



Nota técnica

Trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales: Una reflexión desde la perspectiva de género

Andrea Carrasco Sáez y Claudio Montoya Ojeda

C Líder

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION



Institución asociada:

OPORTUNIDAD
FUNDACION EDUCACIONAL



Trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales: Una reflexión desde la perspectiva de género.

Andrea Carrasco Sáez y Claudio Montoya Ojeda.

Nota Técnica
Septiembre, 2024

Para citar este documento:

Carrasco Sáez, A. y Montoya Ojeda, C. (2024). Trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales: Una reflexión desde la perspectiva de género. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
¿Qué conocemos de las trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales en Chile desde una perspectiva de género?	5
Literatura respecto al enfoque de género en la comprensión de la trayectoria de mujeres directoras.	6
Características de las directoras que participan del estudio.	10
Conclusiones y recomendaciones.	16
Referencias.	17

1. Introducción

El papel de las mujeres en el liderazgo educativo ha sido un tema que ha adquirido cada vez más relevancia, especialmente en los últimos años. La cuarta ola feminista nos ha hecho cuestionar con más fuerza la importancia del rol de mujeres en altos cargos, bajo los ideales de emancipación, justicia social, libertad y no discriminación (Varela, 2020). En Chile, es cada vez más común el acceso de mujeres al cargo de dirección escolar, por ejemplo en el año 2023, el 66% de quienes ocuparon este cargo fueron mujeres (Ministerio de Educación, 2023). Sin embargo, a pesar de los avances en la igualdad de género, las mujeres todavía enfrentan desafíos significativos en el desarrollo de sus carreras profesionales, lo que también se manifiesta en posiciones de liderazgo en el ámbito escolar.

El género y el liderazgo en educación siguen siendo campos ampliamente disputados, a pesar de que la investigación educativa ha podido evidenciar que tanto directores como directoras cuentan con competencias para desarrollar un buen liderazgo (Suleman y Hussain, 2018). El liderazgo y la dirección todavía se conceptualizan como masculinos, individuales y heroicos (Netolicky, 2020). Se asocian a valores y rasgos como la competitividad, asertividad e individualidad (Wilkinson et al., 2021) y a la comprensión de que una buena administración es una empresa “masculina” que tiende asociarse con la racionalidad burocrática (Blackmore, 2017). A esto se suma, la evidencia de que el liderazgo de mujeres es menos valorado, en términos de no están calificadas o tienen menos capacidades del liderazgo, respecto ejercido por hombres (Chase y Martin, 2019).

En este sentido, se pueden identificar obstáculos para el ejercicio del cargo y en las trayectorias de directoras escolares, marcadas principalmente por sesgos de género que afectan el desarrollo del liderazgo (Cruz-González, 2019; Cunningham, 2022; Khumalo, 2021). Las barreras del hogar y la forma en que se percibe a la mujer, cultural e históricamente, son obstáculos que no se pueden soslayar al analizar el liderazgo (Moorosi, 2007).

En este documento, se analizarán las percepciones de las directoras escolares sobre sus trayectorias desde una perspectiva de género, con el objetivo de identificar las barreras y oportunidades que enfrentan las mujeres en puestos directivos en el sistema escolar chileno.

2.

¿Qué conocemos de las trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales en Chile desde una perspectiva de género?

En la siguiente nota presentaremos los resultados del “Cuestionario de percepciones de las trayectorias de directoras escolares desde una perspectiva de género”, aplicados durante el año 2022. En este estudio participaron 313 directoras de la Región Metropolitana, las cuales fueron seleccionadas de manera aleatoria con el fin de obtener una muestra representativa.

Se buscó identificar los hitos de sus trayectorias formativas, profesionales y personales considerados relevantes para alcanzar el cargo de dirección escolar, así como las barreras de entrada y los obstáculos que enfrentan en su posicionamiento en el cargo. Además, se buscó caracterizar las identidades de liderazgo de las directoras escolares. Para ello, se diseñó y elaboró una escala para medir las percepciones de las directoras escolares en relación con el tema de estudio. De este ejercicio se presentarán los ámbitos más relevantes que explora la encuesta:

- a** **Conciliación trabajo - hogar**, la capacidad de las directoras para equilibrar sus responsabilidades profesionales con sus obligaciones familiares.
- b** **Efecto maternidad**, cómo la maternidad impacta las trayectorias profesionales de las mujeres en cargos directivos.
- c** **Sesgos del rol**, se refiere a la percepción que tienen las directoras escolares sobre sí mismas y otras directoras mujeres en su rol profesional.

Conocer las percepciones de las directoras sobre sus trayectorias desde un enfoque de género, es un insumo valioso para pensar en las especificidades de una carrera directiva en Chile y para las políticas de liderazgo en general. El enfoque de género permite, además, reconocer y abordar las desigualdades específicas que enfrentan las mujeres, promoviendo un entorno más equitativo y justo en el ámbito educativo.

3.

Literatura respecto al enfoque de género en la comprensión de la trayectoria de mujeres directoras

a

GÉNERO Y SESGOS EN EL ROL

La categoría género nos permite realizar un análisis crítico para comprender las relaciones de poder constituidas a partir de un campo o un orden social predefinido (Scott, 1990). Bajo esta categoría analítica, podemos problematizar el ejercicio y los cargos de liderazgos y las desigualdades históricas en este ámbito, que han estado suscritas por prácticas patriarcales y racializadas, que contienen y circunscriben diferencias entre géneros (Armstrong y Michell, 2017).

En este sentido, la categoría de género se conceptualiza como un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2002, p. 134) y que construye, socialmente, lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2002, p. 2), definiendo estereotipos y roles de género en la sociedad. Las escuelas no quedan al margen y reflejan la desigualdad de género existente en las sociedades patriarcales, siendo una de las principales instituciones a partir de las cuales se reproduce el orden hegemónico (Elizalde, 2014; Lillo, 2020).

Por lo anterior, "ya no se puede aceptar que las mujeres sean, 'por naturaleza' (o sea, en función de su anatomía, de su sexo) lo que la cultura designa como 'femeninas': pasivas, vulnerables, etcétera: se tiene que reconocer que las características llamadas 'femeninas' (valores, deseos, comportamientos) se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género" (Lamas, 2013, p. 111). Superando esta visión, lograremos avanzar en derribar estereotipos que sólo generan desigualdades en la sociedad y, muy particularmente, en las escuelas.

Estas desigualdades, que se traducen en distintas prácticas sexistas o de sesgos se pueden clasificar en:

- Androcentrismo: Adopción a una perspectiva masculina general, donde destaca la ginopia, invisibilidad de las mujeres y la misoginia, rechazo hacia el género femenino.
- Insensibilidad de género: Ignorar el género como un factor importante en la interacción social.
- Dobles estándares: Situaciones, comportamientos o rasgos idénticos se evalúan con criterios diferentes (Eichler, 1997).

Estas prácticas sexistas o sesgos han mantenido en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino (Sau, 2000) y han perpetuado la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar. De hecho, aún hay mujeres que optan por caminos profesionales que no implican liderazgo, responsabilidad ni puestos de alto nivel, debido también a las complejidades que conlleva compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007, 2020).

En este contexto, persisten las barreras invisibles que generan inseguridad y no permiten el desarrollo genuino y completo del rol directivo. De hecho, este no es un tema ajeno a la realidad educativa chilena. Las últimas investigaciones sobre liderazgo y género han dado a conocer los costos personales que conlleva liderar un establecimiento educativo, los obstáculos que enfrentan por ser mujeres, y las exigencias y estrategias que deben cumplir y realizar para validarse en el cargo (Arroyo y Bush, 2021; Carrasco y Díaz, 2021; Falabella et al., 2022; Carrasco y Barraza, 2023; Torres y Villagra, 2023).

b

CONCILIACIÓN TRABAJO - HOGAR

Las barreras invisibles y desafíos que han tenido que enfrentar las mujeres, al acceder al mundo laboral, se han generado, en su mayoría, por el rol históricamente asignado a ellas en la sociedad. Se ha estereotipado a la mujer como cuidadora del hogar, situándola en tareas acordes con una posición social de inferioridad ante los hombres (Morgade, 2001; Coleman, 2007, 2020; Moorosi, 2007). Tradicionalmente, han sido ellas quienes han asumido el trabajo reproductivo, que abarca tareas domésticas no remuneradas y de cuidado, comúnmente llevadas a cabo en el ámbito privado (ONU Mujeres, 2020). En este sentido, se ha considerado a la escuela como una "prolongación de las funciones domésticas de enseñanza, cuidado y servicio" (Bourdieu, 2000, p. 117), lo que no facilita la participación de mujeres en los cargos de liderazgo.

En este contexto, la conciliación es una respuesta política a una situación de incompatibilidad entre dos esferas: laboral/profesional y familiar/privada. Se presenta como solución a un conflicto que, ante todo, es principalmente de género (Papí, 2008), debido a la emancipación de las mujeres del rol exclusivo de cuidadoras del hogar (Sabater, 2014). La conciliación implica transitar entre dominios privados y laborales, tratando de equilibrar las demandas de fracciones del mundo no coordinadas entre sí (Servicio Civil, 2016). La conciliación entre estos dominios (laboral y familiar), cuyas influencias son bidireccionales, puede estar cargada de una valoración positiva o negativa (Kossek et al., 2011; McMillan et al., 2011).

El conflicto de conciliar es una realidad para las mujeres líderes y, sobre todo, para las directoras escolares, ya que existe una suposición cultural de que la principal responsabilidad de la familia (cuidado del hogar) recae en la pareja femenina, y esto se visualiza como el mayor obstáculo para que las mujeres se conviertan en líderes (Coleman, 2020). Se constata que las mujeres son el colectivo más afectado por el

problema de la conciliación, debido a las dobles jornadas laborales y a los estereotipos de género que asignan al hombre las tareas de la producción y confinan a la mujer en el dominio de cuidados y tareas domésticas (Sabater, 2014). En este sentido, investigaciones han demostrado que las mujeres en puestos de liderazgo están en un continuo acto de equilibrio entre el hogar y el trabajo (Blackmore y Sachs, 2017). Particularmente, las directoras escolares construyen la imagen de la conciliación trabajo-familia desde el conflicto, y el desarrollo profesional implica una multiplicidad de acciones que influyen de manera desfavorable en su vida personal (Carrasco y Barraza, 2023).

Como consecuencia, para superar los obstáculos o conflictos de la conciliación trabajo-familia, ha surgido una nueva reconfiguración del rol de la mujer, una sobrecarga del rol que define nuevos guiones o tipos de identidades de mujeres líderes, tales como la súper mujer, la agente de cambio y/o la administradora eficiente de lo personal y lo privado, argumentando que las mujeres son buenas cuidando el hogar y liderando (Blackmore y Sachs, 2017). Una segunda consecuencia son los dobles turnos o dobles jornadas, que implican un alto costo familiar y una mayor carga psíquica, ya que nunca dejan de trabajar, lo que significa que tienen poco tiempo para descanso o recreación (Torres y Villagra, 2023).

C

EFEECTO MATERNIDAD

En relación con lo presentado anteriormente, la conciliación trabajo-familia conlleva un elemento crítico para las directoras: la maternidad, un concepto ligado al desarrollo de las sociedades que abarca el embarazo, el parto y la crianza de los hijos (Pérez y Cortés, 2012). La maternidad es un elemento crítico porque implica un conflicto entre el trabajo y la maternidad, expresado en la sobrecarga del rol. El cuidado de la familia es altamente exigente, al igual que las actividades asociadas al desarrollo profesional, lo que implica sencillamente una doble jornada de trabajo para las mujeres (Sabater, 2014).

Cuando se focaliza la mirada en cargos de liderazgo, posiciones que exigen mayor cantidad de tiempo en el trabajo, esto implica que las personas se ven obligadas a dejar de lado otras esferas de sus vidas para cumplir con las responsabilidades que demanda dicho puesto laboral (Stock et al., 2014).

Desde una perspectiva económica, para los mercados laborales existen personas problemáticas, categoría en la cual se considera a las mujeres que son madres o pueden llegar a serlo (Ansoleaga y Godoy, 2013). Esto se genera porque, una vez que una mujer tiene un hijo, existe la percepción de que no podrá desempeñar su papel tan plenamente como antes y, por lo tanto, es posible que no se le brinden tantas oportunidades (Coleman, 2020). Por esta razón, hay mujeres que optan por dedicarse y centrarse en su carrera profesional y deciden no tener hijos (Coleman, 2007).

Las mujeres que optan por la maternidad y mantener una carrera profesional de altas exigencias deben recurrir a apoyos externos para sobrellevar ambos roles. Para cumplir con las exigencias socialmente impuestas. No resulta extraño que recurran, constantemente, al apoyo de la familia para el cuidado de los hijos o a la externalización de la labor de cuidado (Moorosi, 2010).

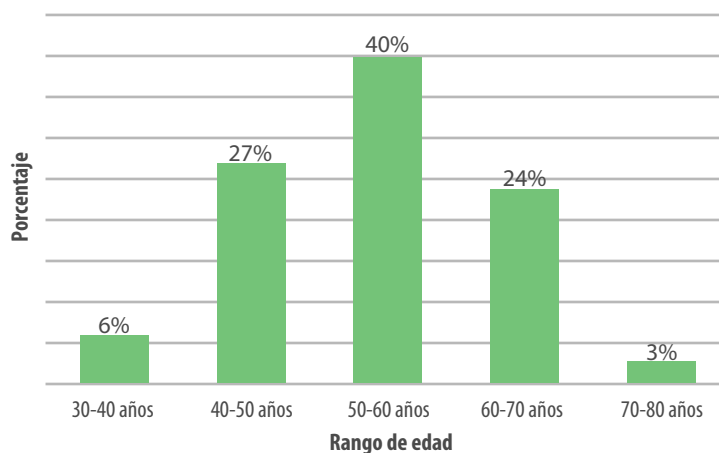
Finalmente, hay estudios que han mostrado que algunas mujeres toman medidas tales como reducir su periodo de licencia maternal para volver más pronto al trabajo, no tomarse la licencia maternal o decidir no tener hijos. Esto se conoce como "maternidad machista" (Smithson y Stockoe, 2005), implicando postergar o reducir sus derechos maternales para preservar de la mejor manera sus puestos de trabajo o, simplemente, para cumplir con sus obligaciones laborales. Todo lo anterior evidencia lo crítico que puede ser para las mujeres desarrollar la maternidad, ya que puede implicar la sobrecarga del rol, la postergación de derechos maternales o la decisión de no tener hijos para desarrollar una carrera profesional más exitosa.

4.

Características de las directoras que participan del estudio

Las 313 participantes tenían edades comprendidas entre los 32 y los 79 años, con una media de 53 años y una desviación estándar de 9 años.

Figura 1. Distribución de edad de las directoras participantes.

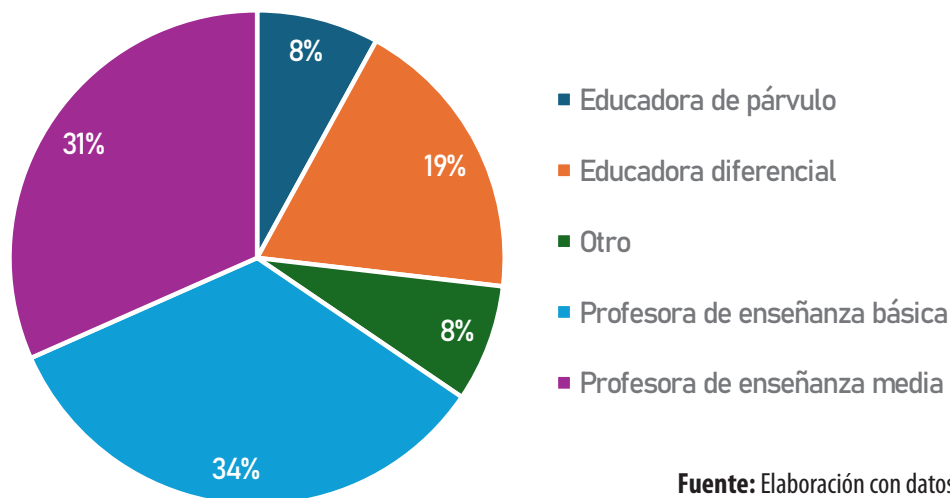


Fuente: Elaboración con datos propios.

La experiencia de las directoras participantes estuvo en un rango de un año a 38 años de experiencia en el cargo de dirección, con un promedio de 9,7 años de experiencia y con una desviación estándar de 7,3 años.

Respecto a su formación académica, el 8,0% (25) son educadoras de párvulo, el 33,9% (106) son profesoras de enseñanza básica, el 31,6% (99) son profesoras de enseñanza media, el 18,8% (59) son educadoras diferenciales, y el 7,7% (24) poseen otro título profesional.

Figura 2. Formación académica de las directoras encuestadas.



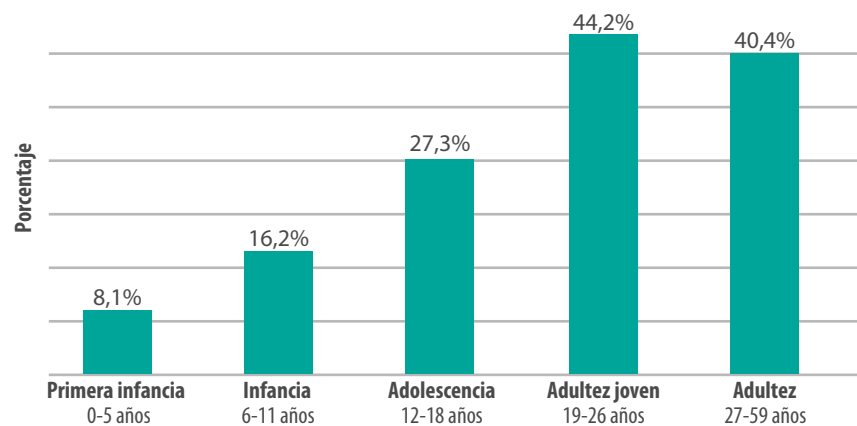
Fuente: Elaboración con datos propios.

Los establecimientos que dirigen las directoras pertenecen a diferentes dependencias educativas: Corporación Municipal (16%), Municipal DAEM (8,9%), Particular Subvencionado (58,1%), Particular Pagado (8,9%), Administración delegada (3,5%) y Servicio Local de Educación Pública (4,5%).

En cuanto a las condiciones laborales, las docentes tienen contratos de trabajo que varían entre 22 y 50 horas semanales, con una media de 43,39 horas. En lo referente a su vida personal, el 60,4% (189) vive en pareja y el 39,6% (124) no lo hace.

En relación con la maternidad, el 83,1% (260) tiene hijos y el 16,9% (53) no tiene. El promedio de hijos es de dos por directora. Respecto a la edad de los hijos, el 8,1% (21) de las directoras encuestadas tiene hijos en la primera infancia, el 16,2% (42) tiene hijos entre 6 y 11 años, el 27,3% (71) tiene hijos adolescentes, el 44,2% (115) tiene hijos adultos jóvenes y el 40,4% (105) tiene hijos adultos.

Figura 3. Edad de hijos de las directoras.



Fuente: Elaboración con datos propios.

Sesgos del rol.

El análisis de las percepciones de las directoras escolares revela diversas opiniones sobre su capacidad y el impacto de factores como el género y la edad en su desempeño en roles directivos. Aunque hay percepciones positivas sobre la capacidad de las mujeres para desempeñar roles directivos y una fuerte disconformidad con la idea de que los hombres son más resolutivos, existen desafíos relacionados con la juventud y el esfuerzo de validación adicional que deben enfrentar las directoras jóvenes.

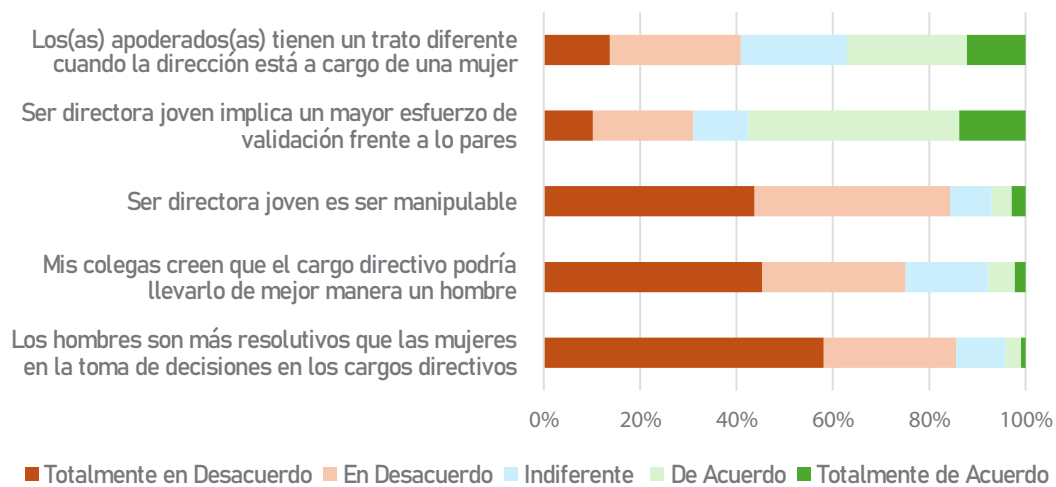
Una primera pregunta se refiere a la creencia de que los hombres son más resolutivos que las mujeres en la toma de decisiones en cargos directivos. La gran mayoría de las encuestadas (83%) no está de acuerdo con esta afirmación y sólo un 4% está en algún grado de acuerdo. Esto sugiere que la percepción de que los hombres son más resolutivos es una opinión muy minoritaria entre las directoras.

La segunda, aborda la percepción que tienen los colegas sobre la capacidad de las directoras en comparación con sus colegas hombres. Un 75% de las encuestadas está en algún grado en desacuerdo con la afirmación de que sus colegas creen que un hombre llevaría mejor el cargo directivo. Sólo un 9% está de acuerdo, lo que refuerza la idea de que la creencia en la superioridad masculina en estos cargos también es bastante minoritaria.

Respecto a la percepción de que ser una directora joven significa ser manipulable. La mayoría de las encuestadas (85%) no está de acuerdo con esta idea, lo que sugiere que las directoras no consideran que la edad joven sea un factor que disminuya su capacidad de liderazgo. No obstante, cuando se consulta sobre si ser directora joven implica un mayor esfuerzo de validación frente a los pares, un 57% de las directoras está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que indica que existe una presión adicional para demostrar su valía en un ambiente donde se percibe a los jóvenes como menos experimentados. Sólo un 30% está en desacuerdo, lo que muestra que esta percepción de esfuerzo adicional es más extendida entre directoras.

Finalmente, respecto a si las directoras reciben un trato diferente de los apoderados cuando la dirección está a cargo de una mujer, un 40% de las encuestadas está en algún grado en desacuerdo con esta afirmación, mientras que un 37% está en algún grado de acuerdo, lo que presenta opiniones divididas respecto a si el género influye en el trato de los apoderados hacia la dirección.

Figura 4. Sesgos del rol.



Fuente: Elaboración con datos propios.

Conciliación trabajo y hogar.

El equilibrio entre la vida profesional y personal representa un desafío relevante para muchas directoras. Los datos obtenidos de la encuesta revelan que la mayoría de ellas enfrenta dificultades para lograrlo, lo que tiene consecuencias directas en su bienestar personal y en la calidad de sus relaciones familiares. La alta carga laboral, la fatiga y la preocupación constante por el trabajo interfieren con sus responsabilidades y relaciones familiares. Estas dificultades pueden tener impactos negativos en su bienestar general y en la calidad de sus relaciones personales.

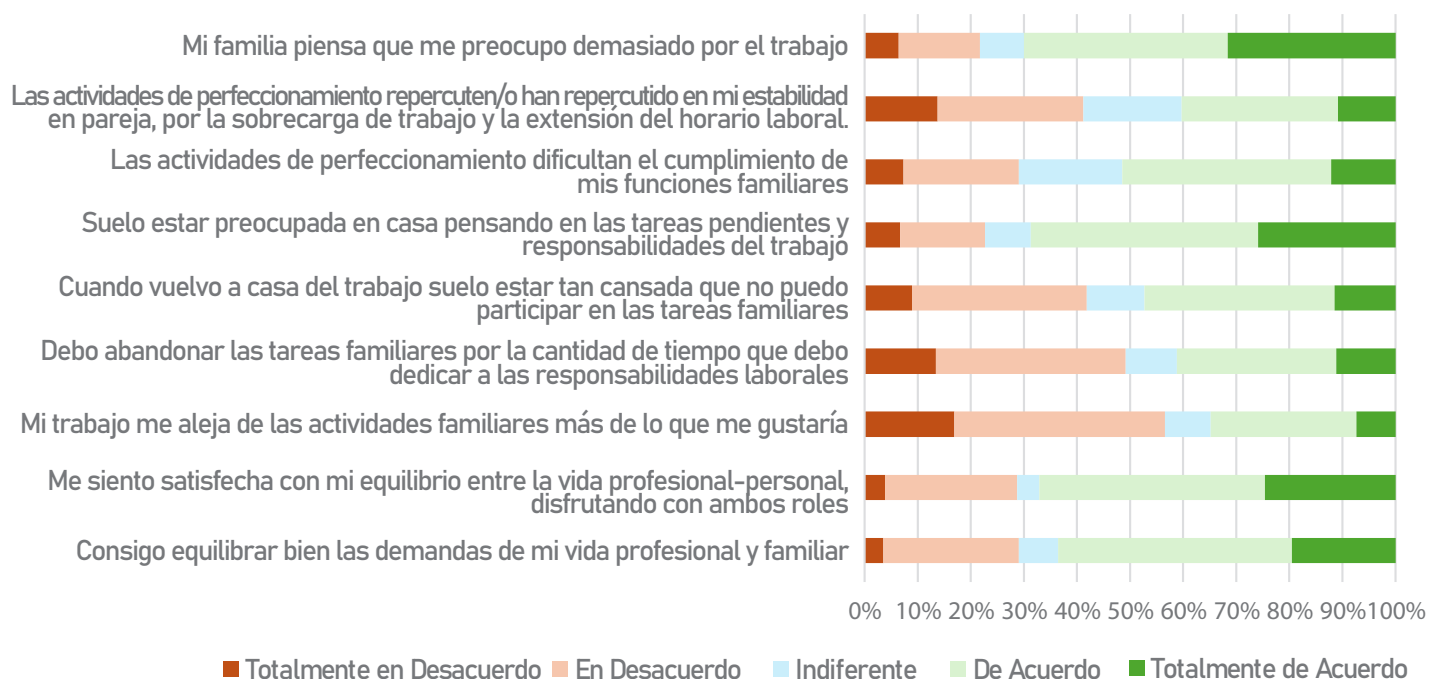
Pese a que una cantidad considerable de directoras (67%) señaló tener satisfacción con el equilibrio entre su vida profesional y personal, indicando estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación asociada. Existen un conjunto amplio de aseveraciones que invitan cuestionar la forma en que las exigencias del rol directivo sobrecargan a estas profesionales, dificultando la conciliación de ambos ámbitos y poniendo en evidencia que el trabajo de dirección escolar presenta un impacto significativo en la vida familiar

