

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000366>

9-32

LIDERAZGO DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA DESDE LAS LÍDERES ESCOLARES CHILENAS

Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders

DALKU ARROYO MUÑOZ
Universidad de Nottingham
dalkuarroyo@gmail.com

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las experiencias de seis directoras de escuelas chilenas, abordando el progreso de sus carreras profesionales. Asimismo, los facilitadores, barreras y principales desafíos experimentados al acceder y ejercer el liderazgo escolar. Las participantes provenían de escuelas de diversas dependencias administrativas en Chile –público, particular subvencionado y privado–. Es una investigación de corte cualitativo, utilizándose entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos. La muestra se seleccionó por medio de la técnica de conveniencia y bola de nieve. Los resultados obtenidos muestran tanto diferencias como similitudes en las experiencias de las participantes. Una diferencia relevante hace relación con las barreras adicionales que enfrentan las líderes escolares del sector público, en comparación con las participantes de las escuelas particulares subvencionadas y privadas.

Palabras clave: Directoras; género; gestión educacional; liderazgo educacional; educación.

ABSTRACT

This paper analyses the experiences of six Chilean female headteachers. It addresses their career progress, their facilitators and barriers, as well as the challenges they encountered in accessing and enacting school leadership. The six participants were drawn from the three Chilean school types –public, semi-private and private-. This qualitative research collected data from semi-structured interviews. The study subjects were selected by using the convenience and snowball sampling. The findings demonstrate both differences and similarities in participants' experiences, across all three school sectors. A major difference relates to the additional barriers faced by public sector school leaders, compared to the private and semi-private school leaders.

Keywords: Headteachers; gender; educational leadership; educational management; education.

INTRODUCCIÓN

Los hombres dominan los puestos de dirección escolar en el nivel secundario en la mayoría de los países a nivel mundial (Coleman, 2002; Fuller, 2013). Así mismo, la evidencia ha demostrado que las oportunidades para posiciones de dirección son más escasas para mujeres que para los hombres, relacionando puestos de liderazgo con poder y autoridad, características que son socialmente reconocidas como masculinas (Coleman, 2002). Contrario a esto, en el contexto educacional chileno, los números muestran una predominancia de mujeres en posiciones de dirección escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019). Sin embargo, tales cifras no profundizan en el detalle de la representación femenina por tipo de escuela y niveles educativos que considera –pre-escolar, básica, media o secundaria–. Con ello, el objetivo principal de este estudio es estudiar las experiencias de mujeres en puestos de dirección escolar en Chile, analizando las dificultades y desafíos enfrentados para lograr el puesto de liderazgo escolar, así como también las facilidades que les permitieron conseguir la dirección escolar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- TEORÍAS DE GÉNERO

Los temas de género a menudo están relacionados con las mujeres en liderazgo y la gestión educativa (Fuller, 2013), donde las diferencias entre hombres y mujeres en el campo particularmente como líderes, han sido abordadas. El “impulso feminista surgió a menudo en el reconocimiento de que mi dolor, o mi silencio o mi rabia o mi percepción no es finalmente sólo mía, y eso me delimita en una situación cultural compartida” (Butler, 1988, p.522). Tales palabras, expresan el razonamiento detrás de las teorías feministas y cómo la experiencia de una mujer reproduce la situación del género como colectivo (Butler, 1988). Existen varias teorías de género relacionadas con mujeres y liderazgo (Fuller, 2013). La teoría feminista de equidad defiende el lugar de la mujer en el liderazgo educativo, argumentando que la exclusión de sexo no debiera ocurrir, y por lo tanto, “las mujeres son igualmente capaces que los hombres” (Fuller, 2013, p.3). La subrepresentación de mujeres en puestos de dirección también se relaciona con problemas de equidad, donde las teorías feministas liberales se centran en políticas de igualdad para garantizar las mismas oportunidades y acceso (Coleman, 2002).

Por el contrario, la teoría feminista de diferencia sostiene que los roles socio-culturales de las mujeres difieren de los de los hombres, relacionando sus responsabilidades principalmente a los roles domésticos (Fuller, 2013). Se argumenta, además, que los entendimientos feministas ofrecen visiones alternativas sobre cómo se ejerce y teoriza el

liderazgo (Blackmore, 2013), no solo para líderes femeninas, sino también para aquellos hombres que adoptan estilos feministas al ejercer su liderazgo.

Las teorías feministas comprenden al género como un concepto que es socialmente construido, diferenciando entre sexo y género, donde el primero “se refiere a la biología de uno(a), y el segundo se refiere al significado social que se le entrega al sexo de uno(a)” (Schmuck, 1996, p.345), sujeto a los cambios dentro de una cultura en particular y al paso del tiempo. Esto se relaciona con teorías de género post-estructurales, permitiéndonos comprender la necesidad de reconstruir el liderazgo educativo. La teoría de reconstrucción feminista del liderazgo comprende que la falta de representación femenina como líderes en educación va más allá de los números, en términos de representatividad (Blackmore, 1989b). El enfoque es reconstruir el modelo de liderazgo educativo masculino, reformulando sus formas en una manera democrática de liderazgo compatible con la educación y contribuyendo a ésta.

La teoría de desempeño de género discute el género y las prácticas diarias aprendidas y ejecutadas, basadas en las normas culturales y sociales, tanto de feminidad como de masculinidad. Según Butler (1988), el género es establecido por medio de nuestros cuerpos, donde “los gestos corporales, los movimientos y las representaciones de diversos tipos constituyen la ilusión de un yo de género permanente” (Butler, 1988, p. 519). Diferentes tipos de acciones o representaciones son interpretados por la sociedad como parte de la expresión de género, y “estos actos se ajustan a una identidad de género esperada” (Butler, 1988, p. 528).

Al momento de ejercer el liderazgo, la sociedad espera desde estas directoras escolares ciertos gestos corporales y voces fuertes, que suelen esperarse de una figura de líder. Tales expectativas, han constituido un desafío para las mujeres líderes en educación, donde deben defender sus propios estilos de liderazgo y cumplir, en muchos casos, con las expectativas de los demás sobre cómo un(a) líder debe actuar y comportarse.

Si bien existe una noción continua sobre las formas de liderazgo femenino y masculino que históricamente ha definido los estilos de liderazgo, es fundamental para la transformación de roles de género eliminar características estereotipadas. Asimismo, avanzar hacia una visión de liderazgo educacional donde las características de tipo democrática, consultiva, abierta o decidida, visionaria y estratégica, ya no estén relacionadas con un género específico, sino que sean reconocidas como comportamiento humano.

MUJERES EN LA GESTIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Las mujeres líderes en educación ha sido una temática abordada en la literatura mundial desde hace décadas, particularmente en el Reino Unido, Estados Unidos y

Australia (Blackmore, 1989a, 1989b, 1999, 2013; Coleman, 1994, 2002, 2010; Fuller, 2013, 2014, 2017; Shakeshaft, 1987, 1993). La subrepresentación de mujeres en la dirección escolar en muchos países continúa siendo una temática a investigar, buscando alcanzar un equilibrio de género en el liderazgo y la gestión escolar.

La disparidad respecto de las mujeres que conforman la mayoría del profesorado a nivel mundial pero no los cargos directivos, muestra la profunda influencia de roles de género socialmente construidos. Blackmore (1989b) menciona que el liderazgo está relacionado con las escuelas en un nivel jerárquico, donde las características de poder y autoridad deseables para este tipo de cargo son rasgos socialmente masculinos. Por otro lado, según el autor las características femeninas están culturalmente relacionadas con el apoyo, el cuidado y la crianza. Asimismo, aquellas mujeres que han logrado puestos directivos en escuelas secundarias, han debido sortear barreras explícitas e implícitas (Coleman, 2002), donde además, una vez en el puesto, deben “demostrar su valor como líder” (Coleman, 2002, p.82). Esto indica, nuevamente, cómo los estereotipos de roles de género son una barrera para las mujeres, aun cuando se encuentran en puestos de dirección escolar.

La reproducción de roles de género afecta todos los niveles dentro de las instituciones educativas, tanto así, que los roles de liderazgo en las escuelas primarias están relacionados con estereotipos de género, donde los puestos de dirección escolar están altamente feminizados (Bush, 2017). Mientras que la dirección en escuelas de nivel secundario son comúnmente lideradas por hombres. Tales estereotipos de género contribuyen a perpetuar una brecha en el progreso profesional de las mujeres (Coleman, 2002). Esto plantea la pregunta sobre los estereotipos de género y su influencia en las experiencias de mujeres directoras en Chile.

Los estereotipos de género en el liderazgo educativo han sido investigados para comprender las razones de las barreras que enfrentan las mujeres para lograr puestos de liderazgo, distinguiéndose de sus pares masculinos. La falta de reconocimiento de las mujeres como líderes y administradoras de la educación ha llevado a criticar tales supuestos, desafiando las nociones de superioridad del liderazgo masculino respecto del femenino (Shakeshaft, 1987; Blackmore, 1989a).

LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA EN CHILE

Los establecimientos educacionales en Chile se organizan según su dependencia administrativa en tres tipos: pública o municipal, particular subvencionada y privada. Tal diferenciación ha desarrollado grandes desigualdades y segmentación en la provisión educativa, dando resultado a graves problemas estructurales (Donoso et al., 2018). El

financiamiento y administración de cada escuela depende de privados o del Estado, según corresponda, generando una provisión desbalanceada entre las escuelas chilenas. Ello evidencia un sistema segregado en la educación chilena, transformándola en uno de los sistemas más privatizados del mundo (Bellei et al., 2018; Godoy et al., 2014; Villalobos et al., 2015).

El proceso de selección de directores(as) escolares también varía de acuerdo a la dependencia administrativa de las escuelas. En el sector público los(as) directores(as) son seleccionados(as) por medio de un competitivo concurso público abierto. En cambio, tanto en las escuelas subvencionadas como en las privadas, la selección es principalmente por medio de invitaciones de dueños de la institución (Weinstein et al., 2012). Tal informalidad en el proceso de reclutamiento de directores(as) escolares contribuye no sólo a perpetuar la segregación escolar, sino que también a seleccionar directores(as) escolares que podrían tener una experiencia insuficiente o con una escasa capacitación para el puesto.

A pesar de lo mencionado, algunas escuelas privadas realizan un proceso de selección competitiva (Weinstein et al., 2012). Sin embargo, permanece la necesidad de un proceso de selección adecuado que contribuya a reclutar candidatos(as) idóneos(as). Así, Weinstein (2012) argumenta que esta informalidad y disparidad de selección de directores(as) en estos sectores tiene importantes consecuencias, donde la mayoría de directores(as) del sector público tienen una formación de postgrado en comparación con sus pares del sector subvencionado y privado. Es por esto que existe un creciente interés en programas de capacitación y formación para directores(as) escolares por parte del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Con el fin de remediar esta situación, se reconoce la importancia de un(a) director(a) escolar capacitado(a), por ejemplo, en liderazgo y gestión educativa.

Particularmente en el sector público, la decisión final y quien selecciona al(la) director(a) de escuela es el(la) alcalde(sa) de la municipalidad correspondiente. Este proceso se caracteriza por ser altamente político y autoritario, el cual afecta en las decisiones para postular al puesto. Las estadísticas nacionales muestran que en Chile las mujeres están altamente representadas en puestos de dirección escolar (63%) (MINEDUC, 2019). Aun así, los datos de tales estadísticas no evidencian diferencias en la representación de mujeres en dirección entre escuelas pre-escolares, básica y media o secundaria. Asimismo, en las escuelas del sector público hay más hombres directores que mujeres. No obstante, ocurre lo contrario en el sector subvencionado y privado, donde la representación de mujeres es mayor (MINEDUC, 2019). En cuanto a las escuelas rurales y técnico-profesionales, la representación masculina en los puestos de dirección es mayor. Por el contrario, las escuelas de nivel preescolar son lideradas exclusivamente por mujeres (Weinstein et al., 2012), lo cual justificaría las estadísticas nacionales que destacan a las mujeres como mayoría en puestos de dirección escolar en Chile.

En este sentido, el creciente interés del MINEDUC en los programas de formación y capacitación para líderes escolares es una clara evidencia del foco en directores(as) escolares y su desarrollo profesional, reconociendo el rol crucial que tienen los(as) directores(as) en la mejora de la educación que reciben los(as) estudiantes. Sin embargo, estos programas de formación no abordan la equidad de género en el liderazgo educativo.

La equidad de género en las escuelas es una de las prioridades del sistema educativo en Chile, considerado como parte de las reformas educativas. Se enfoca principalmente en el aprendizaje de estudiantes y las brechas de género entre niñas y niños, donde las primeras obtienen mejores resultados en pruebas de lenguaje, pero no así en matemáticas y/o ciencias, donde sus compañeros obtienen mejores resultados. Estas diferencias en el rendimiento estarían relacionadas en parte con las expectativas del profesorado, donde a los niños se les suele asignar mayores expectativas y exigencias (Mizala et al., 2015). Diferencias como éstas en relación a los resultados de aprendizaje entre niños y niñas, han sido el foco principal de reformas de equidad de género en educación en Chile, estableciendo también un panorama educativo nacional.

Existen también otros esfuerzos para abordar este tema por medio de reformas educacionales que reconocen inequidades de género dentro del contexto educativo chileno. Un ejemplo es la creación de la Unidad de Género que propone un enfoque de género en las políticas educativas (MINEDUC, 2015). Sin embargo, las reformas siguen pasando por alto la temática en otros aspectos de la educación, como la gestión o el liderazgo escolar.

METODOLOGÍA

El paradigma desde el cual se realizó este estudio fue el de tipo interpretativo, con la finalidad de comprender las experiencias y puntos de vista de las participantes, sin ninguna intención de generalizar y en la que cada historia contribuye al objetivo del estudio. Respecto del enfoque, el estudio se llevó a cabo desde la mirada cualitativa, la cual permitió recoger datos en profundidad sobre seis mujeres directoras de escuelas de Chile. Morrison (2012) menciona que la elección tanto de la metodología como de las formas de investigación, se debieran basar en la naturaleza del estudio relacionado y en la manera en que cada investigador(a) “obtiene conocimiento en el contexto de la investigación” (Morrison, 2012, p.15). Por tanto, este paradigma y enfoque permitieron estudiar la progresión de las carreras profesionales de seis directoras de escuelas chilenas, particularmente en analizar las barreras y facilidades que debieron sortear para acceder y enfrentar la labor de dirección educativa.

TÉCNICAS DE MUESTREO

Las participantes fueron identificadas y seleccionadas a través de una combinación de dos técnicas: conveniencia y bola de nieve. En el muestreo por conveniencia, los(as) investigadores eligen individuos(as) particulares a los(as) que tienen fácil acceso (Cohen et al., 2018). El muestreo de bola de nieve, por su parte, permite a los(as) investigadores identificar un grupo pequeño de individuos(as) con quienes se podría contactar posibles nuevos(as) participantes, confiando en amigos(as), conocidos(as) o contactos(as) (Cohen et al., 2018). La utilización de ambas técnicas fue apropiada para este estudio, posibilitando a la investigadora contactar a seis mujeres directoras escolares de los tres tipos de escuelas (públicas, subvencionadas y privadas) obteniendo así, una muestra diferenciada. De este modo fue posible establecer variables de acuerdo al tipo de escuela en las experiencias de las participantes.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Las participantes fueron seis mujeres directoras de tres diferentes tipos de establecimientos educacionales en Chile (ver Tabla 1). La edad promedio de las participantes es de cuarenta y seis años. Todas las participantes son madres. Cinco de ellas están casadas y una divorciada. La mitad de las participantes son directoras nóveles, mientras que la otra mitad se encuentran en su segunda dirección, y sólo una de las seis participantes ha estado en el puesto por más de una década en dos escuelas diferentes. Para mantener el anonimato y confidencialidad, los nombres de las participantes fueron reemplazados por número, siguiendo el orden de acuerdo a la secuencia en las que fueron entrevistadas.

Tabla 1. Caracterización de las participantes del estudio.

Participantes	Dependencia administrativa del establecimiento educacional	Nivel escolar del establecimiento educacional
Directora nº1	Público.	Enseñanza básica – media.
Directora nº2	Particular-subvencionado.	Enseñanza básica – media.
Directora nº3	Público.	Enseñanza básica.
Directora nº4	Particular-subvencionado.	Enseñanza básica.
Directora nº5	Privado.	Enseñanza básica – media.
Directora nº6	Público.	Enseñanza básica.

Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recolección de datos fue efectuada por medio de entrevistas semi-estructuradas, con preguntas de seguimiento adaptables según las respuestas de las participantes. Esto permitió crear conocimiento a través de la interacción entre cada participante con la investigadora (Kvale y Brinkmann, 2009). El desarrollo de las preguntas de entrevista fue en base a la literatura utilizada (Coleman, 2002). Las preguntas fueron diseñadas para explorar el camino de las participantes hacia el puesto de dirección, junto con sus visiones sobre cómo el género afecta en el progreso de las carreras profesionales. Específicamente, se enfocaron en recoger información considerando aspectos como las oportunidades, facilidades, barreras y desafíos para que las mujeres logren acceder y ejercer puestos de dirección en el contexto escolar chileno.

Respecto del procedimiento, la ejecución de la entrevista fue de manera individual. Esta modalidad se puede vincular a una mirada feminista, donde escuchar narrativas de mujeres puede facilitar la revelación de experiencias nunca antes comentadas o cuestionadas (Coleman, 2012). Su realización fue mediante videollamadas utilizando las plataformas Skype o Google Hangout. Estas videollamadas fueron coordinadas previamente con cada participante, ya que al momento de realizar la recolección de datos, las participantes e investigadora se encontraban en diferentes zonas geográficas.

Por último, es relevante señalar que la investigación se inscribe en las directrices éticas del Código de Conducta para la Investigación y la Ética de la Investigación (2019) de la Universidad de Nottingham, así como en las Directrices Éticas para la Investigación Educativa de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA, 2018). Respecto del instrumento de investigación, fue validado a través de juicio de expertos, sumado a una aprobación ética de la Universidad de Nottingham.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis fue realizado de forma temática, utilizando temas identificados desde las preguntas de investigación y de la literatura estudiada. En ese sentido, la investigadora relaciona los temas con la literatura, permitiéndole analizar y discutir las diferencias y similitudes de los resultados de su estudio con estudios internacionales previos (Blackmore, 1999; Coleman, 2001, 2002, 2012; Fuller, 2013, 2017; Hall, 1996; Shakeshaft, 1987, 1993).

Asimismo, la autora examinó los datos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas con la literatura, permitiéndole interactuar con los datos e ir reformulando la información recopilada.

RESULTADOS

- OPORTUNIDADES DE LIDERAZGO FEMENINO

Los datos de las entrevistas mostraron diferentes percepciones de las oportunidades de liderazgo para mujeres líderes escolares de acuerdo al tipo de escuela que representan. Las visiones de las directoras de escuelas subvencionadas y privadas eran bastante similares, lo cual indica que sus experiencias y visiones son parecidas. Ellas reconocen que ahora existen más mujeres directoras que hombres en estos sectores escolares. Sin embargo, afirman también que existe una brecha salarial entre hombres y mujeres, donde las mujeres obtienen un salario menor que sus pares hombres en los mismos puestos de dirección.

ESCUELAS PARTICULARES-SUBVENCIONADAS Y PRIVADAS VERSUS EXPERIENCIAS DE ESCUELAS PÚBLICAS

“Creo que hoy las mujeres se han ganado un espacio en liderazgo educacional, hay más mujeres profesoras que hombres, así que es natural que las mujeres obtengan puestos de liderazgo y gestión” (Directora nº2, establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Diría que hay equidad de género en términos de representación. Sin embargo, ofrecen menos dinero a mujeres. Nosotras estamos en un nivel de pago más bajo que los hombres” (Directora nº5, establecimiento educacional privado).

Estas experiencias positivas están relacionadas con la selección de directores(as), donde en estos centros educacionales la selección es principalmente a través de invitación (Weinstein et al., 2012). Sin embargo, las participantes de las escuelas públicas, comentan que las mujeres siguen subrepresentadas en puestos de dirección escolar y que los hombres continúan dominando tales puestos.

“El concurso público de directores(as) escolares ha ayudado a mejorar la participación de mujeres en el liderazgo educativo, yo creo que hay un poco más de equidad...aunque hay más hombres como directores” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

“En cada curso para directores o seminario puedo fácilmente evidenciar que hay muchos más hombres y muy pocas mujeres” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

Las diferencias entre las escuelas en Chile se dan principalmente debido a los diversificados procesos de selección de directores(as). Las participantes de las escuelas públicas argumentan que el sistema está fundado en el poder político y la autoridad, el cual

funciona como una barrera para acceder a los puestos de dirección. Aunque las participantes comentan que el proceso de selección ha mejorado, ellas también reconocen que falta lograr un equilibrio y que las visiones políticas y conexiones sociales aún influyen en la decisión final.

FALTA DE EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES

Las participantes argumentaron que existe una necesidad de empoderar a las mujeres, lo cual está relacionado con su percepción de falta de modelos femeninos a seguir para mujeres líderes en la educación:

“Uno escucha tantas historias de profesores que hablan desde su propia experiencia, su condición de hombre, que es muy diferente a la perspectiva de una mujer. Nosotras necesitamos escuchar historias de mujeres, sus historias exitosas, es mucho más fácil de relacionarse, vivimos y experimentamos cosas y desafíos similares... El modelo a seguir era el de profesores hombres, no profesoras... Entonces, eso también nos dice algo, ¿Cuál es el modelo a seguir? (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

Ellas también sugieren que un aspecto social y cultural está inserto en la idea de modelos de liderazgo:

“Yo creo que hay algo cultural y social que evidencia a los hombres con más habilidades y capacidades que las mujeres. Creo que la sociedad aún ve a las mujeres como débiles” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Las mujeres líderes en educación no han sido visualizadas. Entonces, es genial que las mujeres empiecen a empoderarse a sí mismas, para que nos podamos ver” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

Los resultados de las experiencias chilenas están en línea con estudios previos sobre visiones de mujeres con respecto a modelos a seguir. De la misma manera, mencionaron que al escuchar historias exitosas desde la perspectiva femenina es más fácil identificarse con su propia experiencia y se pueda tener un modelo a seguir.

BARRERAS PARA EL LOGRO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los datos de las entrevistas muestran tres tipos de barreras percibidas por las directoras chilenas: personales, políticas y socio-culturales. Las responsabilidades familiares -especialmente la maternidad- fueron identificadas por cinco de las seis directoras como una barrera importante para el progreso profesional de la mujer. Las participantes también

destacaron el impacto de los roles domésticos, a los cuales ellas hacen referencia como “presión social”, inherentes en la sociedad chilena. Significativamente, las seis participantes lograron sus puestos de dirección cuando sus hijos(as) habían crecido, y la mayoría de ellas argumenta que no podrían haber alcanzado tal posición en una etapa de menos edad de sus hijos(as).

RESPONSABILIDADES FAMILIARES Y MATERNIDAD

“Teníamos que estar casadas y con hijos antes de los treinta. Yo decidí trabajar en un puesto de liderazgo como este, una vez que mis hijas fueran lo suficientemente grandes” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Yo creo que las mujeres no han sido consideradas en términos de equidad, porque las mujeres también tenemos que trabajar en nuestras casas” (Directora nº2, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“La maternidad sí tiene un impacto en las decisiones de la vida profesional, entonces para mí, fue decisivo tener otro hijo, porque hay una presión por el perfeccionamiento profesional y ser accesible para el trabajo” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

“Las mujeres siempre se están postergando. Desde el momento en que una tiene ese poder de decisión para elegir qué hacer con su vida, se ha obtenido equidad” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“No sabría cómo hacerlo con un bebé... No sé cómo lo hacen las demás con un bebé. Yo creo que es incompatible este trabajo con un bebé” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

EL SISTEMA COMO UNA BARRERA

Las tres directoras de escuelas públicas consideran al sistema de selección como una barrera. Si bien mencionan una mejora en el proceso de selección durante estos años, también argumentan que fue una barrera para ellas cuando buscaban lograr puestos de dirección.

“No creía que ganaría el puesto, debido al prejuicio de la política involucrada dentro de la decisión, porque el alcalde es quien tiene la decisión final” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“El proceso de selección es realizado por el alcalde de la municipalidad y el director de educación, hay muchas visiones políticas y lados que influyen su decisión. Hoy en día hay menos pero, aún hay muchas conexiones sociales para obtener el puesto” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

“La educación pública Chilena es municipalizada, la cual depende del municipio; y hay poderes políticos y autoridad, el alcalde. Entonces, para poder buscar directores

escolares en el pasado era por medio de favores políticos. Por tanto, el sistema antiguo de acceso a la dirección era una gran barrera” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

Estos extractos claramente muestran al sistema, debido a sus aspectos políticos, como una gran barrera que afecta a mujeres directoras en el sector público.

En contraste, el proceso de selección de directores(as) en los establecimientos educacionales particulares-subvencionados y privados fue más bien visto como un facilitador, donde las tres participantes de estos sectores mencionaron que el o los dueños de las escuelas las invitaron a ser directoras.

“Yo creo que la confianza que los dueños del colegio tenían en mí fue muy importante. La claridad de que querían alguien como yo como directora”. (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

“Recibí una invitación como del destino, y luego ellos (dueños) me propusieron el puesto” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

INSEGURIDAD Y FALTA DE APOYO

Las participantes reportaron que sintieron inseguridad al momento de postular a la dirección o luego de haberla aceptado:

“Cuando supe que gané el concurso estaba muy asustada ¿Qué hago, lo acepto?”(Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Cuando obtuve el trabajo, no sabía qué hacer, estaba asustada ¿En qué me metí?”(Directora nº6, Establecimiento educacional privado).

“Pensé que no tenía las herramientas, habilidades para hacerlo, no sabía cómo hacerlo” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

La falta de apoyo fue otro aspecto importante que comentaron las participantes:

“Los hombres de mi edad no están dispuestos a cambiar los roles... Me pregunto si mi marido hubiera sacrificado un par de años y se hubiera quedado en casa con los niños pequeños mientras yo trabajaba” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“La familia espera por la carrera del hombre, ellos ponen todo en espera, pero cuando se trata de la carrera profesional de la mujer no es el mismo caso” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Si no hay apoyo es muy poco probable que las mujeres accedan a este tipo de puestos, porque al final del día para nosotras lo más importante siempre serán nuestras familias” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

La inseguridad y la falta de apoyo son factores importantes para las mujeres a la hora de decidir acceder o no a un puesto de liderazgo, demostrando así, que las carreras profesionales de las mujeres suelen ser postergadas. Todas las participantes reconocieron que, con el apoyo de sus esposos y/o familia pudieron finalmente prosperar y superar sus miedos y dudas.

FACILIDADES PARA EL LOGRO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los resultados muestran dos tipos de facilitadores percibidos por las directoras chilenas; internos y externos. El primero se relaciona con sus propias características personales junto al apoyo de sus familias. El segundo está vinculado a su carrera profesional, sus habilidades y experiencia lograda, así como también el apoyo de sus mentores o de los dueños de los establecimientos educacionales en el caso de las directoras del sector particular subvencionado y privado.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PASIÓN POR LA EDUCACIÓN

La mayoría de las participantes explicaron que, en algún momento, sus convicciones propias fueron cruciales para tomar la decisión final. Dichas convicciones estaban muy relacionadas con su compromiso y pasión por la educación:

“Tener la capacidad de decirme a mí misma ¡Vamos, hagámoslo! Creer en mí misma. Amo mi profesión. Así que siempre quise contribuir y generar cambio. Yo creo en la educación pública” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Soy muy comprometida con mi trabajo y apasionada por la educación” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Yo creo que fue convicción personal, saber que tengo las mismas oportunidades que otros” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Me atreví a postular al concurso público” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

“Yo creo que atreverse a hacerlo. Además, realmente amo la educación y es lo que me apasiona” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

APOYO FAMILIAR

“Hay momentos donde emocionalmente te sientes “bajoneada”. Es por eso que en esos momentos el apoyo familiar es vital para superar esas emociones” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Mi esposo es clave en mi vida también. Él siempre me ha apoyado, tomó parte de las responsabilidades de la casa” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Tengo suerte de que con mi esposo compartimos los roles, y me siento muy afortunada de tener eso” (Directora nº 6, Establecimiento educacional público).

CAPACIDADES Y EXPERIENCIA PROFESIONAL

Todas las participantes reconocen como una facilidad principal su puesto de liderazgo escolar anterior, al igual que los cursos de formación y la importancia de adquirir experiencia previa, que las preparó para este rol:

“Como UTP uno empieza a aprender el trabajo de gestión desde adentro y uno gana experiencia en esa área. Entonces, después en el puesto de dirección no es tan difícil ni desconocido” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Yo creo que para poder obtener el puesto de dirección debes tener formación profesional, estudios y experiencia en diferentes puestos de liderazgo” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Como profesora por tantos años y como jefa de UTP te ayuda a conocer el sistema. También realicé un magíster en liderazgo y gestión educativa” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

MENTORES Y DUEÑOS DE ESCUELAS

“Yo siempre respeté a mis previos directores, de quien aprendí” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Ellos (dueños) me apoyaron y creyeron en mí” (Directora nº2, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Logré la dirección también gracias a otros que creyeron en mí. Conocí a personas en el camino que me guiaron y me ayudaron” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Creo que la confianza que los dueños del colegio tenían en mí fue muy importante” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

DESAFÍOS AL EJERCER EL LIDERAZGO

Las participantes dieron a conocer percepciones similares sobre los desafíos al momento de ejercer su liderazgo, independiente del tipo de dependencia administrativa de la escuela. Afirman que sus desafíos se basan principalmente en dos nociones de liderazgo ¿Quién es líder? y ¿Cómo debe liderar? Las actitudes percibidas se relacionan con el género.

RESISTENCIA AL LIDERAZGO FEMENINO

Las seis directoras reportan resentimiento hacia su liderazgo, por parte de profesores y otros colegas:

“Ellos descartan tus gestiones sólo porque son mujeres e incluso comentan ‘bueno, ya sabes cómo es ella, es una mujer’” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

“Es difícil para él reconocer a mujeres en puestos de liderazgo. Él evita preguntarme ciertas cosas, así que las pregunta a través del inspector general, que es un hombre” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Si fuera un hombre despidiéndolo, él no se hubiese levantado de la forma en que lo hizo conmigo, no hubiese elevado la voz” (Directora nº2, Establecimiento educacional particular-subsidiado).

Las participantes mencionan que tales resistencias vienen únicamente de colegas hombres, mientras que las relaciones con colegas mujeres se caracterizaron principalmente por confianza y cercanía:

“Con respecto a las mujeres, es mucho más igualitario, siento que confían en mí, de una manera existe menos jerarquía con ellas” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

“Las mujeres responden diferente, ellas se sienten más cercanas a una, como un igual. Así que se sienten cómodas sabiendo que las entenderé cuando tengan problemas en la casa, por ejemplo” (Directora nº1, Establecimiento educacional público).

Estas percepciones revelan diferencias entre las reacciones de mujeres y hombres frente al liderazgo femenino, que también puede estar vinculado a lo familiar, lo cómodo y conocido, particularmente para las colegas mujeres. Relacionándose también con un tipo de liderazgo diferente, menos jerárquico y autoritario.

El razonamiento detrás de tal resentimiento por parte de los hombres, puede basarse en la idea de que los líderes son estereotípicamente masculinos.

LIDERANDO ‘DIFERENTE’ A LOS HOMBRES

Todas las participantes mencionaron liderar de una forma más democrática, afirmando que el liderazgo basado en el poder y la autoridad no era su manera:

“Soy muy tranquila, no grito, me gusta instaurar equilibrio dentro del lugar de trabajo”. (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Me gusta mucho jugar y correr en la escuela, un día un miembro del equipo directivo me dijo: ‘los directores no corren’” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

“No es fácil hacerles saber las convicciones de una para que otros hagan lo que uno les pide. No he ejercido un liderazgo impositivo, sino más bien democrático” (Directora nº2, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“No lidero desde el poder o la autoridad, sino como persona, creyendo en el cambio y en la educación pública” (Directora nº6, escuela pública).

Sin embargo, notaron que liderar ‘con firmeza’ sigue siendo una percepción común y lo que se espera de ellas:

“Porque para poder ser un líder, tienes que tener un carácter fuerte, lo cual lo aprendí de mis colegas hombres” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Esta comunidad te lo demanda, te dicen: ‘bueno pero alguien debe hacer el trabajo sucio, alguien debe poner una mano firme’” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

Los estereotipos de liderazgo de género están bastante arraigados en la forma en que los(as) líderes deben actuar como firmes y autoritarios. Sin embargo, las participantes mencionan que no hay una única forma de liderazgo y que su método también puede tener éxito.

EXPECTATIVAS AL LIDERAR COMO LOS HOMBRES

Algunas de las participantes admitieron adoptar características ‘masculinas’, para poder ser consideradas y reconocidas como directoras, al igual que sus pares masculinos:

“Sentí la necesidad de liderar como ‘hombre’, pero no para ser aceptada, sino porque tuve la impresión de que mi forma estaba siendo malentendida. Estaban acostumbrados a la otra manera más jerárquica” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

“Me di cuenta como ellos (directores) hablaban con el administrador y vi la diferencia. Así que dije ‘ok, a ellos les funciona así, así que tengo que hacerlo de esa manera’. Porque claramente no estaba funcionando a mi manera, por eso dije; ‘tengo que cambiar mi forma’” (Directora nº3, Establecimiento educacional público).

“Me dieron apodos porque era mujer... Fue muy duro, tuve que desarrollar una piel más dura” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

SOCIEDAD CHILENA

Todas las participantes argumentan que existe un vínculo entre los estereotipos de género que están inmersos en la cultura chilena y los desafíos de sus carreras:

“Chile es un país muy prejuicioso y siento que para nosotras (directoras) lo hacen aún más complejo y más difícil. Y eso es porque tenemos una cultura muy sexista” (Directora nº5, Establecimiento educacional privado).

“Existe además una presión social cuando te preguntan ‘cuando tengas un segundo hijo, ¿cómo podrás volver a estudiar?’ Para las mujeres esto siempre es un tema, no así para los hombres” (Directora nº6, Establecimiento educacional público).

“Mujeres siempre han tenido que asumir responsabilidades tanto en su casa como en su trabajo. No es así en el caso de los hombres, ese rol aún no es asociado a ellos” (Directora nº4, Establecimiento educacional particular-subvencionado).

Las seis participantes afirman que la sociedad chilena todavía está arraigada en formas patriarcales, donde las responsabilidades domésticas son sólo roles de mujeres. Lo anterior las llevó a sentir presión de balancear la familia y el trabajo. Sin embargo, este no es el caso para los hombres.

Las nociones tan fuertes respecto de lo que es cultural y socialmente correcto ha sido un constante desafío en las carreras de estas directoras, desafiando las formas ‘normales’ de maternidad y roles domésticos al intentar avanzar en sus carreras como mujeres líderes. Asimismo, estas experiencias reflejan que todavía existe en la sociedad chilena la creencia de que el carácter de la mujer no es típico del liderazgo. Las participantes reconocen un cierto requerimiento para ‘encajar’ y ser igualmente consideradas que sus pares masculinos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- OPORTUNIDADES PARA QUE LAS MUJERES LOGREN PUESTOS DE DIRECCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Los hallazgos muestran una estrecha relación entre el progreso profesional de las directoras y el tipo de escuela. Cada escuela tiene diferentes procesos de selección, por lo que la representación de las mujeres en dirección varía. Por un lado, existe una alta representación de directoras escolares tanto en el sector subvencionado como en el privado. Sin embargo, en las escuelas públicas los puestos de dirección están dominados por hombres. La mayoría de las participantes de las escuelas públicas argumentaron que el sistema se basa en el poder político y la autoridad, lo que funciona como una barrera para el logro de la dirección. Coleman (2012), también se refiere al proceso de selección, respecto del papel de “los guardianes genera preguntas”, en particular sobre “igualdad y oportunidad” (Coleman, 2012, p.601). Aunque las participantes reconocieron una mejora en

el proceso de selección, también mencionan que aún no se ha logrado un equilibrio, y que tanto las visiones políticas como las conexiones sociales aún influyen en la decisión final.

La experiencia chilena es interesante. Si bien las estadísticas nacionales muestran que las mujeres están bien representadas en puestos de dirección escolar, tales estadísticas no muestra diferencias de datos entre escuelas de los niveles pre-escolar, básica y media en sus figuras de representación de mujeres como directoras (MINEDUC, 2019).

La subrepresentación de mujeres líderes en puestos de dirección en escuelas secundarias, es una temática bien cubierta en la investigación y la literatura internacional en el Reino Unido (Coleman, 1994, 2002; Fuller, 2010, 2013), Estados Unidos (Shakeshaft, 1987) y Australia (Blackmore, 1989a, 1999). Sin embargo, en Chile no existe algún estudio relevante que aborde la posición de mujeres líderes en las escuelas, lo que nos lleva a pensar que aún no se ha contabilizado una estadística más detallada sobre la representación de las mujeres en la gestión escolar. Por lo tanto, se necesitan datos precisos sobre representatividad femenina en el liderazgo y la gestión escolar.

FACILIDADES Y BARRERAS PARA MUJERES ASPIRANTES A PUESTOS DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN CHILE

Mentores y dueños de las escuelas actuaron como facilitadores para las participantes de este estudio al momento de tomar una decisión para postular al puesto. En el caso de las directoras de escuelas públicas fueron personas dentro del mundo de la educación las que actuaron como facilitadores, particularmente otros directores. Mientras que para directoras de establecimientos educacionales particulares-subvencionados y privados, los dueños de las escuelas donde son directoras fueron quienes las apoyaron, actuando como facilitadores. Asimismo, la mayoría de estas directoras afirmaron haber tenido un modelo masculino a seguir en algún momento de sus carreras.

Los resultados presentados muestran que las seis directoras destacaron la importancia de los modelos femeninos a seguir y el impacto que pueden tener en futuras líderes escolares. Coleman (2012) y Hall (1996), discuten la importancia de modelos femeninos a seguir para el futuro desarrollo de mujeres en el liderazgo escolar, afirmando que la falta de estos modelos para niñas, afecta sus aspiraciones y contribuye a la representación desequilibrada de las mujeres en puestos directivos. Desde las experiencias chilenas, existe una clara necesidad por contar y conocer historias exitosas de mujeres líderes en educación. Éstas contribuirían a inspirar futuras líderes en educación, actuar como mentoras, permitiendo balancear la representación femenina en puestos directivos de escuelas secundarias o de educación media.

Los estereotipos de roles de género –como los roles domésticos y de cuidado– fueron una barrera común para la mayoría de las participantes, dificultándoles planificar su carrera. Esta situación también se evidencia en la investigación internacional (Coleman, 2002; Hall, 1996; Shakeshaft, 1987). La maternidad aún afecta la carrera profesional de las mujeres en muchos países y las experiencias chilenas no son la excepción. Asimismo, las mujeres profesionales han postergado la maternidad para establecerse en sus trabajos (Coleman, 2002). Además, las seis participantes reconocieron haber logrado sus puestos de dirección en el momento que sus hijos(as) eran lo suficientemente grandes para seguir progresando en sus carreras profesionales.

Los hallazgos también muestran barreras internas, donde las seis participantes reconocieron experimentar inseguridad –ya sea al postularse al puesto o después de aceptar el cargo– debido a dudas internas sobre sus habilidades y capacidades para realizar el trabajo. Dudas, que suelen ser comunes en las mujeres (Coleman, 2002).

Shakeshaft (1987) señala que esas barreras son “meramente un camuflaje para obstáculos sociales más profundos para el avance de la mujer” (Shakeshaft, 1987, p.84). Además, varias participantes comentaron que, debido a que eran directoras nóveles, preferían postularse a escuelas pequeñas, donde sentirían más confianza para hacer un buen trabajo. Tal afirmación indica claramente la inseguridad interna de las mujeres, que puede frenarlas al momento de planificar sus carreras en comparación con sus pares masculinos. Las mujeres han crecido bajo estereotipos de roles de género, donde el rol de la mujer atribuido desde la cultura y la sociedad se limita a lo privado y doméstico –totalmente contrario a los puestos de liderazgo-. En la actualidad, estos estereotipos están siendo cuestionados y transformados. Las teorías feministas entienden al género como un concepto que se puede construir socialmente, donde las teorías de género post-estructurales han pavimentado el camino hacia el cambio de las formas de liderar. A pesar de aquello, las barreras de estas mujeres directoras, siguen siendo el resultado de una sociedad construida en lo patriarcal que necesita un cambio estructural profundo en sus políticas educativas, transformando los estereotipos de roles en la sociedad.

DESAFÍOS PARA MUJERES AL EJERCER SU LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE

El resentimiento y la indiferencia hacia el liderazgo femenino fue otra experiencia común entre las seis participantes, quienes afirmaron que tal resistencia provenía sólo de sus colegas hombres. Estas actitudes se relacionan principalmente con los estereotipos de género que los hombres tienen hacia las mujeres, quienes todavía creen que ellas no son las adecuadas para ser líderes. El estudio de Coleman (2002), se refiere a las complicaciones “del concepto de mujer como jefa”. Este razonamiento puede basarse en la idea de que los(as) líderes son estereotípicamente masculinos y que los hombres pueden “verlo como

una amenaza a su autonomía como profesores” (Coleman, 2002, p.88). Los paradigmas de género también nos permiten analizar el origen de estas actitudes, describiendo aspectos femeninos de las personalidades. Dentro de estos aspectos destacan la solidaridad, la intuición y la no competición (Fuller, 2010), estableciendo la noción de que las mujeres no poseen las características fuertes y aptas esperadas para el liderazgo.

Por otra parte, las seis participantes reconocieron haber tenido experiencias de discriminación al representar su liderazgo, exclusivamente con sus pares masculinos. La teoría feminista de la igualdad discutida anteriormente expresa cómo las capacidades de mujeres y hombres son iguales, sin excluir a las mujeres (Fuller, 2013). Sin embargo, desde las experiencias chilenas, no se han reconocido tales capacidades al momento de ejercer liderazgo. Es claro que la sociedad chilena sigue arraigada en formas patriarcales, siendo un constante desafío para mujeres en el liderazgo educativo, particularmente a la hora de representar su cargo. Si bien todas las directoras defienden su forma de liderar, también reconocen un cierto requisito de ‘encajar’, a fin de ser consideradas igualmente que sus pares masculinos.

Aunque las participantes representan escuelas de diversos tipos de dependencia administrativa, todas afirmaron liderar de manera democrática. Sin embargo, sienten que todavía depositan en ellas las expectativas de ejercer un liderazgo de tipo masculino. Especialmente en el sector público, donde los hombres dominan los puestos gerenciales, con mayor presión para mantener un tipo de liderazgo de estas características. Tres de las seis participantes afirmaron haber aprendido formas masculinas de liderazgo, dos del sector público y una del sector subvencionado. Esto resuena con la suposición de que la forma masculina es “la única forma correcta de administrar” (Coleman, 2002, p.89).

Otro desafío mencionado se relaciona con las dificultades para lidiar con las finanzas y el administrador, donde es difícil ser considerada igual que sus pares masculinos. Coleman (2002), también se refiere a este tema, argumentando que existe la suposición de que las mujeres no pueden lidiar con las finanzas, por lo que otorgarles estos roles es una forma de probar sus capacidades.

Las participantes afirmaron que la cultura chilena es sexista, donde los estereotipos de roles aún dominan la sociedad, sintiendo la presión y los juicios sobre el tiempo que destinan en su trabajo. Sin embargo, también existe la creencia de que estas nociones sociales están comenzando a cambiar en la cultura chilena. Añaden, de todas formas, que aún queda mucho trabajo por hacer para transformar estos roles de género. Se reconoce que las generaciones más jóvenes no siguen los estereotipos de roles domésticos. Sin embargo, estos cambios culturales no pueden depender sólo de las nuevas generaciones. Las y los líderes educativos tienen la responsabilidad moral de modelar la igualdad de oportunidades de género para sus estudiantes.

Por tanto, los estereotipos de roles de género son el principal obstáculo para la representación de mujeres en los puestos directivos en educación. Como afirma Blackmore (2013), va más allá de la representación numérica y se trata de “las relaciones sociales de género y poder a nivel local, nacional e internacional” (Blackmore, 2013, p.139). Éstas pueden transformarse, repensando sus prácticas en una forma socialmente justa e igualitaria dentro del sistema educativo.

IMPLICANCIAS

Los estudios de Género y Liderazgo educativo corresponden a una línea de investigación poco abordada en Chile. Es por esto, que esta investigación se constituye como un estudio significativo. Ello, debido a que contribuye a visualizar experiencias de directoras de establecimientos educacionales chilenos que permitan dar cuenta de la realidad y las implicancias del liderazgo femenino escolar en Chile. Así mismo, releva la importancia del desarrollo de estudios de género en educación y liderazgo, los cuales contribuyen en el avance de la equidad de género en todos los niveles de la educación.

Si bien las mujeres aún están subrepresentadas en puestos directivos en los establecimientos educacionales secundarios en muchos países, los datos estadísticos al respecto en Chile requieren ser detallados por nivel escolar. Una acción pertinente que responde a esta necesidad es desarrollar un catastro completo e informe detallado a nivel nacional de directores y directoras de todos los establecimientos educacionales. Específicamente, considerando todos los niveles escolares: preescolar, básica y secundaria o media. De esta forma será posible contar con datos precisos que puedan representar la realidad y contribuir a la comprensión de la situación actual. Además, para el desarrollo de acciones que propendan la equidad de género en los puestos directivos en educación.

Por otro lado, existe la necesidad de reformar el proceso de selección de los(as) directores(as) chilenos(as), hacia uno que proporcione paridad y un enfoque coherente en los tres formatos de dependencia administrativa escolar. De manera similar, existe la necesidad de desarrollar programas de capacitación para directores(as) con enfoque de género, donde se trabajen estas temáticas dentro del liderazgo y la gestión educativa. De este modo, se podrá abordar e investigar la equidad de género, las barreras y los desafíos al ejercer el liderazgo escolar.

LIMITACIONES

Si bien esta investigación ha evidenciado algunos aportes valiosos, la muestra es reducida. Esto hace necesario extender esta investigación a una población mayor de directoras y directores de establecimientos educacionales, para obtener una visión más amplia de las experiencias y puntos de vista sobre género y liderazgo educativo de

directivos(as) escolares. Además, este estudio puede ser enriquecido al obtener información tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, incluyendo experiencias y visiones de profesores y profesoras u otros miembros de la comunidad escolar. También es necesario enriquecer la variedad de instrumentos de recolección de información que complementen las entrevistas semi-estructuradas. Así, es posible obtener una representación más integral del fenómeno que se indaga.

PROYECCIONES

Una futura extensión de esta investigación, debiera considerar su ampliación hacia una mayor población, abarcando todas las regiones de Chile. Ello, con el objetivo de comparar experiencias y visiones entre áreas rurales y urbanas, tanto de directivos y directivas de los establecimientos educacionales como de otros miembros de la comunidad escolar. La aplicación de instrumentos, tales como observación, *focus group*, encuestas u otros, complementarían el uso de entrevistas semi-estructuradas para la recolección de información.

Finalmente, al profundizar la investigación sería importante ampliar el concepto de género más allá de la lógica binaria. Para esto, se vuelve imprescindible conocer cómo los y las directivas escolares perciben el concepto de género, comprendiendo que las diversidades de género son parte de la realidad actual, las cuales nos invitan a repensar cómo abordar estas temáticas en el contexto educativo, y por ende, avanzar hacia un liderazgo con perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

- Bellei, C., Alzamora, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. & Díaz, R. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- BERA (2018). *Ethical guideline for educational research*. 4th Ed. London: British Educational Research Association.
- Blackmore, J. (1989a). Changing from within: feminist educators and administrative leadership. *Peabody Journal of Education*, 66(3), 19-40.
- Blackmore, J. (1989b). Educational Leadership: A feminist critique and reconstruction'. In: Smyth, J. (Ed.) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer, 93-129.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Philadelphia: Open University Press.

- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139-154.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal* 40(4), 519-531.
- Bush, T. (2017). Gender and leadership in primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 903-906.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 8th Ed. London: Routledge.
- Coleman, M. (1994). Women in educational management. In: Bush, T. and West-Burnham, J. (Eds.) *The principles of educational management*. Harlow: Longman.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: The gender issue'. In: Bush, T. and Middlewood, D. (Eds.) *Managing people in education*. London: Paul Chapman.
- Coleman, M. (2002). *Women as head teachers: striking the balance*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Coleman, M. (2010). Women-only (homophilous) networks supporting women leaders in education. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 769-781.
- Coleman, M. (2012). Leadership and diversity. *Educational Management & Leadership* 40(5), 592-609.
- Donoso-Díaz, S. & Benavides-Moreno, N. (2018). Public school leaders' management practices in Chile. *Revista Brasileira de Educacao*. 23, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230013>
- Fuller, K. (2010). Talking about gendered headship: how do women and men working in schools conceive and articulate notions of gender? *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 363-382.
- Fuller, K. (2013). *Gender, identity and educational leadership*. London: Bloomsbury.
- Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, 1-17.
- Fuller, K. (2017). Women secondary head teachers in England: Where are they now? *Management in Education*, 31(2), 54-68. <https://dx.doi.org/10.1177/0892020617696625>
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: tipos de requisitos de postulación, legitimación en el sistema y las debilidades de la ley. *Informes para la Política Educativa*, (1).
- Hall, V. (1996). *Dancing on the ceiling. A study of women managers in education*. Paul Chapman Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2^a Ed. Sage Publications.

- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2015). *Unidad de Equidad de Género. Educación para la igualdad de género*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, Centro de Estudios. (2019). *Estadísticas de la educación 2018*, publicación Diciembre 2019. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Mizala, A., Martínez, F. & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teacher and Teaching Education*. 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006.x>
- Morrison, M. (2012). Understanding methodology. In: Briggs, A. et al., (Eds.) *Research methods in educational leadership and management*. SAGE.
- Schmuck, P.A. (1996). Women's place in educational administration: past, present and future en Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Sage Publications.
- Shakeshaft, C. (1993). Women in educational management in the United States. En Ouston, J. (ed.) *Women in education management*. Longman.
- The University of Nottingham. (2019). *Code of Research Conduct and Research Ethics*.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. Recuperado en 20 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.) (2012) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación.