

LIDERAR LA ESCUELA

CON LÓGICA FEMINISTA

EN UN
SISTEMA CON CEREBRO MASCULINO



Enrique Quñones

LIDERAR LA ESCUELA CON LÓGICA FEMINISTA EN UN SISTEMA CON CEREBRO MASCULINO

© Nombre Enrique Quiñones

Iª edición, colección libros para el bolsillo

Santiago de Chile

Tel.: +56930108862

centro@educacionyjusticia.org

www.educacionyjusticia.org

Portada: Olivia Quiñones y

aporte de ChatGPT

Diagramación: exlibric

Reservados todos los derechos de publicación en cualquier idioma.

ISBN: 978-956-425-682-5

Disponible como Ebook Kindle

Para descarga www.educacionyjusticia.org/revista/

Licencia No Comercial: El material original y los trabajos derivados pueden ser distribuidos, copiados y exhibidos mientras su uso no sea comercial.

Enrique Quiñones Parra



Profesor Generalista licenciado en educación, Administrador público licenciado en gestión pública, postítulo en comprensión de la sociedad, Magíster en gestión pedagógica y curricular, Magíster en dirección y liderazgo de instituciones educativas, doctor en política y gestión educativa.

Integrante del Grupo de Investigación en Pedagogías Críticas Latinoamericanas/UPLA.

Temas de interés: liderazgo escolar, participación, gestión y administración pública, justicia social, pedagogía crítica.

*Dedico este humilde y sencillo texto a “todas ellas, mis colegas
directoras de la educación pública”,
independiente de la trinchera desde la cual logren levantar con sus
voces, ideas y actos, banderas de lucha contra las injusticias
del neoliberalismo colonizador.*

Índice

Capítulo	Pág
Liderazgo femenino y la gestión neoliberal de las emociones escolares.	7
Los límites de la diversidad bajo el neoliberalismo escolar.	11
El trabajo afectivo no remunerado y la precariedad del liderazgo escolar.	15
Superando el mito del liderazgo heroico.	19
Burocracia, género y la racionalización final del cuidado.	23
La agencia femenina en el laberinto neoliberal.	26
Hacia una ética de la dignidad irreductible.	29
El tiempo robado y la economía moral de la urgencia.	32
Somatización del conflicto y la política de la vulnerabilidad.	35
Memoria emocional y la producción de un contra-relato escolar.	38
Autonomía ilusoria y el miedo a la comunidad real.	41
Prefiguración política en los intersticios de la escuela pública.	44

Prólogo

Este texto parte de la experiencia directa en la escuela pública chilena para ofrecer una reflexión crítica sobre cómo la “perspectiva de género” en el liderazgo escolar ha sido cooptada por el orden neoliberal. No es un estudio académico formal, sino una sistematización de experiencias y contradicciones: el elogio público a la directora como figura empática oculta la explotación del trabajo emocional femenino, la gestión de fallas sistémicas y la responsabilidad desmedida que el aparato estatal descarga sobre las mujeres. A través de ensayos que analizan desde la contención del malestar hasta el simulacro de participación inclusiva, el libro traza un mapa de las trampas del modelo educativo actual. En su cierre propone, con ambición política, una alternativa inspirada en un feminismo democrático y anticapitalista que busca abolir el modelo heroico y reemplazarlo por gobernanzas basadas en comunidad, cuidado y corresponsabilidad. Una lectura provocadora y comprometida que invita a politizar lo cotidiano y repensar el sentido del cuidado en la escuela pública.

LIDERAZGO FEMENINO Y LA GESTIÓN NEOLIBERAL DE LAS EMOCIONES ESCOLARES

La paradoja es el núcleo de una contradicción viviente, por un lado, el sistema educativo chileno, esculpido a sangre por la lógica de mercado, el cual enaltece la eficiencia de valores duros: la competencia, los resultados medibles, la rendición de cuentas punitiva y una gestión entendida como pura administración de escasos recursos. Es la propuesta de un plan bajo contrato, del indicador que orienta, del ranking resultante. Un lenguaje tradicionalmente codificado como masculino, frío y vertical. Por otro lado, y de manera casi simultánea, ese mismo sistema comenzó a demandar para sus líderes escolares, especialmente cuando estos puestos fueron siendo ocupados por mujeres, un conjunto de habilidades opuestas: la escucha activa, la construcción de clima, la contención emocional, la ética del cuidado. Un lenguaje del vínculo, de lo participativo y dialogante, de lo humano y con ello de lo femenino.

La pregunta crucial no es si estas habilidades son valiosas—lo son, profundamente—, sino para qué son movilizadas dentro de esta camisa de fuerza. La idea central de este ensayo es que su incorporación no se manifiesta desde una genuina humanización del sistema, sino todo lo contrario, viene a generar una sofisticación de este. El cuidado, en este contexto, no opera como un fin ético, sino como un lubricante para el apaciguamiento social, su función implícita es reducir la fricción, aquella fric-

ción destructiva que el propio modelo genera por medio de la presión extrema, la precarización laboral y la segregación. Se pide a la directora escolar que sea experta en gestión emocional precisamente porque hay emociones tóxicas en explotando en forma permanente en la unidad escolar: el desgaste docente, la frustración de los estudiantes, la angustia familiar. Emociones que son, en su raíz, respuestas legítimas a condiciones ilegítimas o acuerdos que carecen de amparo ético, moral e incluso legal.

Así, se configura un perverso mecanismo de externalización que “queda en las manos de las directoras”. El sistema produce el malestar como un subproducto de su funcionamiento normal, y luego externaliza el costo de su gestión hacia una figura particular: la directora, interpelada como “madre institucional”. Esta no es una metáfora inocente. La carga simbólica del cuidado socialmente asignado a la mujer se traslada a la esfera profesional en donde esta se desempeña, o sea, desde su hogar se moviliza directamente la escuela, como un acto casi simbólico. Se espera de ella una disponibilidad afectiva infinita en el tiempo y en el espacio, una abnegación que ponga las necesidades de la comunidad escolar por sobre las propias. El trabajo emocional deviene así en un sustituto perfecto, y de bajo costo, del bienestar estructural. Para efectos de la escuela pública, en lugar de más recursos, en ocasiones se disponen talleres de manejo del estrés; bajo esta panorámica, en lugar de reducir el peso burocrático de los actores de la unidad educativa, se pide a la directora que “contenga” al profesorado sobrecargado y afligido. La solución se busca en la psique individual de los afectados—y en la

habilidad terapéutica en incluso en alguno caso determinada por la buena voluntad y empatía de la líder—, nunca en la revisión de la estructura que afecta el sistema.

Esta dinámica alcanza su punto ciego en la implementación de la rendición de cuentas. Los organismos públicos de control, con sus marañas burocráticas, son incluso en algunos casos implementadas por funcionarias mujeres. Bajo esta idea el cuerpo del control, se feminiza. Se presenta con un antifaz, bajo un solapado acto de apoyo y mejoramiento permanente. Esta mascarilla de horizontalidad y diálogo cumple una función fundamental: naturaliza y legitima un aparato que es intrínsecamente punitivo. La sanción llega de todas formas con voz suave, lo que hace más difícil identificarla como lo que es: un brazo coercitivo del Estado evaluador y punitivo.

La directora escolar queda atrapada en una lealtad dividida, una psicosis operacional y ejecutiva. Por un lado, su compromiso la llama a proteger a su comunidad, a resguardar a sus profesores y estudiantes de presiones dadas por un marco regulatorio poco ético. Por otro, su rol administrativo la obliga a ser la máquina que asegura el cumplimiento de esas mismas presiones. Debe generar confianza en un marco de recelo y sospecha institucionalizada en el alma de los actores. Debe fomentar la participación y colaboración bajo un escenario donde las decisiones, ya parecieran haber sido tomadas en otra parte. Su tarea se convierte en administrar un conflicto irresoluble, generando procesos democráticos dentro de una jaula de hierro mecánica y traumática.

La paradoja del cuidado, entonces, revela su verdadero rostro. No se trata de la integración de lo femenino para transformar lo masculino, sino de la manipulación del poder y cualidades de lo femenino para preservar lo masculino. Se invita a las mujeres a liderar, pero solo para que gestionen con mayor eficacia las consecuencias humanas de un sistema que sigue consolidando, en su núcleo duro, los valores de la competencia despiadada y la acumulación simbólica. El liderazgo con perspectiva de género, en esta encrucijada, debe hacer una elección sincera y ética: seguir siendo el amortiguador que permite al sistema seguir girando bajo las mismas condiciones o peores, o convertirse en el punto de fractura que exige un cambio de eje. Para ello, su primer acto debe ser politizar el cuidado, arrancándolo del ámbito de lo natural y lo técnico para reconocerlo como lo que es: trabajo político invisible, por tanto, una trinchera de disputa.

LOS LÍMITES DE LA DIVERSIDAD BAJO EL NEOLIBERALISMO ESCOLAR

Chile promulgó una ley de inclusión educativa, la cual podría proyectarse como un marco progresista y ambicioso. Viene a garantizar el derecho a la educación de todos y todas, prohibiendo la selección y el lucro. Sin embargo, esta propuesta de carácter legal choca de frente con la arquitectura material y simbólica de un sistema educativo construido sobre la competencia. Este enfrentamiento contra un sólido muro no genera un compromiso, sino una propuesta generalizada, es un acto donde se representa teatralmente la inclusión y la participación mientras se profundizan la segregación y la gobernanza tecnocrática. Las directoras de escuelas públicas, en cuyos establecimientos se concentra la verdadera diversidad, son las conductoras de esta orquesta del simulacro, cargando sobre sus hombros la responsabilidad moral de un fracaso que es amplio en sus dimensiones y permanente.

La incongruencia es de una crudeza obscena. Las escuelas públicas, con liderazgo mayoritariamente femenino, son las que reciben y retienen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en situación de migración, vulnerabilidad económica o con penosas trayectorias escolares. Lo hacen por mandato ético y, con frecuencia, por una genuina vocación. Mientras tanto, una parte importante del sector privado subvencionado perfecciona mecanismos de selección encubierta: cobros obligatorios, entrevistas familiares, exigencia de unifor-

mes caros o de un capital cultural específico. El resultado es un círculo vicioso que responde a las demandas de ciertos sectores, los mejores acomodados en la sociedad. La escuela que camina bajo la senda de la inclusión ve complejizado su trabajo pedagógico al extremo, tensionados sus escasos recursos y, muy probablemente, con bajos resultados en las pruebas estandarizadas, productos finales que el sistema promociona como único criterio de verdad. Esa misma escuela es luego castigada en el mercado educativo: pierde matrícula frente a establecimientos más eficiente y mejor valorada, así, su financiamiento, atado a la asistencia, se resiente y pacífica momentáneamente para ir acumulando desconfianza e incertidumbre.

La directora pública navega esta contradicción insostenible. Es elogiada en los discursos oficiales por su compromiso con la diversidad, una frase que suena a virtud, pero huele a responsabilidad. Mientras, el sistema la castiga por ese mismo compromiso, a través de categorizaciones desfavorables y presupuestos insuficientes. La inclusión, así, deja de ser un derecho garantizado y se transforma en una carga moral femenina. Se sostiene bajo la conciencia individual de la directora, aprovechando la socialización de género que vincula a la mujer con el sacrificio y la responsabilidad por los otros. Se espera que su vocación y el capital que estas tienen, suplan la falta de psicólogos, terapeutas ocupacionales, educadores diferenciales y tiempo pedagógico para construir transformaciones.

Frente a la brecha abismal entre el mandato y los medios, la gestión emocional se ofrece, como un sustituto

precario. Cuando se logra disponer capacidades, se implementan talleres de habilidades blandas para docentes agotados, se apela al ingenio de la directora para contener crisis sin recursos. Estas estrategias, nacidas de la desesperación y el compromiso, terminan por naturalizar una ecuación perversa: la buena voluntad individual debe reemplazar a los derechos colectivos, tratando sus síntomas emocionales en lugar de curar sus causas sociales.

El simulacro se replica en el terreno de la participación. Los consejos escolares, las reuniones de apoderados, los centros de estudiantes son absorbidos por una lógica vacía e inerte. Con demasiada frecuencia, funcionan no como espacios de deliberación y poder real, sino como dispositivos de legitimación. Se consulta a la comunidad sobre lo accesorio, el menú para una actividad, la posibilidad de color para pintar la sala de clases, mientras lo fundamental queda fuera de toda negociación: los recortes y necesidades presupuestarias, la imposición de planes de mejoramiento estandarizados, la prioridad absoluta de la preparación para el SIMCE. Se participa, sí, pero solo para administrar la escasez de ideas y atributos colectivos, para distribuir la responsabilidad por decisiones impopulares ya tomadas en otra instancia, incluso por otras capas del sistema. La participación se convierte en un ritual que crea la ilusión de la democracia, precisamente para vaciarla de contenido.

Así, la directora se encuentra implementando acciones desarticuladas en un guion redactado por otros. Debe dirigir la inclusión sin aportes, y conducir la participación sabiendo que la propuesta de sus resultados ya está

cerrada. Su liderazgo se mide por su capacidad para mantener la coherencia de la farsa, para hacer creíble lo increíble. La verdadera inclusión con perspectiva de género, por tanto, no puede contentarse con perfeccionar la maniobra ya preestablecida por el sistema. Exige un cambio radical de las reglas del juego: desvincular el financiamiento de los resultados estandarizados y atarlo a la complejidad real; colectivizar el cuidado como responsabilidad estatal, no como heroísmo individual; y transferir poder sustantivo sobre presupuesto, contratación y proyecto educativo a las comunidades. Mientras la inclusión siga siendo una carga moral y la participación un simulacro, el sistema habrá logrado su objetivo más cínico: profesar valores comunitarios y feministas en el discurso, mientras reproduce en la práctica una lógica de mercado profundamente individualista y excluyente.

EL TRABAJO AFECTIVO NO REMUNERADO Y LA PRECARIEDAD DEL LIDERAZGO ES- COLAR

El concepto de gestión emocional ha sido despolitizado hasta convertirse en una herramienta blanda de la administración moderna. En el contexto del liderazgo escolar chileno, especialmente el encarnado por mujeres, este concepto ha mutado en algo más concreto y siniestro: una forma masiva de trabajo afectivo invisible y no remunerado que actúa como cemento estructural de un sistema en permanente estado de precariedad. Este ensayo argumenta que las directoras de escuelas públicas han sido designadas, de facto, como las terapeutas institucionales del neoliberalismo educativo, absorbentes finales del malestar social que el modelo produce. Su agotamiento no es un accidente, sino un componente necesario del engranaje.

Imaginemos a la directora como un cortafuego emocional. Su posición la coloca como el punto de convergencia de todas las descargas afectivas del ecosistema escolar. Recibe la rabia del docente ante el valor de su trabajo, el cual ha perdido valor durante una década y cuya tarea ha sido reducida a la de un aplicador de instrumentos evaluativos. Absorbe la ansiedad de la familia que cree ingenuamente que la educación es la única herramienta de salvación para sus hijos, en un país donde el futuro es una promesa incumplida, contiene la frustración de estudiante que no rinden según los objetivos propuestos por el estado y que internaliza el fracaso

como un defecto casi biológico. Gestiona los conflictos de convivencia exacerbados por la hacinación en las salas de clases y la presión constante de los dispositivos de gestión escolar. Este trabajo de contención y procesamiento emocional, es un costo que no figura en las planillas de la subvención, que no se mide en los indicadores de la Agencia de Calidad, pero sin el cual la escuela literalmente sería una infraestructura fría e inerte.

Esta subcontratación imaginaria y afectiva no es neutral en términos de género. Se aprovecha de una socialización milenaria que relaciona a la mujer con la abnegación, la disponibilidad emocional y la responsabilidad primordial por el bienestar ajeno. La directora no solo hace su trabajo administrativo y pedagógico; internaliza el mandato de que su éxito se mide por la armonía de su comunidad, una armonía que debe construir desde la gestión de las subjetividades ajenas. Así se configura un ciclo de limpieza y reciclaje de explotación: el sistema impone condiciones adversas. La directora, fiel al mandato de cuidado, asume la carga emocional de la comunidad, lo que deriva en autoexplotación teniendo como resultado, horas extras fantasmas, trabajo llevado a casa, renuncia al ocio y al autocuidado, luego sobreviene el agotamiento extremo, el síndrome del trabajador quemado, el sistema lee este colapso no como un fallo estructural, sino como un déficit individual de resiliencia, la directora logra el estrés laboral, y luego es sustituida por otra, y el ciclo se reinicia con una nueva trabajadora emocional.

La industria de la formación en inteligencia emocional es cómplice de esta despolitización. Al presentar las

emociones negativas, la indignación, la desesperanza, la ansiedad como problemas de autorregulación individual, convierte respuestas colectivas y legítimas ante la injusticia en patologías a ser gestionadas. Así la resistencia se transforma en un trastorno. Mientras, el régimen de rendición de cuentas genera su propio clima emocional tóxico, cultivando el miedo a la fiscalización, la culpa por no alcanzar metas imposibles, la envidia competitiva hacia otras escuelas, con otras colegas. La directora debe entonces realizar la titánica tarea de la doble conciencia emocional: debe calmar y contener estos mismos sentimientos en su equipo, mientras los experimenta en su propia carne y mente. Su desempeño se juzga, en una ironía cruel, por su capacidad para proyectar una calma y una confianza que frecuentemente no siente, convirtiéndola en una comediente e intérprete de su propio desmoronamiento.

Romper con esta patología maquiavélica requiere, por tanto, mucho más que capacitaciones en autocuidado. Exige, en primer lugar, nombrar y visibilizar el trabajo afectivo como parte adversa de su trabajo. Es un tipo de labor con un desgaste específico, que debe ser reconocido en la descripción del cargo, considerado en la carga laboral y remunerado en consecuencia de su exigencia. En segundo lugar, implica colectivizar radicalmente el cuidado. El bienestar emocional de la escuela no puede ser la responsabilidad solitaria de su directora, debe distribuirse mediante tareas y compromiso explícitos en la comunidad, roles de contención y redes sólidas de apoyo entre escuelas. Por último, y de manera fundamental, demanda re-politizar las emociones. El agotamiento no es un fracaso personal, es un síntoma de un

sistema enfermo. La indignación no es falta de profesionalismo, es un juicio moral legítimo. Al reconocer las emociones como respuestas políticas, se convierten en el motor para la demanda y la organización colectiva. El horizonte no es formar directoras más resistentes al desgaste o resilientes al sistema, sino construir condiciones donde el desgaste emocional extremo deje de ser un requisito malicioso y oculto del puesto. El verdadero liderazgo con perspectiva de género debe luchar, en última instancia, por el derecho a no tener que ser heroínas.

SUPERANDO EL MITO DEL LIDERAZGO HEROICO

Los ensayos anteriores han mostrado las trampas del sistema, la cooptación del cuidado, la carga moral de la inclusión, la explotación del trabajo afectivo. Todos estos males confluyen y se sostienen en un modelo arquetípico: el liderazgo heroico. Este ensayo propone que la salida no está en refinar las habilidades individuales de las directoras para sobrevivir mejor en ese modelo, sino en demolerlo y reemplazarlo por un paradigma distinto, una gobernanza escolar feminista construida sobre los principios de colectividad, corresponsabilidad y sustentabilidad.

El modelo heroico es un culto peligroso a la individualidad. Promueve la figura del salvador o la salvadora que, con su carisma, su sacrificio y su ingenio sobrenatural, logra milagros contra toda adversidad. Cuando se aplica a mujeres, este modelo se tiñe de un sexismo particular, exige la abnegación extrema, la entrega total de la vida privada, la disponibilidad total. Es la supermujer educativa. Este modelo es funcional al sistema porque aísla y responsabiliza individualmente. Encierra a cada directora en su trinchera particular, impidiendo que vea los patrones comunes de explotación y, por tanto, que se organice. Cuando los milagros no ocurren y no pueden ocurrir frente a problemas estructurales, la culpa recae sobre la directora, se sugiere que no fue lo suficientemente resiliente, no supo motivar a su equipo,

careció de visión y capacidades. El fracaso es personal, nunca sistémico.

Frente a este mito, una gobernanza feminista se erige sobre principios opuestos. Una primera idea es la corresponsabilidad, esto significa desmontar la idea del liderazgo como un sustantivo “la líder” y reformularla como un verbo y un proceso colectivo “liderar entre todos”. Implica distribuir las tareas de liderazgo, no solo las administrativas, sino las emocionales, las pedagógicas, las estratégicas, a través de estructuras participativas que integren a otros actores como los docentes, estudiantes, familias y asistentes, con poder real y mecanismos rotativos. Aquí no se delegan tareas, se comparte la autoridad.

Una segunda idea es la sustentabilidad afectiva. Una organización que no se preocupa por la producción y mantención del bienestar de sus miembros está condenada a la extracción y el colapso. Esto se traduce en diseñar instituciones con tiempos protegidos para el descanso colectivo, con evaluación del clima ético como indicador principal de éxito, con protocolos que impidan la autoexplotación y con recursos presupuestarios explícitamente destinados al cuidado de la comunidad. Se rechaza la cultura del sacrificio como virtud y compromiso, aquí no se trata de dar la sangre.

La tercera idea podría ser, la rendición de cuentas horizontal. Se abandona la rendición de cuentas vertical y punitiva hacia el ministerio o el sostenedor, y se construyen mecanismos de evaluación entre pares y de la comunidad. Estos mecanismos se basan en indicadores

cualitativos y cuantitativos contruidos participativamente, que reflejen los valores reales de la comunidad: el crecimiento integral, la equidad, la alegría de aprender, la solidaridad, la confianza, la sinceridad.

Otra propuesta es la interseccionalidad operativa. Reconoce que la experiencia de una directora no está definida solo por su género, sino por cómo este se cruza con su clase social, su origen étnico, su territorialidad, ser de una escuela rural o de una población o si tiene una discapacidad. Una gobernanza y el liderazgo feminista debe tener protocolos específicos para estas intersecciones y construir alianzas con movimientos sociales que luchen en esos frentes.

Estructuralmente, esto requiere propuestas concretas y audaces, sistemas de acompañamiento entre escuelas públicas que compartan experiencias, que permita implementar mentorías horizontales y negocien colectivamente con las autoridades, ampliar la participación y las instancias para proponer y desarrollar acciones participativas que den cuenta de la real necesidad del contexto, desde una mirada política y transformadora.

La transformación es ambiciosa y encontrará resistencias férreas. Por ello, la estrategia debe ser tan colectiva como el horizonte que persigue. Se trata de construir experiencias piloto, documentarlas, tejer alianzas amplias con movimientos feministas, educativos y territoriales, y ejercer presión para habilitar nuevos marcos legales, normativos o micro políticos. La verdadera perspectiva de género en el liderazgo no consiste en que las mujeres aprendan a jugar mejor un juego cuyas reglas

son injustas. Consiste, lisa y llanamente, en cambiar las reglas del juego por completo, buscando las fisuras del sistema por donde ingresar y socavar las barreras del modelo actual. Pasar de directoras sobrecargadas a comunidades fortalecidas, de la gestión solitaria del agotamiento a la organización colectiva del cuidado; de rendir cuentas al ministerio a ser responsables ante la propia comunidad. En un país marcado por demandas feministas, la escuela pública tiene la oportunidad de ser un laboratorio donde se prefigure ese otro mundo posible. Las directoras, desde su vasta experiencia de resistencia, están llamadas a ser arquitectas y actores centrales de este cambio, pero solo podrán lograrlo si dejan de intentar construir solas. La revolución educativa, si ha de ser feminista, será colectiva o simplemente no será.

BUROCRACIA, GÉNERO Y LA RACIONALIZACIÓN FINAL DEL CUIDADO

El sociólogo Max Weber¹ describió la modernidad capitalista como una jaula de hierro, donde la búsqueda de eficiencia, mediante la racionalización y la burocracia, termina por encerrar al espíritu humano en un sistema de reglas impersonales y cálculos fríos y que terminan por atraparlo. Este ensayo propone que el neoliberalismo educativo ha llevado esta lógica a su extremo paródico: ha construido una jaula de hierro del afecto. En su intento por gestionar y controlar todo, incluso aquello que parece más esquivo, ha sometido la emoción y el cuidado, territorios tradicionalmente asociados a lo femenino, lo espontáneo y lo irracional, a un proceso de racionalización técnica y burocrático. Bajo esta visualización, la directora escolar es la guardiana atrapada dentro de esta jaula con barrotes de acero y sin puertas o ventanas.

¿Cómo se racionaliza el afecto? A través de la proliferación de protocolos. Protocolos de convivencia escolar que categorizan las conductas y prescriben respuestas estandarizadas, convirtiendo el conflicto humano en un proceso. A través de métricas del clima escolar, donde la complejidad de las relaciones se reduce a un número en una planilla de Excel, un índice a mejorar. A través de formularios de derivación psicológi-

¹ Max Weber fue un filósofo, economista, historiador, jurista politólogo y sociólogo alemán considerado por mucho uno de los fundadores de la sociología empírica.

ca que encajan el sufrimiento en casillas predefinidas. A través de planes de educación emocional y buena convivencia que convierten la empatía en una competencia a evaluar por medio de una rúbrica que por cierto podría estar mal construida. El cuidado, despojado de su carácter relacional y contextual, se transforma en un insumo administrable, una variable más en la ecuación de la gestión escolar de calidad y que involucra acciones, resultados, voces y cuerpos con diferentes significados.

Esta operación tiene un efecto profundamente ambiguo para la directora. Por un lado, le proporciona un andamiaje técnico para abordar problemas que de otro modo serían complejos, al mismo tiempo, le da un lenguaje y procedimientos que pueden otorgar una sensación de control y profesionalismo. Pero, por otro lado, este andamiaje se convierte en la propia jaula. La directora ya no es solo la madre que responde con intuición y calidez, ahora es, sobre todo, la administradora de los afectos. Debe llenar los formatos, seguir los pasos, asegurar que la emoción circule por los cauces burocráticos correctos. Su juicio profesional y su capacidad de respuesta singular a una situación única quedan subordinados al cumplimiento de protocolos. Un concepto que parece no terminar, cada año se requieren nuevos y más detallados protocolos que den cuenta a las normativas de la Superintendencia de Educación.

La reflexión aquí es triste, el sistema, al reconocer discursivamente la importancia de lo emocional, termina por estrangular su potencia transformadora. El cuidado, una vez convertido en técnica, pierde su capacidad de cuestionar el orden establecido. Un protocolo de con-

tención emocional posterior al SIMCE no pone en duda el SIMCE; simplemente gestiona sus secuelas. Un índice de clima escolar bajo, no lleva a cuestionar las condiciones laborales que generan ese mal clima, al contrario, lleva a diseñar un plan de actividades para mejorar el indicador. La emoción es puesta al servicio de la eficiencia sistémica para ser en algún momento rendida.

Así, la directora experimenta una nueva forma de alienación. No solo alienación de su trabajo como cualquier trabajador bajo el capitalismo, sino una alienación de la propia empatía. Se le pide que cuide, pero de una manera normada, medible y reportable. La calidez humana demandada debe ser demostrada con evidencia documental. Su rol se separa, debe sentir o al menos simular una conexión auténtica con la realidad de su contexto y de los actores que la rodean, mientras su mente está ocupada en verificar si esa conexión cumple con los estándares de la política institucional. La jaula de hierro del afecto no prohíbe las emociones; las regula, las canaliza, las hace funcionales. Y en ese proceso, vacía al liderazgo escolar de aquello que precisamente se le exigía aportar, un rostro humano frente a la máquina. La salida de esta jaula no está en destruir los protocolos, pues algunos son necesarios, más bien la tarea se proyecta desde la no subordinación de la técnica a la ética, en recordar que el formulario es un pobre mapa de un territorio vivo llamado comunidad, y en luchar por un sistema donde el cuidado pueda ser, de nuevo, contextual, en confianza y sincero.

LA AGENCIA FEMENINA EN EL LABERINTO NEOLIBERAL

Un diagnóstico centrado únicamente en la cooptación y la victimización corre el riesgo de ser incompleto y, en el fondo, paternalista. Sugiere que las directoras son meras marionetas de un sistema todopoderoso. La realidad es más compleja y matizada. Las directoras toman decisiones, innovan, resisten en los intersticios, ejercen cambios. Este ensayo explora esa tensión, argumentando que el sistema neoliberal educativo no anula por completo la agencia femenina; en cambio, la produce, la canaliza y la transforma en un espejismo de autonomía que, lejos de subvertir el orden, termina por consolidarlo.

La directora es constantemente interpelada como una gerente, se le exige innovar, buscar soluciones creativas, gestionar eficientemente los recursos escasos. Este discurso celebra su autonomía, su ingenio, su capacidad para salvar la escuela con su propio esfuerzo. Es la narrativa de la heroína que no se rinde. Y, efectivamente, muchas directoras despliegan una creatividad admirable, truecan servicios con otras escuelas, tejen redes comunitarias para conseguir materiales, diseñan proyectos pedagógicos con migajas presupuestarias, entre otras ideas que a momentos pueden parecer descabelladas para aquellos que no han vivido la experiencia de la escuela pública en el cargo directivo.

El problema reside en el marco y el destino final de esa agencia. La autonomía que se le permite y se le celebra es una autonomía táctica, no estratégica. Es la libertad para decidir cómo sobrevivir mejor dentro del laberinto, pero no para cuestionar los muros del laberinto, ni mucho menos para destruirlos. La directora puede elegir qué color pintar las paredes de su celda y cómo organizar el escaso alimento, pero no puede decidir salir de ella. Su agencia está puesta al servicio de la adaptación, no de la transformación. En consecuencia, se encuentra al servicio del mismo sistema que tanto sueño le quita.

Este es el núcleo del espejismo. El sistema necesita agentes activos, no solo sumisos. Necesita directoras que crean que están cambiando las cosas desde dentro, porque su energía y su compromiso son la chispa que mantiene en marcha la maquinaria. Cada proyecto realizado, cada alianza comunitaria forjada, es presentado y vivido como un triunfo de la autonomía profesional. Pero visto desde una perspectiva sistémica, estos triunfos tienen un efecto perverso, ya que privatizan y descentralizan la responsabilidad por el bien común. Demuestran que sí se puede, cuando hay una directora suficientemente talentosa y sacrificada. Así, el fracaso de una escuela para superar sus problemas ya no puede atribuirse al sistema que no provee, sino a la falta de agencia de su directora que no supo emprender, dicho de otra forma, que no agotó los medios y no dispuso sus riñones y pulmones al servicio de la causa.

La directora exitosa en estos términos se convierte así en un ejemplo peligroso. Su historia es usada como ejemplo con las demás, Miren, ella pudo, ¿por qué tú

no? Su agencia individual, genuina y admirable en su esfera, se convierte en un instrumento para culpabilizar a quienes, en contextos aún más adversos o con menos capital social, no logran los mismos milagros. El espejismo de la autonomía, por tanto, encierra una doble trampa para la directora exitosa, que internaliza que su valor y depende de su capacidad de producir milagros perpetuos, y para el sistema, que usa su éxito para ocultar su propio fracaso en garantizar condiciones básicas de igualdad.

Desenmascarar este espejismo no implica negar la agencia ni el mérito. Implica colectivizar y politizar esa agencia. Significa que las directoras deben dejar de competir entre sí por migajas de autonomía, y deben empezar a organizarse para exigir autonomía estratégica colectiva. ¿Qué significa? Poder decidir, como red de escuelas públicas, sobre criterios de evaluación alternativos. Poder negociar, como colectivo, los términos de la rendición de cuentas. Poder presentar, como movimiento, una propuesta de financiamiento basal y no competitivo. La verdadera autonomía no es la que te permite decorar mejor tu celda, sino la que te permite, junto a otras, derribar sus barrotes. El camino pasa de la directora emprendedora y aislada a la comunidad educativa en asamblea permanente y con organización.

HACIA UNA ÉTICA DE LA DIGNIDAD IRREDUCTIBLE

Los diagnósticos aquí expuestos podrían pintar un panorama de tal desolación que la única respuesta posible fuera la resignación o la rabia impotente. Sin embargo, este ensayo propone un giro. La salida no está en refinar la crítica ni en profundizar en el lamento, sino en construir, desde la posición misma de la directora interpelada, una ética de la dignidad irreductible. Esta ética no niega las condiciones de explotación, sino que se erige precisamente sobre su reconocimiento para plantear un tipo de resistencia que no busca solo la eficacia externa, sino, primero, la integridad interna.

La victimización, aunque descriptivamente precisa en muchos casos, es un lugar político estéril, coloca al sujeto en un rol pasivo de receptor de injusticias. La ética de la dignidad irreductible, en cambio, reposiciona a la directora como sujeto ético activo, incluso en medio de las peores coerciones. Su pregunta fundamental es ¿qué actos, dentro de lo que me es posible, me permiten seguir reconociéndome como una profesional íntegra y una persona digna?

Esta ética se materializa en lo que podríamos llamar actos de insubordinación significativa. No son necesariamente llamados a la huelga o movilización general ni gestos de grandilocuente rebeldía, aunque puedan incluirla. Son, con mayor frecuencia, negativas

cuidadosamente calculadas y afirmaciones silenciosas pero firmes. Por ejemplo:

- Decir no a la realización de una jornada de planificación argumentando el derecho al descanso del equipo.
- Priorizar abiertamente, en el horario y en los reportes, el trabajo pedagógico colaborativo por sobre la cumplimentación de un formulario burocrático considerado irrelevante.
- Declarar, en una reunión con la supervisión, la insolvencia afectiva e institucional de la escuela.
- Proteger a un docente agotado de una presión adicional, asumiendo personalmente el conflicto con la autoridad superior.
- Dedicar tiempo pagado, explícitamente, a la construcción de redes con otras directoras, declarando esa actividad como fortalecimiento del sistema público y no como una pérdida de tiempo.

Estos actos rara vez cambian el sistema de inmediato. Su poder es de otro orden. Primero, restauran la integridad subjetiva de quien los realiza. Le permiten a la directora dormir sabiendo que no traicionó sus principios por completo. Señalan la bancarrota moral del sistema. Un “no” bien fundamentado es un espejo que devuelve al sistema la imagen de su propia irracionalidad, crea un código compartido y un precedente. Cuando una directora se niega y sobrevive, aunque sea con un regaño, les muestra a otras que es posible. Teje un hilo de coraje colectivo.

Esta ética es profundamente feminista porque rechaza la lógica sacrificial que se espera de las mujeres. No glorifica el desgaste. Glorifica la preservación inteligente de la propia humanidad y la de la comunidad. Reconoce que el cuidado debe empezar por una misma para no convertirse en resentimiento. Y entiende que a veces, el acto de cuidado más radical para con una comunidad es negarse a ser el chivo expiatorio de un fracaso que no le pertenece.

Por tanto, el horizonte último no es la directora victoriosa que derrota al sistema, sino la comunidad que, guiada por esta ética compartida, deja de producir los consentimientos tácitos que el sistema necesita para funcionar. Es la huelga de los cuidados aplicada a la micropolítica escolar: nos negamos a gestionar, con nuestra salud emocional, el malestar que ustedes producen. Esta ética de la dignidad irreductible es el puente entre la crítica desesperanzadora y la acción transformadora. Es el primer paso, íntimo y a la vez profundamente político, para dejar de ser un engranaje y empezar a ser, de nuevo, una persona que, junto a otras, imagina y exige una escuela distinta.

EL TIEMPO ROBADO Y LA ECONOMÍA MORAL DE LA URGENCIA

El tiempo no es un recurso neutro; es un campo de batalla política. En el liderazgo escolar femenino neoliberalizado, el tiempo sufre una triple confiscación que sostiene el régimen de explotación. Este ensayo analiza la cronopolítica específica que somete a la directora, donde el tiempo para lo esencial, la reflexión pedagógica, el cuidado genuino, la acción colectiva es sistemáticamente robado en nombre de la urgencia administrada.

El secuestro burocrático. El tiempo de la directora es capturado por una hidra de tareas administrativas reactivas, plataformas digitales que exigen actualización constante, informes justificatorios, planillas de asistencia, respuestas a oficios circulares. Este tiempo es alienado en su esencia, no produce valor pedagógico ni bienestar comunitario, solo produce datos para la máquina de rendición de cuentas. La directora se convierte en una secretaria de alto nivel, y su juicio profesional es reemplazado por la diligencia en el llenado de formatos.

La tiranía de lo urgente sobre lo importante. La precariedad institucional genera una cadena perpetua de crisis menores que demandan atención inmediata, un conflicto entre estudiantes, la falta de un profesor, una tubería rota, una familia en crisis social. Estas urgencias, genui-

nas en sí mismas, consumen las horas y anulan la posibilidad de dedicar tiempo a lo estratégico como, diseñar un proyecto educativo colectivo, leer teoría pedagógica transformadora, construir alianzas con otras escuelas. El sistema opera así, manteniendo a la directora en un estado de ambulancia permanente, donde solo puede reaccionar a incendios, nunca pasar a tareas que permitan construir nuevos procesos y conocimientos.

La colonización del tiempo reproductivo. Aquí el género es clave. A la directora no solo se le roba el tiempo laboral, se le exige que el tiempo socialmente asignado para la reproducción y el cuidado familiar, el tiempo de las mujeres, sea también puesto al servicio de la institución. Reuniones fuera de horario, llamadas de apoderados innecesarias, trabajo emocional que se lleva a casa y contamina el espacio privado. La frontera entre lo público y lo privado se disuelve en una exigencia de disponibilidad total. Su tiempo deja de ser suyo en cualquier esfera.

Esta economía del tiempo crea una subjetividad específica, la de la directora en perpetuo déficit temporal, cuya ansiedad se mide por la lista de pendientes y cuya autoestima profesional puede quedar ligada a una capacidad masoquista de dar el ancho. La gestión del tiempo que le ofrecen los cursos de autoayuda administrativa es una cruel parodia, son técnicas para optimizar su propia explotación, para exprimir más jugo de un limón ya seco.

La resistencia cronopolítica feminista, por tanto, debe ser una reclamación colectiva del tiempo. Implica actos

concretos: establecer horarios escolares intocables para la reflexión pedagógica colectiva, negarse a responder comunicaciones oficiales fuera del horario laboral. Pero, sobre todo, implica una lucha política por redefinir qué cuenta como trabajo escolar valioso. El tiempo dedicado a tejer redes de apoyo, a contener a un colega, a pensar la escuela del futuro, debe dejar de ser visto como tiempo muerto y empezar a ser reconocido como el trabajo fundamental que sostiene todo lo demás. Recuperar el tiempo es el primer paso para recuperar la agencia y la imaginación.

SOMATIZACIÓN DEL CONFLICTO Y LA POLÍTICA DE LA VULNERABILIDAD

El análisis del liderazgo escolar suele centrarse en lo discursivo, lo administrativo o lo emocional. Este ensayo lleva la reflexión al territorio material por excelencia, el cuerpo de la directora. Argumenta que, en el contexto de precariedad neoliberal, su cuerpo se convierte en el archivo vivo donde se inscriben los conflictos del sistema, transformándose en un campo de batalla político y un sitio de resistencia potencial.

La directora no lidera desde una mente incorpórea. Lidera desde un cuerpo que está en la primera línea de contención. Este cuerpo somatiza las tensiones estructurales. El insomnio recurrente es la materialización de la ansiedad por los resultados y las deudas pendientes. Los problemas gastrointestinales, el colon irritable, la gastritis, la inflamación del vientre son la digestión literal de conflictos no resueltos y agresiones simbólicas. La tensión muscular crónica en hombros y cuello es el peso físico de cargar con responsabilidades ajenas. Las migrañas son el estallido de un sistema nervioso sobreexigido. El cuerpo, en su sabiduría muda, dice lo que el discurso profesional no puede permitirse decir que esto me está haciendo daño, esto me está matando, creo que voy a morir.

El sistema, a su vez, despliega una política de la invulnerabilidad esperada. Se espera que la directora presente un cuerpo erguido, imperturbable, sereno, alguien po-

dría señalar que la directora debe verse bien, parecer directora y verse como tal. Un cuerpo que no delate el cansancio, que no muestre el estrés, que no enferme. Esta expectativa es profundamente patriarcal, el líder tradicional masculino era un cuerpo impenetrable, una fortaleza. Una mirada que ya pasó de moda dirían algunas colegas. Al pedirle a la directora que oculte su vulnerabilidad corporal, se le exige que actúe una masculinidad prestada, negando la experiencia encarnada de su trabajo. La enfermedad, cuando irrumpe, es leída como falla individual, como debilidad, una falta de resiliencia, nunca como la consecuencia lógica y previsible de condiciones laborales insalubres.

Frente a esto, una política feminista del cuerpo en el liderazgo debe partir por reivindicar la vulnerabilidad corporal como dato político. Decir estoy agotada no es una confesión de debilidad, es un diagnóstico del sistema. Compartir los malestares somáticos con otras colegas no es chisme, es la construcción de un contraarchivo corporal que evidencia colectivamente los efectos de la explotación. El cuerpo que se queja, que enferma, que dice hasta aquí llego, es un testigo incómodo que desmiente el discurso oficial de la mejora continua y la eficiencia.

Pero la resistencia no puede quedarse en la denuncia somática. Debe avanzar hacia una ética del cuidado corporal colectivo. Esto implica diseñar entornos escolares que consideren el cuerpo, salas de descanso reales, pausas activas obligatorias, alimentación saludable y accesible. Implica negociar cargas laborales que respeten los ritmos biológicos. Y, de manera radical, impli-

ca politizar la salud laboral, exigiendo que las licencias médicas por estrés y burnout no sean estigmatizadas, sino reconocidas como accidentes laborales de un sistema educativo peligroso y poco empático. El cuerpo de la directora, al dejar de ser una máquina de productividad silenciosa para convertirse en un sujeto político que siente y padece, puede señalar el camino hacia una escuela que cuide la vida en todas sus formas, empezando por la materialidad de quienes la habitan.

MEMORIA EMOCIONAL Y LA PRODUCCIÓN DE UN CONTRA-RELATO ESCOLAR

La memoria oficial de la escuela neoliberal es una memoria numérica y plana, los reportes de resultados SIMCE, series históricas de asistencia, informes de gestión. Es una memoria sin cuerpo, sin conflicto, sin voces. Frente a este relato hegemónico, este ensayo propone la necesidad de construir una memoria, el archivo de los afectos de la comunidad escolar, y específicamente, de la experiencia directiva. Un archivo que no documente éxitos, sino las huellas emocionales del trabajo invisible, los costos humanos de la implementación de políticas, las microresistencias cotidianas, documentar no solo los éxitos logrados, también aquellas luchas perdidas pero que, a pesar de ello, han entregado recursos para volver a pararse y mantener la trinchera.

¿Qué contendría este archivo? No serían cifras, sino registros de una memoria, fragmentos de conversaciones de pasillo que revelan el desaliento docente; anotaciones sobre las razones no dichas detrás de una licencia médica, relatos de los conflictos que estallan los lunes tras un fin de semana de pobreza extrema, la crónica de la propia angustia frente a una decisión imposible. Sería un archivo de memoria de la fricción entre el mandato abstracto y la realidad concreta, entre la normativa y la vida.

La directora, en su posición privilegiada y a la vez vulnerable, es la cronista no oficial de este contrarelato. Ella

atestigua la brecha diaria entre lo que se pide y lo que es posible. Su memoria emocional acumulada es un capital político subversivo y revolucionario, pero solo si se logra rescatar a sí misma, de la esfera de lo privado y lo anecdótico. Mientras esa memoria permanezca atomizada en cada conciencia individual, será solo un malestar difuso, pero si se colectiviza, se nombra y se documenta, se convierte en evidencia de un patrón sistémico, una reconstrucción de subjetividades, de voces, de concepciones y emociones.

La construcción de este archivo de memoria es, en sí misma, un acto político de resistencia. Requiere crear espacios físicos o digitales, seguros donde las directoras puedan compartir estas huellas afectivas no como quejas, sino como testimonios. Implica desarrollar un lenguaje para hablar de lo que el discurso técnico oculta, en este caso de la rabia, la frustración, la pena, pero también la solidaridad furtiva, el pequeño triunfo compartido, el momento de belleza pedagógica en medio del caos, la resignación colectiva y el diálogo.

Este contraarchivo de memoria tendría una doble función. Primero, terapéutica y de sentido, permitiría a las directoras ver que su agotamiento no es un defecto personal, sino una experiencia compartida, un síntoma colectivo. Segundo, política y de denuncia. este archivo constituiría la materia prima para un relato alternativo sobre la educación chilena, sería la prueba palpable de que el éxito o fracaso de una escuela no puede leerse en una planilla, sino en la textura emocional de su comunidad. Un relato que, frente a la frialdad de los indicadores, opondría el calor y la quemazón de la experiencia

vivida. Al documentar el costo afectivo del modelo, este archivo se convertiría en un monumento a lo invisible y un arma para la demanda de una política educativa que, por fin, empiece a contabilizar el verdadero precio de lo humano.

AUTONOMÍA ILUSORIA Y EL MIEDO A LA COMUNIDAD REAL

Una de las paradojas más sutiles del sistema es su capacidad para producir aislamiento bajo la retórica de la colaboración. Este ensayo analiza un fenómeno específico, cómo la presión neoliberal genera un repliegue defensivo de los docentes hacia el aula cerrada, y cómo la directora es interpelada para gestionar este repliegue como un problema de clima individual, en lugar de entenderlo como una consecuencia política social. La tensión entre el aula como fortaleza y la escuela como comunidad revela el núcleo del problema de la gobernanza.

El docente sobrecargado, evaluado por resultados en pruebas estandarizadas y con escaso tiempo para la coordinación, encuentra en su aula un último reducto de autonomía real. Cerrar la puerta física y simbólicamente es un acto de autoprotección, es el único espacio donde aún puede ejercer algún control sobre su práctica, lejos de la mirada evaluadora constante y de las demandas burocráticas. Este aislamiento, sin embargo, es autonomía ilusoria. Es la libertad de un naufrago en un océano. No construye poder colectivo; solo preserva una frágil soberanía individual a costa de debilitar el cuerpo docente como comunidad.

La directora, desde su rol, percibe este fenómeno como un obstáculo para su proyecto de comunidad educativa, intentando romper el aislamiento con convivencias,

reuniones de ciclo, proyectos colaborativos. Pero a menudo choca con la resistencia silenciosa de un profesorado exhausto que ve esas instancias como tiempo robado a su ya menguada capacidad de supervivencia. La directora queda atrapada en una dialéctica irresoluble, si respeta el repliegue, renuncia a construir una escuela cohesionada, mientras que, si lo fuerza, es percibida como una agente más del sistema que les quita su último espacio de respiro.

El sistema neoliberal se alimenta de esta dialéctica. Un cuerpo docente fragmentado es un cuerpo débil para la resistencia colectiva pero fuerte para la autoexplotación individual. Mientras cada docente lucha solo en su trinchera, no habrá fuerza para cuestionar las condiciones estructurales que los oprimen a todos. La directora, al intentar construir comunidad, está haciendo, sin saberlo, un trabajo político potencialmente subversivo. Pero para que no sea cooptado como otra demanda de trabajo en equipo al servicio de los indicadores, debe politizar el significado de la comunidad.

Una comunidad educativa feminista no es un equipo de trabajo para mejorar el SIMCE. Es una asamblea política donde se comparte el desgaste, se analizan colectivamente las causas de la presión, se distribuyen las cargas y se planean estrategias de resistencia y cuidado mutuo. Romper el aula cerrada no debe significar invadir el último espacio de dignidad del docente, sino invitarlo a salir a un espacio común que valga la pena, un espacio donde su voz cuente, donde su cansancio sea reconocido como político, y donde la colaboración sea para defenderse, no para rendir más. La di-

rectora que logre facilitar ese espacio estará construyendo, desde los escombros del aislamiento neoliberal, la semilla de una verdadera autonomía colectiva.

PREFIGURACIÓN POLÍTICA EN LOS INTERSTICIOS DE LA ESCUELA PÚBLICA

La crítica es necesaria, pero puede paralizar si no se acompaña de imaginación concreta. Este ensayo final busca un tono propositivo y especulativo, explorando el concepto de utopía concreta, actos y espacios presentes que, aquí y ahora, prefiguran y ensayan el mundo educativo que deseamos, incluso dentro de las limitaciones del sistema actual. Se argumenta que estas prácticas prefigurativas son la savia de la resistencia y el mapa vivo de la alternativa.

Una utopía concreta no es un plan quinquenal abstracto. Es una práctica material que encarna, en pequeña escala y de forma imperfecta, un principio del futuro deseado. En la escuela neoliberal, estos intersticios utópicos existen, a menudo sostenidos por el esfuerzo invisible de directoras y docentes, identificarlos y potenciarlos es clave.

- La sala de profesores como espacio de cuidado mutuo no de queja. Es el lugar donde se expresan las frustraciones, puede convertirse, aunque sea por 20 minutos, en un espacio donde se pregunta ¿cómo estás realmente? y se escucha la respuesta, es la prefiguración de una sustentabilidad afectiva en acto.
- La decisión presupuestaria participativa sobre un fondo menor. Aunque el grueso del financiamiento de la educación pública esté amarrado, autogestionar recursos con los estamentos y luego decidir por votación de

estudiantes, docentes y asistentes, no solo apoderados y directivos, es un ensayo de democracia económica escolar.

- La alianza informal con la escuela de al lado, para compartir un profesional, intercambiar materiales, hacer una salida pedagógica conjunta, esta red lateral, fuera de la lógica competitiva, prefigura un sistema público colaborativo, no de mercado.
- La evaluación cualitativa y narrativa, para reemplazar la calificación cualitativa por un círculo de conversación donde cada estudiante cuenta qué aprendió y cómo se sintió, es la semilla de un sistema de contabilidad horizontal basado en la palabra y la relación.
- La asamblea escolar para resolver un conflicto, es un espacio donde no aplica el reglamento punitivo, sino la deliberación colectiva para reparar un daño, es el embrión de una justicia restaurativa comunitaria.

El rol de la directora con perspectiva de género feminista es fundamental, ser la catalizadora y protectora de estas utopías concretas, bajo la tarea de identificar estos brotes, darles oxígeno institucional un poco de tiempo, un espacio físico, un reconocimiento verbal, y blindarlos de la lógica burocrática que intentará inmediatamente cuantificarlos, protocolizarlos o absorberlos. Debe argumentar, frente a la supervisión, que ese círculo de conversación es un indicador de calidad de la convivencia, aunque no tenga número.

Estas prácticas son frágiles, locales y reversibles. Pero su poder no reside en su escala, sino en su capacidad de demostración. Le muestran a la comunidad que otro modo de relación es posible aquí y ahora. Generan

un deseo concreto por ese otro modo. Y, lo más importante, generan saberes prácticos sobre cómo gobernar, administrar, gestionar y, en consecuencia, liderar de otra manera. Cada una de estas utopías en miniatura es una piedra vivo para construir cimientos, desde abajo, el imaginario y la praxis de esa gobernanza escolar feminista que el ensayo cuatro esbozaba en teoría. La revolución no llegará como un decreto; germinará como el brote de un roble por medio de estos actos prefigurativos y cuidadosamente cultivados en los patios, las salas y las conciencias de las escuelas públicas, junto a esas mujeres directoras que se atreven a soñar y a actuar, puedan cambiar su actuar y su pensamiento, incluso a contracorriente.

Este libro pertenece a la primera edición de la propuesta del proyecto “libros para el bolsillo”, iniciativa que busca llegar a las manos de los que no han sido considerados.

ISBN: 978-956-425-682-5