general este contexto, caracterizado por jefaturas *laissez-faire* (Norris et al., 2021), permitió a los participantes generar proyectos de mejoramiento, usualmente de manera colectiva con otros docentes, pero sin la participación de directivos. Sorprendentemente, en la gran mayoría de los boomers entrevistados, sus primeras escuelas, fueron prácticamente sus únicas escuelas en su trayectoria, concentrándose casi exclusivamente en el sector público durante toda su vida profesional.

El director no era una mala persona, pero tenía algunos problemas básicos de escritura. Comencé a escribir sus informes, reportes para el DAEM y casi todas las comunicaciones para los docentes. De a poco, me convertí en alguien imprescindible, así que informalmente compartía mis responsabilidades en el aula con la asistencia a la dirección. (Lidia, 65 años).

A pesar de que la comparación es injusta, ya que la mayoría llevaba solo un poco más de una década como profesional al momento de ser entrevistados, los participantes millennials comparten la fidelidad organizacional y las experiencias de apoyo de sus colegas boomers. La gran mayoría reconoce con gran orgullo, que luego de una breve exploración, concentraron su trabajo en solamente una escuela. El comienzo de su vida laboral coincide con el avance de reformas de mejoramiento y rendición de cuentas, que en Chile tomaron forma inicialmente con la introducción del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACGE) en el año 2003 y posteriormente con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) el 2008. Ambas estrategias instalaron las lógicas de autoevaluación institucional, uso de datos para la toma de decisiones, diseño e implementación de planes de mejoramiento y la distribución de liderazgo más allá de los límites tradicionales de los equipos directivos (Ahumada et al., 2009). Es decir, para la gran mayoría de los entrevistados, sus primeras

escuelas fueron escuelas en movimiento, que demandaban esfuerzos colectivos en la búsqueda de la mejora continua y, por lo tanto, en necesidad de nuevos líderes.

El director me invitó a trabajar en el plan de mejora. Al principio eran unas horas, luego 14 y finalmente 22. Eventualmente me convertí en coordinadora de la SEP. Trabajé cerca de los directivos y aprendí mucho de ellos.

Sandra, 35 años

Los participantes de la generación X se distancian de las otras generaciones en sus primeras experiencias como docentes. Sus comienzos laborales en los 1990s estuvieron caracterizados por la expansión de la oferta privada, la cual como señala la evidencia estuvo marcada por la competencia entre sistemas y condiciones laborales poco favorables en el sector privado (Corvalán et al., 2009). La gran mayoría de los directores de la generación X comenzó su carrera en escuelas particulares subvencionadas, trabajando simultáneamente en múltiples unidades educativas, vinculándose y desvinculándose de los establecimientos anualmente. El punto que con mayor frecuencia emerge en la narrativa de esta cohorte, es la relación con el sostenedor de la escuela particular subvencionada, que muchas veces actuaba como director, con una escasa preparación pedagógica y en ocasiones con prácticas cercanas a la ilegalidad.

Tuve este gran incidente con los dueños [particular subvencionado] y me fui. Ella era la sostenedora y él, el director, había cosas muy irregulares con las finanzas e intentaron responsabilizarme.

Eduardo, 50 años

2.2 Mi liderazgo

En esta sección analizamos la forma en la cual cada generación entiende su desarrollo como líder. Desde en enfoque de la ausencia (Henderson, 2015), es decir sobre lo que no hablan los participantes, es interesante el escaso protagonismo que tiene la formación tradicional, ejemplificada en cursos, diplomados, posgrados o pasantías, toma un puesto secundario en las narrativas directivas. Transversalmente, todas las generaciones comparten que la principal contribución en su desarrollo profesional provino de otras personas. Esta persona o colectivo le entregaron herramientas técnicas, apoyos y eventualmente el ánimo para postular a la dirección. También observamos casos donde el modelaje (Chan et al., 2016) tanto positivo y negativo de líderes formales tiene una profunda incidencia en sus trayectorias profesionales. Esta subsección termina con el momento en que los entrevistados consideran asumir la dirección.

Para los boomers que desarrollaron la primera mitad de su carrera en dictadura, el desarrollo de su liderazgo estuvo altamente influenciado por las relaciones establecidas con sus pares, quienes los animaron inicialmente a liderar innovaciones curriculares y espacios de vinculación con el medio, y posteriormente, frente al éxodo de los directores vitalicios en los primeros años del siglo XXI, a postular a la dirección. Este proceso de sucesión interna informal (Earley et al., 2009), entrega la legitimidad del cargo frente a la comunidad educativa, algo especialmente relevante luego de una larga dictadura militar. Además, como los docentes participan en la elección del nuevo director, facilita la implementación de

procesos de mejoramiento, lo cual pareciera incidir en la permanencia de esta cohorte en el mismo establecimiento.

Mis colegas me animaron. Me sentía lista, pero no estaba segura. En ese momento tenía responsabilidades de aula, con responsabilidades de liderazgo menores apoyando el centro de alumnos. Era amiga de la subdirectora y entre todas presentaron el caso al DAEM. (Emilia, 64 años).

La generación X, que participó tanto en escuelas públicas y privadas en sus inicios profesionales, tuvo un avance en la carrera más acelerado y fragmentado que las otras cohortes. Usualmente, los participantes de la generación X avanzaron a subdirecciones y jefaturas técnicas, mientras que mantenían responsabilidades de aula en otras unidades educativas, e incluso compartiendo responsabilidades en instituciones de educación superior. Debido a esto, esta generación tiene escaso vínculo con una comunidad educativa, pero experimentaron una diversidad de experiencias formativas, las cuales le ofrecieron una ventaja tanto en su trabajo como líder como en los procesos de reclutamiento y selección. Frecuentemente esta cohorte fue celebrada en los concursos directivos por sus extensas experiencias anteriores y un abultado currículum vitae.

Si bien estudié pedagogía, principalmente trabajé en educación superior y en colegios privados. Fui profesora en una universidad que ya no existe. La universidad quebró y nos abandonó. Pensé que necesitaba un cambio, vi el aviso sobre esta escuela y postulé. (Silvia, 52 años)

Los participantes millennials encuentran en la escuela pública un espacio formativo rico en experiencias y oportunidades. Similar a los boomers, su principal fuente de desarrollo profesional fue un otro, pero en este caso esta relación se concentró en directoras y jefas de unidades técnico pedagógica. La introducción de la agenda de mejoramiento escolar pobló de nuevas actividades y responsabilidades a la escuela, demandando a los equipos directivos a integrar nuevas personas. Sin embargo, la experiencia Millennial no se limita a un rápido ingreso a un equipo directivo, sino que también a la guía y protección de los líderes formales. Es usualmente la directora o el director quien los anima a postular, en muchos casos poniendo en riesgo su propio puesto de trabajo. No sorprendentemente, en varios casos, el docente millennial, comienza su carrera en la escuela donde creció como docente, acompañado por su exdirector como directivo.

Fue hace casi 5 años cuando le pregunté al director si estaba pensando en postularse para otro período. Dijo que no, pero insistió en que yo debía hacerlo. Según él éramos un buen equipo (¿Aún mantiene contacto con él?). Sí [risas] ¡es mi actual subdirector! (Octavio, 34 años).

Tabla 4. Resumen de los hallazgos por dimensión de análisis y generación

Etapa	Dimensiones de análisis	Generación	Resumen
Haciendo al Director/a	Mi Familia	Baby Boomer	Orgullo por acceder a la educación superior
		Generación X	Resistencias a estudiar pedagogía
		Millennial	Orgullo por estudiar pedagogía

	Mi Formación	Baby Boomer	Universidades Tradicionales
		Generación X	Universidades Tradicionales
		Millennial	Universidades Privadas/Regionales e Institutos
Convirtiendo al Director	Mi Escuela	Baby Boomer	En Dictadura / Escuela detenida
		Generación X	En Democracia / Escuela competitiva
		Millennial	En Democracia / Escuela en movimiento
	Mi Liderazgo	Baby Boomer	Líder medio informal Apoyo de pares y directivos cercanos
		Generación X	Jefe UTP Desconexión entre líderes y sostenedores
		Millennial	Líder medio formal y Jefe UTP Apoyo de equipo directivo

Discusión

En esta última sección sintetizamos los hallazgos presentados, exponiendo las historias de vida de 28 líderes educativos, dispersos en el tiempo y organizados en tres generaciones. En primer lugar, cabe destacar que el hecho de que los participantes no refirieran a puestos formales de líderes durante su etapa escolar, o episodios en los cuales se destacaran por su desplante en espacios sociales, sugiere que, como lo señala Henderson (2015) esta *ausencia* en el relato puede ser importante de explorar, considerando el subgrupo de estudios que han intentado desarrollar estrategias e instrumentos para la identificación temprana de líderes (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, compartimos los argumentos de investigaciones previas que destacan a la escuela como un espacio clave en el desarrollo de futuros directores (Earley, 2009; Galdames & Gonzalez, 2016) y que, consecuentemente, ha concentrado la atención de los estudios de trayectorias directivas (Moorosi, 2010).

Como hemos mostrado, lejos de ser un proceso individual, la decisión por una carrera directiva aparece como un fenómeno colectivo, desde sus orígenes con sus padres, su vida como estudiantes en la educación básica, media, superior y continua, y especialmente su relación con pares y directivos en sus primeras escuelas (Moorosi & Grant, 2018; Ribbins, 2008). Todos estos componentes no existen en un vacío, sino que se sostienen en un espacio temporal, en este caso, en una historia chilena que continuamente ha reescrito la identidad docente, el rol de la escuela, el valor de la educación pública y el perfil directivo.

A modo general es importante reflexionar sobre las implicancias que tiene entender las trayectorias directivas desde una perspectiva generacional. Stone-Johnson (2011), construyendo sobre los trabajos fundacionales de Howe y Strauss (2000), ilustra el argumento generacional con la metáfora de un tren (generación), que avanza por las estaciones (momentos de la vida). Tradicionalmente, el desarrollo humano y las carreras

profesionales se han entendido de manera estática, donde cada tren es relativamente similar e inevitablemente se va deteniendo en las mismas estaciones. Stone-Johnson (2011) propone comprender que cada tren es diferente, generacionalmente cada cohorte es única, moviéndose más lento o más rápido sobre los rieles de la vida. Nosotras proponemos ir un poco más allá, invitando a entender que a medida que el tiempo avanza, las estaciones van cambiando, algunas aparecen, otras desaparecen, se construyen desvíos que aceleran y disminuyen la velocidad del viaje. Además, los trenes que ya pasaron por las estaciones no alcanzan a observar estas modificaciones con precisión tras ellos. Solo pueden capturar sus experiencias directas en su presente, donde el futuro y lo nuevo quedan atrás, desenfocado en la distancia.

Entender las trayectorias directivas desde esta perspectiva, es reconocer que cada generación experimenta el camino hacia la dirección de una manera única. Como lo señala Edge (2014) esto demanda entender que las lógicas que funcionaron anteriormente para preparar, reclutar, seleccionar y acompañar líderes, pueden no ser pertinentes para las nuevas cohortes. Esto no es una crítica al pasado, por el contrario, es un reconocimiento sobre la importancia de las contribuciones anteriores que sostienen los cambios futuros. Nuestros hallazgos se alinean con los argumentos de académicos contemporáneos en trayectorias profesionales que han destacado la urgencia de desarrollar carreras ricas en oportunidades de aprendizaje, autonomía y colaboración (Clarke, 2013; Herrmann et al., 2015). La alerta (la bomba de tiempo demográfica) presentada por Hartle y Thomas (2003), hace ya casi dos décadas, se hará realidad en los próximos cinco años con la salida completa de los boomers del espacio laboral. Tanto líderes como tomadores de decisiones estarán demandados a comprender que la gran mayoría de las escuelas serán lideradas por generaciones más jóvenes, las cuales han construido una carrera basada en marcos orientadores y una historia diferente a la de sus pares boomers.

Estudios anteriores indican que la generación X es especialmente sensible a las condiciones laborales, en particular, en lo que respecta a las relaciones con sus superiores directos. Edge et al. (2016) estudiando líderes escolares en Londres, Nueva York y Toronto, encontró que la búsqueda de relaciones de apoyo, entendimiento y cercanías con autoridades locales son claves para explicar satisfacción laboral, intención de retiro y cambio de trabajo. Además, la literatura agrega que la búsqueda de balance vida-trabajo, en especial el rol central de la familia y el cuidado de los hijos toma un rol fundamental en las decisiones laborales de esta cohorte (Edge et al., 2017; Guihen, 2018). Nuestros hallazgos se alinean con la literatura internacional, reconociendo que es esta la cohorte que mayores tensiones enfrenta en su relación con las jefaturas y tomadores de decisiones, usualmente no por temas pedagógicos sino relacionales. La generación X es aquella cohorte que comienza su carrera profesional en los 1990s, en un contexto de intensa reforma y desregulación, especialmente en el sector privado. Los datos de este estudio sugieren que este contexto es fértil para la creación de dificultades en las relaciones y las condiciones laborales, lo cual es especialmente relevante para este grupo.

Estudios sobre las trayectorias profesionales de los millennials han sido concluyentes en identificar similitudes con la generación X, como la búsqueda de espacios colaborativos y de balance vida-trabajo (Martin, 2005). No obstante, algo que pareciera único para esta cohorte, es la búsqueda de espacios de aprendizaje continuo informales dentro de la organización (Deal et al., 2010), lo cual ha sido sugerido tanto para trabajadores como para líderes (Galdames & Guihen, 2022). Nuestros hallazgos fortalecen estos argumentos, al reconocer

que los directores millennials se han construido principalmente en la escuela, trabajando cerca de líderes formales, aprendiendo desde la informalidad en un constante proceso de ensayo y error con la guía de líderes formales, usualmente boomers.

Creemos que estos hallazgos son principalmente relevantes para el nivel intermedio, tanto departamentos municipales de educación, como los recientemente creados servicios locales de educación pública (Uribe et al., 2017), quienes deberán crear una nueva relación de colaboración y aprendizaje horizontales y continuos con los líderes de su territorio. Si bien desafiante, este escenario es muy prometedor para el fortalecimiento de la educación pública, dependiendo de las destrezas del liderazgo del nivel intermedio para acercarse a la diversidad generacional desde la oportunidad y no de la amenaza.

Recomendaciones

A la luz de estas reflexiones, se recomienda trabajar con lentes generacionales en temas relacionados con las trayectorias laborales es una invitación a innovar en las prácticas tanto de reclutamiento y selección, pero también en el desarrollo y acompañamiento directivo. A modo general, compartimos el argumento epistemológico señalado por investigadoras (Karen Edge, 2014; Stone-Johnson, 2014) que han resaltado la brecha entre tomadores de decisiones y las comunidades profesionales. Es especialmente importante para aquellas jefaturas de mayor edad (Mineduc, Departamentos Municipales o Servicios Locales de Educación Pública, departamentos dentro de la escuela, etc.), considerar los potenciales sesgos generacionales que pueden reducir la eficacia de sus estrategias. Así, premios, oportunidades e incluso los estilos comunicativos, que pueden ser pertinentes para una cohorte pueden no serlo para otra. Animamos a toda persona con responsabilidades de este tipo a conformar equipos de trabajo multigeneracionales para el diseño e implementación de sus prácticas pedagógicas y de gestión educacional.

De la misma forma, en términos de reclutamiento de personal, recomendamos instalar prácticas de identificación temprana y desarrollo profesional intraescolar de futuros líderes. Esta estrategia, usualmente denominada 'cultiva tus propios líderes' (Galdames & Gonzalez, 2019, p. 140), es sensible a las necesidades individuales de futuros directores, como también a las necesidades escolares y territoriales. Si bien estos enfoques parecieran ser costosos, la evidencia ha comenzado a mostrar ventajas económicas, escolares e individuales considerando tanto la satisfacción laboral y el compromiso de los potenciales directores (Gates et al., 2019).

Complementariamente, este estudio mostró el rol preponderante que tiene el espacio de trabajo en el desarrollo profesional continuo directivo. Especialmente relevante, para las generaciones más jóvenes, es el acceso gradual a oportunidades de implementación del liderazgo en la escuela junto con el apoyo profesional y emocionales de pares y directivos. Creemos que independiente de la tarea, la formación directiva requiere de acciones concretas en la escuela de acuerdo con las capacidades individuales y las necesidades de cada unidad educativa, junto con un cuidadoso espacio de reflexión en un ambiente de apoyo y crecimiento. Para la generación Millennial estos ambientes deben considerar apoyos emocionales permanentes y la creación de estrategias que se sostengan en la curiosidad e intereses individuales, con un énfasis en los valores declarados en los respectivos proyectos

educativos. Para la generación X, el desarrollo debe considerar autonomía y la compañía de las autoridades locales desde la horizontalidad.

Articular la formación con el desarrollo de carrera, demandará a las instituciones formadoras a crear estrategias de desarrollo profesional situadas territorialmente, con activa participación de docentes y directivos, idealmente en alianzas a largo plazo que reconozcan la importancia y dificultad de formar líderes efectivos. Como académicas sabemos que la articulación de estos componentes es desafiante, sin embargo, creemos que es el camino a seguir, considerando que la evidencia internacional ha comenzado a mostrar las ventajas de estos enfoques para el fortalecimiento de las unidades educativas (Gates et al., 2019).

Conclusión

Esta investigación tuvo como propósito inicial conocer las trayectorias laborales de directores de escuelas públicas, poniendo especial énfasis en aquellos componentes que podrían explicar la decisión de acceder a la dirección. Nuestros hallazgos se alinean con estudios anteriores que han sugerido que las trayectorias laborales de directoras y directores, se construyen desde las experiencias tempranas de los individuos, siendo moderada por las barreras y oportunidades entregadas por otros (Carrasco & Díaz, 2021; Coleman, 1996; Moorosi, 2010). Como segundo propósito, buscamos conocer las posibles diferencias generacionales en la carrera de los boomers, generación X y millennials. La evidencia de este estudio es concluyente en mostrar diferencias importantes en las trayectorias laborales de estas cohortes. Estos resultados contribuyen a un cuerpo creciente de investigaciones que exploran el trabajo y las trayectorias generacionales de líderes en contextos corporativos (Thompson, 2017) y escolares (Edge et al., 2017).

Hasta nuestro conocimiento, este es el primer estudio científico que analiza generacional y comparativamente, las trayectorias de directores de estas cohortes. Esperamos que sea un punto de inicio, que pueda ser elaborado por otras investigadoras en el futuro. Es de especial interés que nuevos estudios puedan visitar estas preguntas en otros lugares de nuestro país. Como indicamos anteriormente, la distribución generacional no es uniforme en todas las regiones. Tampoco conocemos si estas tendencias se mantienen cuando exploramos las diferencias entre contextos rurales y urbanos, lo cual podría ser de especial pertinencia para estudios cuantitativos posteriores. Además, es de vital importancia conocer en mayor profundidad cómo la intersección entre generación y género modera las trayectorias directivas, lo cual es especialmente importante en un país como Chile, donde cerca de la mitad de las direcciones escolar están a cargo de una mujer. Para nuestros colegas latinoamericanos, este estudio es también una invitación a explorar estas ideas en sus propias jurisdicciones, explorando la intersección de las trayectorias laborales directivas con las respectivas historias nacionales y educativas.

Finalmente, alineado con la línea editorial de la Revista de Liderazgo Educativo, queremos celebrar el enfoque situado en la región latinoamericana, especialmente para la comunidad de hispanohablantes y lo que está ocurriendo en la actualidad en Chile. Al enviar este manuscrito para su revisión, nos encontramos a menos de una semana de la elección presidencial, que por primera vez tiene un candidato en segunda vuelta de la generación millennial. Gabriel Boric tiene una posibilidad real de unirse a líderes mundiales como

Jacinda Arden en Nueva Zelanda, Sebastian Kurz en Austria, Sanna Marín en Finlandia, entre otras. No tenemos respuestas a la creciente búsqueda de liderazgos jóvenes en el mundo, ni aún evidencia para discutir su efectividad. Hay interrogantes que van a demandar atención, curiosidad, monitoreo, y muchas investigaciones más.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y Fondecyt N°3220076

Referencias

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional. *Univ.Psychol*, 8(2), 353–370.
- Arratia, A. (2010). Dictaduras latinoamericanas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVI(1), 33–51.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Benson, J., & Brown, M. (2011). Generations at work: Are there differences and do they matter? *International Journal of Human Resource Management*, 22(9), 1843–1865. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.573966>
- Berenguela, M., Quiroga, G., & Román, S. (2019). Incidencia de los Directores escolares seleccionados por sistema de Alta Dirección Pública en los resultados educativos de los estudiantes. *Centro de Estudios Educativos y Pedagógicos*, 1(1), 1–33.
- Beutell, N. J., & Wittig-Berman, U. (2008). Work-family conflict and work-family synergy for generation X, baby boomers, and matures. *Journal of Managerial Psychology*, 23(5), 507–523. <https://doi.org/10.1108/02683940810884513>
- Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 3–4. <https://doi.org/10.1177/1741143217739543>
- Campos Vergara, F., Bolbarán Ramírez, J., Bustos Raggi, C., González Vallejos, M., Campos, F., Bolborán, J., & González, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91–111. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.53-iss.2-art.256>
- Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110380. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/1741143212474808>

- Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110380. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Chan, A. K., Ngai, G. S., & Choi, P. (2016). Contextualising the career pathways of women principals in Hong Kong: a critical examination. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 194–213. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884919>
- Chen, J., & Walker, A. (2021). Emotional trajectory at different career stages of principalship: A perspective from excellent principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322098530. <https://doi.org/10.1177/1741143220985300>
- Clarke, M. (2013). The organizational career: Not dead but in need of redefinition. *International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 684–703. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.697475>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cogin, J. (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268–2294. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.610967>
- Coleman, M. (1996). Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female headteachers. *Educational Research*, 38(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/0013188960380305>
- Corsten, M. (1999). The Time of Generations. *Time & Society*, 8, 249–272. <https://doi.org/10.1177/0961463x99008002003>
- Corvalán, J., Elacqua, G., & Salazar, F. (2009). El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). Pearson International Edition.
- Deal, J., Altman, D., & Rogelberg, S. (2010). Millennials at Work: What We Know and What We Need to Do (If Anything). *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 191–199. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9177-2>
- Donoso, F. (2013). Memoria, labor e identidad docente. Apuntes para una historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago de Chile, 1982-1990. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 14, 99–111. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25074/07195532.14.406>
- Duffy, B. (2021). Boomers vs millennials? Free yourself from the phoney generation wars. 1–4.
- Duncan, H. E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.722561>
- Duxbury, L., & Ormsbee, F. (2017). Does studying the past help us understand the future? an examination of the expectations of Gen X knowledge workers. *International Journal of Human Resource Management*, 5192, 1–29. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1393835>
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 73–88. <https://doi.org/10.1177/1741143207071386>

- Earley, P., Weindling, D., Bubb, S., & Glenn, M. (2009). Future leaders: the way forward? *School Leadership and Management*, 29(3), 295–306. <https://doi.org/10.1080/13632430902793791>
- Edge, K, Galdames, S., & Horton, J. (2017). New leaders and new leadership. In T. Greany & P. Earley (Eds.), *School Leadership and Education System Reform* (pp. 211–221). Bloomsbury Publishing, London. <https://www.bloomsbury.com/au/school-leadership-and-education-system-reform-9781350173545/>
- Edge, Karen. (2014). A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research. *School Leadership & Management*, 34(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.869206>
- Edge, Karen, Descours, K., & Frayman, K. (2016). Generation X School Leaders as Agents of Care: Leader and Teacher Perspectives from Toronto, New York City and London. *Societies*, 6(2), 8. <https://doi.org/10.3390/soc6020008>
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., Welch, J. C., Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 788–816. <https://doi.org/10.1108/09578231211264694>
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206.
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership & Management*, 36(4), 435–451. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209178>
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por Alta Dirección Pública en Chile. *Calidad En La Educación*, 51(2), 131–163. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Galdames, S., & Guihen, L. (2022). Millennials and leadership: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(1–2), 146–162. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1812380>
- Gates, S., Baird, M., Master, B., & Chavez-Herrerias, E. (2019). Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools. In *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. <https://doi.org/10.7249/rr2666>
- Goldring, E., Rubin, M., & Herrmann, M. (2021). The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership (Issue April).
- Greenfield, W. D., Marshall, C., & Reed, D. B. (1986). Experience in the vice principalship: Preparation for leading schools? *Journal of Educational Administration*, 24(1), 107. <https://doi.org/10.1108/eb009912>
- Guihen, L. (2018). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 538–554. <https://doi.org/10.1177/1741143217751727>

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- Hartle, F., & Thomas, K. (2003). Growing tomorrow's school leaders: the challenge: full report.
- Hayes, J. B., Parks, C., McNeilly, S., & Johnson, P. (2018). Boomers to Millennials: Generational Stereotypes at Work in Academic Librarianship. *Journal of Academic Librarianship*, 44(6), 845–853. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.09.011>
- Henderson, E. F. (2015). Gender Pedagogy. In *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education* (pp. 94–116). Springer.
- Herrmann, A., Hirschi, A., & Baruch, Y. (2015). The protean career orientation as predictor of career outcomes: Evaluation of incremental validity and mediation effects. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 205–214. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.008>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising The Next Great Generation*. Vintage Books. <https://doi.org/10.1108/jcm.2002.19.3.282.4>
- Howe, N., & Strauss, W. (2007). The Next 20 Years How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*, 85(January), 19–20.
- Hvidston, D., Range, B., & McKim, C. (2015). The views of novice and late career principals concerning instructional and organizational leadership within their evaluation. *Planning and Changing*, 46(1/2), 109.
- Johnson, L., & Campbell-Stephens, R. (2013). Developing the next generation of black and global majority leaders for London schools. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 24–39. <https://doi.org/10.1108/09578231311291413>
- Kowske, B., 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. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9171-8>
- Kupperschmidt, B. R. (1998). Understanding generation X employees. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 28(12), 36–43.
- Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2011). The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence From Structural School Switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119–137.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. In *National College for School Leadership*. Department for Education and Skills.
- Lim, S. A., & You, S. (2017). Long-Term Effect of Parents' Support on Adolescents' Career Maturity. *Journal of Career Development*, 46(1), 089484531773186. <https://doi.org/10.1177/0894845317731866>

- Lovett, S., Dempster, N., & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 41(1), 127–143. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.891532>
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. *Essays on the Sociology of Knowledge*, 24(19), 276–322. [https://doi.org/10.1016/s0168-8227\(00\)00198-4](https://doi.org/10.1016/s0168-8227(00)00198-4)
- Martin, C. A. (2005). From high maintenance to high productivity. *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 39–44. <https://doi.org/10.1108/00197850510699965>
- Martin, E., Ibáñez, M., Tagliabue, R., & Zangaro, M. (2009). LA NUEVA GENERACIÓN Y EL TRABAJO. In *Barbarói.santacruz* (Vol. 2, Issue 31, pp. 126–138). <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/479/908>
- Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367–383. <https://doi.org/10.1080/15700763.2010.493633>
- Massingham, P. (2019). Generational Differences in Work Values and Attitudes : Reintroducing Retirees to the Workforce.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Miller, P., & Callender, C. (2018). Black leaders matter: Agency, progression and the sustainability of BME school leadership in England. *Journal for Multicultural Education*, 12(2), 183–196. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2016-0063>
- Mineduc. (2021). Centros de Liderazgo Escolar. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/centros-liderazgo-escolar/>
- Mineduc. (2011). Ley 20.501 Calidad y Equidad de la Educación. 1–26. <http://www.leychile.cl/N?i=1022346&f=2011-02-26&p=>
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132–144.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montecinos, C., Valenzuela, J. P., Flessa, J., & Galdames, S. (2022). Pathways into the school principalship: an international overview. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>
- Moorosi, P. (2010). South African Female Principals' Career Paths: Understanding the Gender Gap in Secondary School Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547–562. <https://doi.org/10.1177/1741143210373741>
- Moorosi, P., & Grant, C. (2018). The socialisation and leader identity development of school leaders in Southern African countries. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 643–658. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0011>
- Norris, K. R., Ghahremani, H., & Lemoine, G. J. (2021). Is it Laissez-Faire Leadership or Delegation? A Deeper Examination of an Over-Simplified Leadership Phenomenon. *Journal of*

- Leadership and Organizational Studies, 154805182199740.
<https://doi.org/10.1177/1548051821997407>
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde La Normativa a La Historia De La Dirección Escolar En Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 53–81. <https://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT->
- Núñez, Ivan. (2007). La Profesión Docente En Chile: Saberes E Identidades En Su Historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, 149–164.
- Núñez, Iván. (2017). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos*, 63–69.
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>
- Ortiz-Pimentel, M., Molina, C., & Ronda-Pupo, G. A. (2020). Bibliometric assessment of papers on generations in management and business journals. *Scientometrics*, 125(1), 445–469. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03670-8>
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *British Journal of Sociology*, 481–495. [internal-pdf://161.120.180.188/591659.pdf](https://doi.org/10.1080/00096460.1994.10854444)
- Pinto, V., & Rodriguez, S. (2021). Construyendo una Carrera Directiva atractiva. *CLider*, October, 1–7. <https://www.celider.cl/recurso/policy-brief-construyendo-una-carrera-directiva-atractiva/>
- Reames, E. H., Kochan, F. K., & Zhu, L. (2014). Factors influencing principals' retirement decisions: A southern US perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/1741143213499254>
- 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. <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>
- Ribbins, P. (2008). A life and career based framework for the study of leaders in education: problems, possibilities and prescriptions. In *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (Issue 11237, pp. 61–81). <https://doi.org/10.4324/9780203872239.ch4>
- Rudolph, C., Rauvola, R., & Zacher, H. (2018). Leadership and generations at work: A critical review. *Leadership Quarterly*, 29(1), 44–57. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.09.004>
- Sardar, H., & Galdames, S. (2018). School leaders' resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 46–59. <https://doi.org/10.1080/17521882.2017.1292536>
- Schulz, J. (2013). Research methods in educational leadership and management. In *International Journal of Research & Method in Education* (Vol. 36, Issue 2). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.752206>
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>

- Snodgrass-Rangel, V. (2018). A Review of the Literature on Principal Turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87–124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Stone-Johnson, C. (2011). Talkin'bout my generation: Boomers, Xers, and educational change. *Journal of Educational Change*, 12, 221–239.
- Stone-Johnson, C. (2014). Not Cut Out to Be an Administrator: Generations, Change, and the Career Transition From Teacher to Principal. *Education and Urban Society*, 46(5), 606–625. <https://doi.org/10.1177/0013124512458120>
- Thompson, C. A. (2017). Leading a Multigenerational Workforce in the Public Sector. <https://doi.org/UMI:3257958>
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Zoro, B., & Galdames, S. (2017). Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. In *Lideres Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>