Por ejemplo: Más de la mitad de las directoras (57%) siente que sus responsabilidades laborales las alejan de las actividades familiares más de lo que desearían. Esta interferencia es evidente también en el 49% de las encuestadas que reportaron tener que abandonar tareas familiares debido a las demandas del trabajo. Además, el 54% de las directoras indicó que llega tan cansada a casa que no puede participar activamente en las actividades del hogar, lo que resalta el nivel de agotamiento físico y emocional al que están sometidas.

La preocupación constante por las tareas y responsabilidades laborales es otro factor que afecta el bienestar de las directoras. Un alto porcentaje (69%) está de acuerdo en que suele estar preocupada en casa pensando en el trabajo, lo que sugiere una carga mental persistente que puede afectar su salud emocional y su capacidad para desconectarse del entorno laboral. Esta preocupación se ve exacerbada por las actividades de perfeccionamiento, que el 41% de las directoras considera que dificultan el cumplimiento de sus funciones familiares, y que el 65% percibe que han repercutido negativamente en su estabilidad de pareja debido a la sobrecarga de trabajo.

La percepción de la familia sobre la dedicación al trabajo de las directoras es también un aspecto relevante. Un 70% de las directoras indicó que sus familias creen que se preocupan demasiado por el trabajo, lo que puede generar tensiones y conflictos en el entorno familiar.

Figura 5. Conciliación trabajo – hogar.



Fuente: Elaboración con datos propios.

Efecto Maternidad.

La maternidad y el impacto en la carrera profesional de las directoras escolares es un tema crucial. Las preguntas de esta dimensión fueron dirigidas exclusivamente a aquellas directoras con hijos, y revelan varios desafíos y tensiones que enfrentan en sus roles de liderazgo. Los datos revelan que, aunque el temor a ser reemplazada como consecuencia del pre o post natal no es una preocupación, la maternidad sigue representando un desafío significativo para muchas directoras escolares. La tensión entre el desarrollo profesional y las responsabilidades maternas, junto con las dificultades para el autocuidado, son aspectos que afectan la experiencia y desempeño en roles de liderazgo.

Aunque algunas directoras experimentan inseguridad laboral a propósito de la maternidad, no es una preocupación extendida. Como se mencionó anteriormente, los datos indican que el temor a ser reemplazada o despedida por tomarse el pre o post natal no es una preocupación predominante entre las directoras escolares. Un 40% de las encuestadas está totalmente en desacuerdo con la afirmación de que temen ser reemplazadas o despedidas por esta causa, mientras que solo un 6% está totalmente de acuerdo.

Sin embargo, la tensión entre el desarrollo profesional y la maternidad se manifiesta en algunas directoras para otros ámbitos. Por ejemplo, un 28% de las directoras señala que su rol de madre ha retrasado su avance profesional. Esta percepción de retraso en la carrera destaca una realidad donde las responsabilidades familiares y profesionales a menudo compiten por la atención y el tiempo de las directoras. Además, un porcentaje

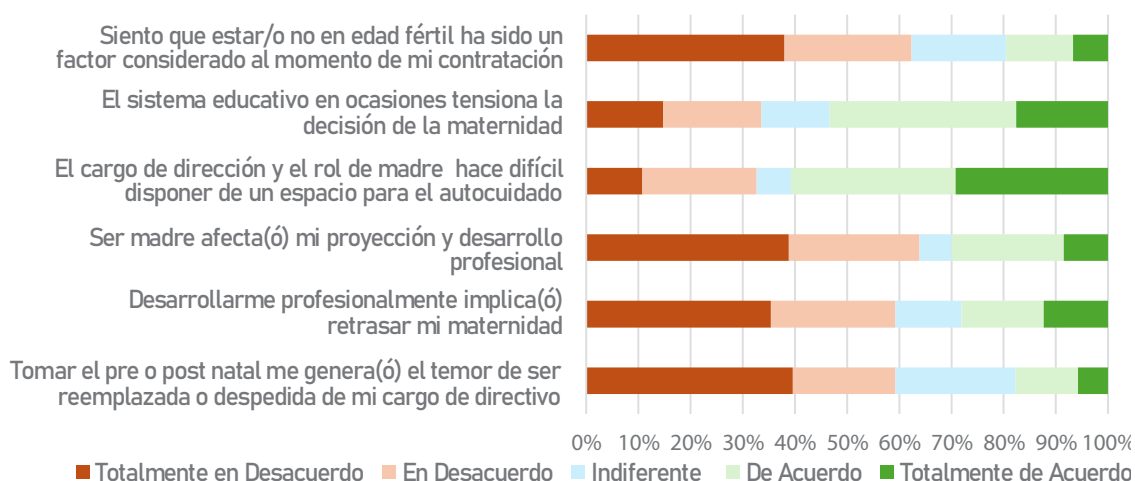
similar sienten que ser madre ha afectado negativamente su proyección y desarrollo profesional. Con un 29% de acuerdo o totalmente de acuerdo, los datos muestran una diversidad de experiencias, pero también una preocupación de un poco menos de 1 de cada 3 directores sobre cómo la maternidad puede limitar las oportunidades de avance profesional.

El aspecto más crítico lo presenta la posibilidad de autocuidado en el cargo que se ve aún más afectado por la combinación de roles de dirección y maternidad. Un 60% de las directoras está en algún grado de acuerdo en que su cargo directivo y su rol de madre dificultan disponer de un espacio para el autocuidado, mientras que sólo un 32% está en algún grado en desacuerdo.

La percepción de que el sistema educativo tensiona la decisión de la maternidad también es un tema divisor. Mientras que un 53% de las directoras está en algún grado de acuerdo con esta afirmación, un 31% está en algún grado en desacuerdo. Esta división en la percepción refleja que, para algunas directoras, las estructuras y políticas actuales del sistema educativo pueden estar en conflicto con las decisiones personales relacionadas con la maternidad.

Finalmente, 1 de cada 5 directoras siente que su edad fértil ha sido considerada al momento de su contratación. Un 20% de las directoras está en algún grado de acuerdo con esta afirmación, mientras que sólo un 7% está totalmente de acuerdo.

Figura 6. Efecto maternidad.



Fuente: Elaboración con datos propios.

4. Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las percepciones de las directoras escolares, en torno a los efectos de la maternidad, la conciliación entre la vida profesional y personal, y los sesgos del rol, revelan que, aunque se han logrado avances en la igualdad de género, persisten desafíos significativos que impactan su desempeño y bienestar en roles de liderazgo. La maternidad sigue siendo un factor que puede retrasar el desarrollo profesional, y la conciliación entre trabajo y familia presenta dificultades que afectan tanto su satisfacción laboral como personal. Sin embargo, las directoras muestran una percepción positiva sobre su capacidad y liderazgo, aunque enfrentan presiones adicionales para demostrar su valía en las capacidades para ejercer un liderazgo, especialmente, las más jóvenes. Es crucial que se implementen políticas inclusivas y de apoyo que faciliten una mejor integración entre el trabajo y el hogar.

En este sentido, no cabe duda de que han existido esfuerzos por enfrentar el dilema que implica la conciliación trabajo-familia por parte de las políticas públicas, pero esto no parecen ser suficiente. Los derechos que apuntan en esta línea, como por ejemplo el derecho a sala cuna, suelen implicar una mayor carga y responsabilidad para las mujeres, pues está reconocido como un derecho de la mujer trabajadora y salvo en excepciones para trabajadores hombres. ¿Por qué no es un derecho para hombres y mujeres de manera igualitaria? Es cierto que hay avances en estas materias, como es el posnatal extendido, equidad de género en cargos, trabajo a distancia o teletrabajo que buscan apoyar la inclusión de las mujeres al campo laboral, entre otros, pero esto no ha sido suficiente para evitar la sobrecarga laboral y la vulneración del espacio personal/familiar.

El desafío de conciliar trabajo-familia, que permitiría a las directoras ejercer sus roles de la forma más equánime posible y lograr un liderazgo equilibrado, requiere, en primera instancia, visibilizar las potencialidades que tiene el liderazgo femenino en la comunidad educativa y en el contexto escolar. Por ello, urge romper con la visión masculinizada del cargo y avanzar en propuestas de perfiles de cargo directivo, impulsados desde las políticas pública, que estén alineados a los desafíos actuales de una sociedad inclusiva, que reconoce las diferencias socioculturales, de género, de capacidades de aprendizaje, entre otros. Interesante, además, es la posibilidad que se impulsen programas en que directores hombres puedan deconstruir este estilo de liderazgo escolar que se ha construido bajo características de masculinidad hegemónica (Blackmore, 2017) y resignificar el rol del líder desde elementos que se han denominado como “femeninos” y de esa manera influir y permear en la cultura escolar tradicional – androcéntrica que opera actualmente en el sistema escolar. Es necesario avanzar en una propuesta de liderazgo escolar que se construya desde estos parámetros y que permitan visibilizar como prácticas necesarias para el ejercicio del liderazgo, el cuidado, la inclusión y justicia social como elementos centrales de la gestión escolar.

Referencias

Armstrong, D., y Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 825–841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>

Arroyo, D. y Bush, T. (2021). Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. *Management in Education*, 1(11), 1–11. <https://doi.org/10.1177/08920206211019402>

Ansoleaga, E. y Godoy, L. (2013). La maternidad y el trabajo en Chile: Discursos actuales de actores sociales. *Polis* (35), 1-17. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n35/art15.pdf>

Blackmore, J. y Sachs, J. (2017). *Performing and reforming leaders: Gender, educational restructuring, and organizational change*. New York: State University of New York Press.

Blackmore, J. (2017). 'In the Shadow of Men': The Historical Construction of Educational Administration as a 'Masculinist' Enterprise. En J. Blackmore & J. Kenway (Eds.), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp. 27-48). Routledge.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Carrasco, A. y Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>

Carrasco, A. y Barraza, D. (2023). Mujeres y la dirección escolar en Chile: el desafío de conciliar trabajo y familia. *Estudios Pedagógicos*, XLIX(1), 31–47. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100031>

Chase, E. y Martin, J. L. (2019). I can't believe I'm still protesting: choppy waters for women in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623917>

Cunningham, C., Hill, S. y Zhang, W. (2022). Gender equality and educational leadership in Chinese schools. *Power and Education*, 14(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/17577438211058965>

Cruz-González, C., Domingo, J. y Lucena, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*. 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>

Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. doi.org/10.1080/13632430701562991

Coleman, M. (2020). Women leaders in the workplace: perceptions of career barriers, facilitators and change. *Irish Educational Studies* 39(2): 233–253.

Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en comunicación*, 8, 31-50. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45848/CONICET_Digital_Nro.41c91758-de61-434a-a4fa-29817bf58dee_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Eichler, M. (1997). Metodología feminista. *Sociología actual*, 45(2), 9–36. <https://doi.org/10.1177/001139297045002003>

Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. y Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad En La Educación*, 56, 255–291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>

Khumalo, S. (2021). Analyzing the experiences of women principals in primary schools in Limpopo province, South Africa through social justice theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 47-59. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.47>

Kossek, E., Baltes, B. y Matthews, R. (2011). How work-family research can finally have an impact in organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(3), 352-369. doi.org/10.1111/j.1754-434.2011.01353.x

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.

Lamas, M. (Comp.). (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género, Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. MA Porrúa: México, D.F. pp. 97-125.

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>

Netolicky, D. M. (2020). Being, becoming and questioning the school leader: an autoethnographic exploration of a woman in the middle. En R. Niesche & A. Heffernan (Eds.), *Theorising identity and subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 111–125). Routledge.

McMillan, H. S., Morris, M. L. y Atchley, K. E. (2011). Constructs of the work/life interface. A synthesis of the literature and introduction of the concept of work/life harmony. *Human Resource Development Review*, 10(1), 6-25

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Bases de datos de Cargos docentes 2021. En:

<https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>

Mooney, G. (2023). The gendered construction of teachers' identities and practices: feminist critical discourse analysis of policy texts in Ireland. *Gender and Education*, 35(3), 282–298. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2167944>

Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education* 27(3), 507-521. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150178.pdf>

Moorosi, P. (2010). South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547-562. [doi.org/ 10.1177/1741143210373741](https://doi.org/10.1177/1741143210373741)

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Papí, N. (2008). La conciliación de la vida laboral y familiar como proyecto de calidad de vida desde la igualdad. *Revista Española De Sociología*, (5), 91 -107. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64988>

Pérez, A. y Cortés, M. (2012). Políticas publicas para la mujer en Colombia: La doble condición de madre y trabajadora en la legislación del siglo XX . *Entramado*, 8(1), 72-88. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3416>

Sabater, C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 30, 163-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029809>

Sau, Victoria. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista Vol.1*. Icarus

Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. In J. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23–58). Edicions Alfons el Magnanim.

Servicio Civil. (2016). Orientaciones Para la elaboración de Protocolos de Conciliación de la vida personal y familiar con el trabajo. Extraído de <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=09ce1b65-eca8-4ea6-bbc6-15773660f3d9>

Smithson, J. y Stokoe, E. (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating 'Genderblind' Terms in Organization . *Gender Work and Organization* 12(2), 147-168. doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x

Suleman, Q. y Hussain, I. (2018). Job Satisfaction among Secondary-School-Heads: A Gender Based-Comparative Study. *Education Sciences*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci8010028>

Stock, R., Bauer, E. y Bieling, G. (2014). How do top executives handle their work and family life? A taxonomy of top executives workfamily balance. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(13), 1815-1840. doi.org/10.1080/09585192.2013.860383

Torres, M. P. y Villagra, C. (2023). Pedagogical leadership and gender: the obstacles that female school directors face in Southern Chile. *School Leadership and Management*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2262500>

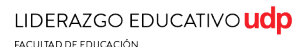
ONU Mujeres. (2020). Covid-19 y la economía de los cuidados: acciones inmediatas y transformación estructural para una recuperación con perspectiva de género. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2020/06/policy-brief-covid-19-and-the-care-economy>

Varela N. (2020). El Tsunami Feminista. *Nueva Sociedad No 286*, ISSN: 0251-3552.

Wilkinson, J., Purvee, A. y MacDonald, K. (2021). Gender and educational Leadership. En S. J. Courtney, H. M. Gunter, R. Niesche, & T. Trujillo (Eds.), *Understanding Educational Leadership* (1st ed., pp. 225-268). Bloomsbury Academic.



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl