



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Estrategias de Fortalecimiento en el Marco de Construcción del Liderazgo Femenino
Docente en un Establecimiento Municipal de la comuna de Recoleta**

**AFE para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Curriculum y
Comunidad Educativa.**

DANIELA GIGLIOLA LÓPEZ FOLLE

**Director(a):
Ximena Azúa Ríos**

Santiago de Chile, año 2021

Autora: Daniela López Folle

Directora: Ximena Azúa Ríos

Grado académico obtenido: Magíster en Educación, Mención Curriculum y Comunidad Educativa

TITULO: “Estrategias de Fortalecimiento en el Marco de Construcción del Liderazgo Femenino Docente en un Establecimiento Municipal de la comuna de Recoleta”

RESUMEN:

Las escuelas y liceos se constituyen como espacios que reflejan la sociedad y a su vez deben hacer frente a los cambios sociales en un mundo complejo, con importantes desafíos para nivelar las desigualdades, en este sentido, uno de los aspectos relevantes de divergencia al interior de las comunidades educativas son aquellos referidos a los estereotipos de género, cobrando relevancia el cambio de paradigmas, hacia una educación no sexista e igualitaria que inicie sus cimientos desde el fortalecimiento de liderazgos femeninos docentes. En este contexto, en la comuna de Recoleta, existe un proyecto comunal, que pretende mejorar aspectos constitutivos de la sociedad actual, y que se refleja al interior de las escuelas y liceos de la comuna, este proyecto procura que a través del vínculo entre docente (tutor) y sus estudiantes, estos últimos logren tener herramientas que sean significativas para la vida. Este escenario ha favorecido que surjan liderazgos femeninos de docentes, que logran dar sentido al sustento del proyecto comunal, a través de buenas prácticas y resultados escolares evidentes. En base a lo anterior, la siguiente investigación es una AFE que pretende relevar el liderazgo femenino docente con perspectiva de género, desde una metodología cualitativa y enfoque fenomenológico, para una propuesta de estrategias de fortalecimiento.

Palabras claves: liderazgo- docencia femenina- feminismo.

DEDICATORIA

*A mis hijas, por un futuro que les permita vivir libremente, felices y sin miedos,
a las mujeres que luchan para que nuestras hijas(os-es) y nietas(os-es) vivan en una
sociedad igualitaria.*

*“Cada día que pasa, más dueña de mí misma,
sobre mí misma cierro mi mirada interior;
en medio de los seres la soledad me abisma.
Ya ni domino esclavos ni tolero señor.*

*Ahora van pasando mujeres a mi lado
cuyos ojos trascienden la divina ilusión.
El fácil paso llevan de un cuerpo aligerado:
se ve que poco o nada les pesa el corazón”*

(Van pasando mujeres, Alfonsina Storni)

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero agradecer a todas las personas que hicieron posible esta investigación, a mis compañeras y compañeros cohorte 2018, a las y los profesores de magíster en educación, mención curriculum y comunidad educativa, además agradezco el apoyo y guía inspiradora de la profesora Ximena Azúa.

Agradezco a mis hijas Catalina y Magdalena, por ser compañeras y ser parte de este proceso con paciencia infinita.

Agradezco profundamente a mi familia, a mi padre, a mi hermano Franco y a las mujeres que me han inspirado, a mi madre, hermana, abuelas y bisabuelas, a mis amigas queridas que siempre han sido un pilar fundamental y han estado conmigo en todo momento.

Agradezco a mi compañero y pareja Mario Sánchez Canales, por haberme apoyado incondicionalmente.

Y finalmente mi sincero agradecimiento a Erika Farias Zañartu quien ha sido una amiga y modelo de liderazgo.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación pretende generar nuevas miradas sobre el rol de las docentes desde una perspectiva del liderazgo que aporten a mejorar las relaciones al interior de la escuela y a su vez modificar diferencias relacionadas con perspectivas de género. Esto es clave, pues según el CPEIP el 73% de la dotación docente de nuestro sistema escolar son mujeres (171.650 personas) y 27% son hombres, sin embargo, tal como señala Rabazas (2012) La distancia entre la participación de las mujeres en los puestos de dirección y en la docencia se incrementa considerablemente, siendo los hombres, quienes tienen más oportunidades de acceder a cargos directivos o de liderazgo.

Pese a lo anterior, en un establecimiento educacional de la Comuna de Recoleta, surgen acciones bajo el alero del proyecto político comunal denominado CATI (Centro de apoyo tutoría integral) que ha favorecido el desarrollo de liderazgos femeninos docentes, ante lo cual, resulta relevante conocer qué condiciones facilitan o favorecen que las docentes, promocionen buenas prácticas en la escuela y cuáles son las acciones propias o institucionales que permiten que esto ocurra.

La presente AFE se desarrolla desde la perspectiva de género en que se aborda el liderazgo femenino docente en el contexto de un establecimiento municipal de la comuna de Recoleta. Este estudio de tipo cualitativo con enfoque fenomenológico, realizando el análisis a través de las técnicas de entrevista semiestructurada y Focus Group.

La AFE se ha organizado con la siguiente estructura:

En el primer capítulo, se hace referencia tanto marco general de la investigación, tales como: planteamiento del problema, pregunta de investigación, relevancia, objetivo general y objetivos específicos

En el segundo capítulo se abordan los antecedentes empíricos, desde cuatro aspectos: a) Educación patriarcal, b) La escuela como espacio reproductor de estereotipos, c) Formación directiva y docente con perspectivas de género d) Mujer en el liderazgo escolar

En el tercer capítulo se constituye el marco teórico, abordando las categorías que orientan esta AFE.

En el cuarto capítulo se denomina el marco metodológico, en el cual se describen los procedimientos e instrumentos de investigación y se detalla el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de triangulación de la información.

En el quinto capítulo, se da cuenta del proceso de análisis y discusión de los discursos dando lugar a la triangulación.

Por último, a la luz de los hallazgos obtenidos, se presentan las conclusiones y desafíos

En la sección “Anexos” se incluyen la transcripción de las dos entrevistas sostenidas con la directora e inspectora general, junto con la transcripción del focus group docente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Pregunta de investigación	10
1.3 Relevancia	10
1.4 Objetivos	11
1.4.1 Objetivo General	11
1.4.2 Objetivos Específicos	11
CAPITULO II ANTECEDENTES EMPIRICOS	12
2.1 Educación patriarcal	12
2.2 La escuela como espacio reproductor de estereotipos	26
2.3 Formación directiva y docente con perspectivas de genero	29
2.4 Mujer en el liderazgo escolar	37
CAPITULO III MARCO TEÓRICO	40
3.1. Patriarcado y socialización	40
3.2 Lo femenino: identidad y género	42
3.3 Educación en el modelo patriarcal	46
3.4 Desde la docencia y la pedagogía	49
3.5 El liderazgo	51
3.6 Liderazgo educativo	55
3.7 Liderazgo femenino docente	60
CÁPITULO IV MARCO METODOLOGICO	64
4.1 Enfoque metodológico	64

4.2	Diseño de investigación	64
4.3	Sujeto de estudio y muestra	65
4.4	Criterio de selección de la muestra	65
4.5	Técnica de investigación	66
4.5.1	Focus group	66
4.5.2	Entrevista semi estructurada	66
4.6	Criterio de credibilidad	67
4.7	Análisis de datos	68
CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADO		69
5.1	Elaboración de categorías de análisis	69
5.2	Desarrollo del trabajo de campo	69
5.3	Categoría I Trayectoria	70
5.3.1	Identidad profesional	70
5.4	Categoría II Percepción del rol de genero	72
5.4.1	Estereotipos de género en la formación inicial docente	72
5.4.2	Violencia de género	74
5.4.3	Vida profesional v/s vida familiar	76
5.4.4	Valoración de lo femenino	80
5.5	Categoría III Liderazgo	82
5.5.1	Liderazgo en función del género	82
5.5.2	Liderazgo docente femenino	86
5.6	Categoría IV Docencia	89
5.6.1	Percepción del ejercicio docente y su impacto en los sesgos de genero	89
5.7	Categoría V Contexto educacional	92
5.7.1	Política educativa	92
5.7.2	Cultura Escolar	95
5.7.3	Expresiones educacionales con perspectiva de género	99

CAPITULO VI CONCLUSIONES Y DESAFIOS	101
6.1 Conclusiones	101
6.2 Desafíos para una propuesta de estrategias para el fortalecimiento del liderazgo femenino docente	107
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXO	124
Entrevista Directora	124
Entrevista Inspectora	139
Transcripción Focus Group	144

CAPITULO I MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Los espacios educativos constituyen el principal agente de socialización, transformación y de transmisión de conocimiento, que se enriquece con el aporte de las familias, medios de comunicación y nuevas tecnologías. Por ende, las instituciones educativas deben hacer frente a los cambios sociales en un mundo complejo en el cual el sistema educativo sigue siendo reproductor o nivelador de las desigualdades sociales. Tal como lo menciona Acker “La tensión entre educación como reproducción y la educación como liberación se refleja en el día a día” (1995). En este escenario es necesario generar nuevas miradas sobre el rol de las docentes desde una perspectiva del liderazgo que aporten a mejorar las relaciones al interior de la escuela y a su vez modificar diferencias relacionadas con perspectivas de género.

En las instituciones educativas, valores, conductas e imaginarios son elementos aprendidos que, a su vez, se transmiten mediante los diferentes mecanismos de socialización y se reproducen a través de códigos culturales hegemónicos. Hablamos de unos mandatos de género normativos –masculinos y femeninos– aprendidos y que nos construyen como mujeres u hombres en términos binarios de exclusión (Varela, 2008). Es así como al interior de las instituciones escolares, aunque sean mixtas- en relación con los docentes- puede calificarse como androcéntricas, por que reflejan valores y significados de la cultura masculina. Como menciona Santos Guerra, el lenguaje y la estructura de la educación son modelados, de forma predominante, por el patriarcado” (2000).

En relación con lo anterior, podemos afirmar que las relaciones entre los géneros se organizan en términos de jerarquización donde lo masculino está en una posición de poder sobre lo femenino. Según Simone de Beauvoir (1981) no se nace mujer, sino que se llega a serlo, en disonancia con lo anterior, la construcción social de los géneros normativos se va asociando una serie de conductas, características y dimensiones consideradas como

normales y definatorias de la masculinidad y la feminidad dominante, en una sociedad patriarcal.

Es así, como el género sigue siendo un principio organizador importante aplicable a rasgos o circunstancias que ocurren al interior de instituciones educativas, tales como, el desarrollo de asignaturas, prácticas administrativas, espacios, uniformes, rituales, división del trabajo entre el profesorado. En este caso el rol de las docentes cobra importancia y es protagónico para identificar ¿qué hace? Y ¿qué resulta exitoso? en ámbito del liderazgo y ¿bajo qué circunstancias?, entendiéndolo como menciona Santos Guerra que la mujer ha estado tradicionalmente excluida de puestos de poder (2000), pero la docencia en sí misma es un escenario que da posibilidad para ejercer liderazgo y poder, en este sentido el aula es un espacio exclusivo de poder para de los/as maestros/as.

Es posible mencionar, que es importante conocer qué condiciones facilitan o favorecen que las docentes, promuevan buenas prácticas en la escuela y cuáles son las acciones propias o institucionales que permiten que esto ocurra. La tendencia en la formación docente tiene como eje central desarrollar las competencias necesarias para contribuir a la tarea de elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos. De ahí, que en una institución educativa, el liderazgo docente es clave. Dentro del desarrollo de todo sistema, el liderazgo es una de las cuestiones más importantes. En este marco, el trabajo docente se presenta como una tarea compleja en tanto “desafía el profesionalismo de los profesores, motivándolos a ejercer un liderazgo que les permita guiar, motivar y movilizar a los demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para promover efectivos y significativos aprendizajes en sus alumnos para que alcancen su pleno desarrollo personal, en sana y justa convivencia con los demás” (González, 2008). Así, el trabajo docente cuya misión principal radica en promover el acto educativo, requiere del desarrollo de un liderazgo eficaz para alcanzar su cometido.

Cuando se menciona el término “Liderazgo”, ya posee una carga androcéntrica, hegemónica y patriarcal, En cambio, el estilo de liderazgo femenino es un estilo

colaborativo, abierto, democrático, consensuador, de trabajo en equipo y de compartir responsabilidades y trabajo. Como lo señala Kaufmann (1996) “en la actualidad, las mujeres están en condiciones de revolucionar el lugar de trabajo, precisamente no por dejar a un lado sus valores tradicionales, sino precisamente por expresarlos, en su cotidianeidad laboral” Es posible que en la mayoría de las circunstancias, la mujer no se identifique, por tanto, con la palabra líder, como es entendida en la sociedad actual, ya que, la mujer no busca tanto el éxito social que parece proporcionar el poder o liderazgo, si no que en general, pretende construir relaciones que contribuyan a generar relaciones horizontales, por esto es que el énfasis de la investigación no está dado por el término “Liderazgo”, sino más bien por lo femenino en el ejercicio de este.

En este contexto, la investigación (AFE) propuesta se sitúa en la comuna de Recoleta, lugar donde hay un modelo educativo que se denomina CATI (Centro de Atención Tutorial Integral), el CATI se presenta como un eje articulador desde el cual se propone iniciar un cambio cultural en las escuelas de la comuna, con la propuesta de un trabajo mancomunado, solidario y participativo, donde todos y cada uno de los actores de la comunidad son trascendentales para generar bienestar, salud, promover aprendizajes y otorgar calidad de vida a los niños, niñas y jóvenes de la comuna de Recoleta. En el marco de este proyecto comunal, los establecimientos de la comuna cuentan con una dupla psico social y con docentes tutores con horas no lectivas (70%) que permiten realizar acompañamiento y monitoreo en labores curriculares, pedagógicas y sociales de sus estudiantes. El eje movilizador del CATI, es el vínculo (Docente- Estudiante), en este sentido, el vínculo es entendido como “el motivo básico de la experiencia humana es la búsqueda y conservación de un fuerte vínculo emocional con otra persona”, (Casassus, 2009).

En este escenario, la/ el profesor debe generar instancias que le permitan sacar adelante a sus estudiantes, permitiendo el encuentro con ellos, estableciendo relaciones afectivas, interactuando y reconociéndolos como sujetos protagonistas de su propio

aprendizaje y a la vez sintiendo una gran satisfacción respecto al desarrollo y reconocimiento de sus capacidades profesionales como docentes, por tanto, el/ la docente son libres de ejercer liderazgo en pro de sus estudiantes.

La investigación se desarrolla en el Complejo Educacional Juanita Fernández Solar, Liceo mixto, técnico profesional, de la comuna de Recoleta, que posee un 96% de IVE (Índice de Vulnerabilidad. En este establecimiento en los últimos años¹ el reconocimiento al mejor docente tutor lo han recibido mujeres:

Año	Docente
2015	Marcela Silva
2016	Fernanda Ulloa
2017	Paula Garrido
2018	Damaris Rodríguez
2019	Paula Garrido

De los cursos con mejor asistencia 2019 por nivel, tres de ellos son de tutorías femeninas.

Curso	% de asistencia Marzo-Junio*	Docente
1° A	89%	Sofía Arias
2° E	92%	Paula Garrido
3° F	91%	Jaime Rebolledo
4° D	92%	María José Andrade

*Información extraída de SIGE

*Tabla de elaboración propia

¹ Durante el año 2020 no se realizó el reconocimiento y/o incentivo al mejor docente tutor por el contexto de pandemia producido por COVID19

Lo mismo ocurre en relación con el rendimiento escolar de los estudiantes, los cursos con mejor rendimiento escolar son de tutorías femeninas:

Curso	Promedio de notas curso*	Docente
1°A	6.2	Sofía Arias
2° E	6.1	Paula Garrido
3°A	6.3	Ximena Gómez
4°D	6.3	María José Andrade

*Promedio de notas marzo-mayo 2019

*Tabla de elaboración propia

1.2 Pregunta de investigación

En base a lo planteado anteriormente, que se desarrolla esta investigación donde se pretende conocer qué condiciones favorecen el desarrollo de liderazgos femeninos docentes que llevan a estas profesoras a desarrollar condiciones que propician situaciones de mejora en rendimiento, asistencia, puntualidad, convivencia escolar, entre otros en un contexto escolar determinado, y surge la pregunta de investigación: **¿Qué aspectos contribuyen a la construcción de un liderazgo femenino docente en el contexto de un establecimiento municipal de la comuna de Recoleta?**

1.3 Relevancia

La siguiente AFE pretende relevar el rol de la mujer, y la relación entre educación y feminismo desde la esfera del liderazgo, instalando características propias del liderazgo femenino docente y con ello identificar las bases para la construcción de espacios propicien

su instalación y posteriormente, proponer estrategias que permitan fortalecerlo y que puedan ser utilizadas en cualquier espacio educativo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Conocer la construcción de liderazgo femenino docente para proponer estrategias de fortalecimiento, en un establecimiento municipal de la comuna de Recoleta

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1) Reconocer acciones que favorecen el liderazgo femenino docente al interior del establecimiento educacional a través del discurso docente.

- 2) Identificar el estilo de liderazgo femenino docente a través de la perspectiva del equipo de gestión.

- 3) Caracterizar elementos constitutivos del liderazgo femenino docente para proponer estrategias de fortalecimiento en la comunidad educativa

CAPITULO II ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1 Educación Patriarcal

La cultura patriarcal ha sido reproducida históricamente en la sociedad mediante las diversas instituciones socializadoras, estereotipos arraigados, patrones culturales establecidos, mitos, símbolos, signos y por medio de las interacciones sociales, que normalizan las relaciones de poder en el interior de esta, fomentando el orden socioeconómico instaurado por la clase dominante. Una de estas instituciones sociales es la escuela, con su función preeminente de reproducción de desigualdades, pues constituye un espacio de socialización importante, donde los educandos y educandas aprenden, se adaptan a los roles impuestos y a las normas sociales que condicionan sus interacciones y direccionan su actuar como hombre o mujer dentro de la sociedad donde se encuentran inmersos.

En efecto la educación, es uno de los principales instrumentos de fortalecimiento del crecimiento y desarrollo de la humanidad, siendo considerada como uno de los principales mecanismos que debiese dar las bases, para adquirir una sociedad más democrática, igualitaria, participativa y plural.

Al respecto Taely (2010), visualiza a la educación como; “proceso de formación de los seres humanos para la sociedad, se encuentra determinada por los requerimientos del ser social” estos requerimientos se encuentran directamente relacionados a las necesidades del sistema patriarcal imperante, quien por medio de la educación perpetua su poder hegemónico.

Simultáneamente, el patriarcado es considerado un mecanismo históricamente determinante en la construcción de culturas, civilizaciones y sociedades a nivel mundial, donde se reconoce una perspectiva androcéntrica como legítima, la que basada en diferencias biológicas ha naturalizado un orden social de segregación masculina/femenina. Este proceso instaurado de clara supremacía masculina frente a lo femenino se fundamenta

en lógicas históricas cargadas de “violencia simbólica” en palabras de Bourdieu, que fomenta escasa representación femenina en posiciones laborales socialmente valoradas (2000). Si bien, el sistema patriarcal/androcéntrico presenta sus orígenes en la conformación de las primeras sociedades, ha logrado perpetuarse históricamente en la sociedad por diversos factores económicos, sociales, políticos y culturales.

De este modo, el sistema androcéntrico/patriarcal va forjando una sociedad basada en la divergencia, incorporando en la construcción social de la vida cotidiana de las personas, una matriz de conductas, rutinas, valores, símbolos y relaciones sociales patriarcales. Todas estas relaciones de poder se establecen desde el punto de vista histórico social, cultural, cotidiano, arraigando estas pautas culturales en niños y niñas, quienes las integran en sus interacciones sociales, cosmovisión y personalidad, lo cual forjan la identidad de hombres y mujeres.

En líneas generales, se puede evidenciar que gran parte de la humanidad manifiesta una estructura social y cultural fundada en el sexo, situación que ha trascendido a representaciones de pensamiento establecidos en diferencias biológicas. En ese sentido, el comportamiento humano desde su concepción de género atañe varias dimensiones de la vida social, a través de espacios, expectativas, habilidades, capacidades y destrezas. El estereotipo masculino/femenino acaba por enraizarse profundamente en los sujetos al punto de componer una forma de aprehensión en el entorno y en la persona.

En este sentido, la sociedad chilena se ha construido de diversos factores y patrones culturales, morales, económicos, religiosos, políticos, étnicos y geográficos, que constituyen su carácter e identidad nacional. Uno de los aspectos de la formación de un sujeto en el cual se vislumbra esta construcción, es en la educación formal, específicamente en la escuela. En esta institución, niños y niñas son quienes reflejan las conductas que impone y reproduce el sistema imperante.

A pesar de que, durante el siglo XX se han concebido importantes transformaciones culturales y sociales referentes al estereotipo femenino, innegablemente perduran

componentes que favorecen la perpetuación de un perfil femenino en torno a roles en el ámbito privado sobre el ámbito público. En este sentido, esta visión estereotipada del rol de la mujer en el ámbito educacional es transversal a todos los sectores del ámbito laboral/profesional y se encuentra enraizada en el seno de la sociedad tanto en hombres como en mujeres, donde se ha perpetuado una construcción social de la realidad, en la cual lo femenino es subyugado por lo masculino, amparado por el sistema patriarcal androcéntrico.

“Chile ha formado parte de la formación histórica del patriarcado como un sistema que considera a los hombres como centro de la sociedad, por tanto, les confiere casi todo el poder en el orden político, económico y social, relegando así a las mujeres a una posición secundaria y discriminándolas en toda clase de actividades” (Larraín, 2001). Esta situación, no es extraña dentro del ámbito educativo.

Si hacemos una mirada desde la historia del rol de la mujer en la educación, en el siglo XIX la docencia se asociaba a una actividad similar a la crianza, es por esto que, la enseñanza se consideró una actividad femenina, estereotipo que se arraigó a lo largo del siglo XX y que se mantiene en la actualidad, particularmente en los primeros niveles educativos.

Luego de la Independencia de Chile, era necesario iniciar la construcción de un sistema nacional de educación, el Estado tomó más en serio el problema de los docentes para la instrucción primaria. En el Reglamento de 1813, ya referido, les pedía “pericia” y “aptitud”.

De este modo, la tarea del Estado en cuanto a la ilustración de los jóvenes del país se focalizó en “la formación de una elite intelectual masculina, representada por la dirigencia nacional y los grupos letrados” (Serrano, Ponce de León, y Rengifo, 2012). Al mismo tiempo, el liceo fiscal se instituyó como un espacio para el desarrollo de la ideología de la movilidad social gracias a la certificación que entregaba, la cual “tendió a igualar a los integrantes del grupo” (Serrano, Ponce de León, y Rengifo, 2012).

En consideración a lo expresado, es posible identificar diferencias por sexo desde el primer hito de la historia de los liceos fiscales. En otras palabras, mientras los liceos fiscales de varones estaban en pleno proceso de desarrollo y expansión, la situación sobre la educación fiscal de mujeres - o como les llamaban en ese entonces, “liceos de niñas”- era distinta.

Antonia Tarragó - fundadora del colegio Santa Teresa, el cual fue de gran relevancia para la apertura del sistema fiscal a la mujer - instaló la necesidad de instrucción secundaria para la mujer de élite. Esta necesidad, secundada más tarde por Isabel Le Brun en 1876, permitió “repensar el proyecto nacional de progreso e industrialización, e integrar al nuevo grupo en la educación pública proyectando su labor al interior de la estructura laboral” (Gómez, 2015). Esto se materializa de algún modo en el Decreto Amunátegui, promulgado en el año 1877, el cual permitió el ingreso de la mujer a la universidad. Sin embargo, resultaba complejo su ingreso al no estar asegurada su educación secundaria.

Finalmente, el desarrollo de los liceos fiscales para mujeres comenzó a finales del siglo XIX, tomando mayor forma a principios del siglo XX. El primer liceo fiscal femenino se fundó en Valparaíso en 1892 - es decir, 79 años después de la fundación del primer liceo fiscal de hombres - con el nombre “Instituto para Señoritas”. Esto radicaba en que, si bien con el Decreto Amunátegui de 1877 se permitía el ingreso de la mujer a la universidad, ella no tenía una formación asegurada que le permitiese dicho ingreso. Como señalan Serrano, Ponce de León y Rengifo (2012):

“El Estado formaba a la elite masculina y a las clases populares, unos para ser ciudadanos, los otros para su ingreso a la civilización. Sin embargo, este grupo de mujeres no cabía en el diseño porque no eran ciudadanas y además eran letradas y civilizadas. El vacío fue reclamado por ellas mismas antes que por el Estado. De hecho, fue el primer segmento social que demandó educación por sí mismo” (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012).

Acto seguido, se crea en el año 1894, el “Instituto de Señoritas de Santiago”, conocido comúnmente como el “Liceo N°1 de Niñas”. Su función se direccionaba al

modelo sobre el cual se enseñaba, aspirando a formar señoritas de sociedad y madres instruidas. Sobre las aspiraciones de los primeros liceos de mujeres, resulta ejemplificadora la misión definida por el Liceo N°1 de Niñas de Santiago, que apuntaba a:

“Formar futuras madres de familia, no preparar para seguir una carrera o profesión [...] no se prepararía para el bachillerato, sino que se ilustraría a la mujer para formar un ideal de mujer sana, buena, educada y amante del estudio. En ese sentido, el programa reforzaba la cultura física e intelectual por sobre la técnica y científica” (Vicuña, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, la naciente necesidad de que existiesen liceos fiscales de mujeres se oponía al motivo fundacional de los liceos fiscales de hombres, ya que recayó en la necesidad de instruir a las mujeres para ser madres civilizadoras, es decir, “se les encomendaba ser madres maestras” (Serrano, Ponce de León, y Rengifo, 2012,). De este modo, la creación de liceos exclusivos de mujeres se amparó en la creación de planes de estudio específicos para ellas (Gómez, 2015). En este sentido, la mujer al estar inserta en el espacio privado y familiar, el hombre - cuyo horizonte era el espacio público y el liderazgo del proyecto nacional - podría ser educado por ella. En esta línea, lo señalado por Miguel Luis Amunátegui, esclarece el pensamiento de la época sobre este tema: “el hijo es lo que es la madre: instruido o ignorante según ella lo sea” (Serrano, Ponce de León, y Rengifo, 2012). De este modo, la divergencia primordial entre la formación de liceos fiscales de hombres y mujeres, debido a que fueron concebidos de acuerdo con roles atribuidos a cada sexo, dando cuenta de una mentalidad que funcionaba a partir del esquema de opuestos complementarios con relación al sexo (Bourdieu, 2000), pues el hombre necesitaba de la mujer y la mujer del hombre; el hombre estaba destinado al espacio público y la mujer al espacio privado.

La mujer se consideró dentro de la formación de la enseñanza en Chile como agente educativo, encargada de instruir a las masas populares por ser encontrarla “capacitada” para

dicha labor, teniendo en cuenta “sus capacidades intelectuales, biológicas y sociales” (Gómez, 2015). Así, la Escuela Normal de Preceptoras se posicionó como un:

“espacio educativo al interior del sistema público tanto para las mujeres populares en relación con una labor respetable según su sexo, como para las mujeres de élite ligadas a las congregaciones religiosas que veían en la instrucción primaria una labor de beneficencia y caridad” (Gómez, 2015)

Cabe considerar que, el plan de estudios de la Escuela Normal “constituía conocimientos elementales como la lectura y escritura; saberes asociados a la congregación como lo eran la religión e historia sagrada; y prácticas manuales asociadas al trabajo doméstico y de reproducción como el bordado y la costura” (Gómez, 2015). Asimismo, es importante tener en cuenta que las escuelas normales consolidaron el rol de la maestra mujer, en línea con el vínculo entre mujeres y la familia:

“Con tus conversaciones y consejos llegas a nuestros corazones y dejas en ellos la mayor fe y generosos ideales. Eres severa y justa y eres también amable y tierna, y con esta mezcla de severidad y de ternura nos guías y nos llevas por el camino del cumplimiento del deber; tal vez más tarde recogerás los frutos de las semillas hoy sembradas para poder siquiera así agradecer retribuir en algo a nuestra madre y maestra” (Escuela Técnica, 1932, Museo de la Educación s/f).

En el acto de fundación de la primera “Escuela Normal de Varones”, en 1842, se acuñó el concepto de “idoneidad” que, hasta hoy, ha presidido formalmente la distinción entre el maestro/a improvisado/a y quienes han tenido y tienen una formación específica para la enseñanza.

Otro rasgo de la docencia en la etapa de construcción del sistema fue la paulatina feminización del preceptorado primario. Un hito relevante al respecto se produjo en el gobierno de Manuel Montt donde se enfatizó en las políticas educacionales con la creación de la Escuela Normal de Preceptoras en 1854. Las escasas mujeres que enseñaban hacia 1840 fueron multiplicándose, se hicieron mayoría a partir de la década de 1880 y en 1910

ya representaban un 82% del total de maestros primarios (Egaña, Núñez y Salinas). Sin embargo, las preceptoras no tuvieron acceso a los cargos de visitadores y muy limitada y tardíamente a los cargos de dirección de escuelas. Dadas la comparativamente lenta fundación de escuelas normales femeninas y la consiguiente menor disponibilidad de graduadas, las mujeres se desempeñaban en la escala más baja de la carrera: la precaria condición de “ayudantes”.

“Sabido es que la mujer, a quien le están privadas aun muchas actividades, tiene mayor dedicación al ejercicio del magisterio y que, con dedicación y esfuerzo cariñoso vocacional, puede perfeccionar ampliamente las especialidades docentes a que se dedique.

El profesorado actual de los Liceos de Niñas de primera clase, en general, tiene mayor número de titulados en las Escuelas Normales o en el Instituto Pedagógico que el de los Liceos de Hombres, pues los hombres son alejados del magisterio por la escasa remuneración y buscan actividades más remunerativas” (Álvarez 1922).

Avanzando el proceso de edificación del sistema, la “primera profesionalización” de docentes de primaria progresó según hitos como: 1. la dictación de la primera ley de instrucción primaria, en 1860; esta normativa, además de impulsar la temprana expansión de la cobertura escolar, fue gravitante en hacer del preceptorado un cuerpo funcionario estatal; 2. la multiplicación de las escuelas normales de ambos sexos y su reforma a partir de 1885.

Es así como, a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, se consolidó en la era de la masificación educacional. Este proceso implicó constante crecimiento del número de docentes, bajo la responsabilidad de un sistema político y económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente, en cuanto a recursos.

Desde esta perspectiva, el Estado docente del siglo XX, fue fundamental en la incorporación de las mujeres a la educación. Si bien, el plan de estudio mantuvo una

estructura sexista, al mismo tiempo se incorporaron nuevos contenidos en el currículum de la escuela para dar respuesta a las necesidades e intereses de los y las estudiantes. A partir de, la incorporación de las mujeres a la educación secundaria se promovió un proceso emancipador que las dotó de más recursos culturales para exigir crecientemente un trato igualitario que las facultara para seguir carreras universitarias y también para participar en la vida social.

Dada esta lógica, según Vicuña (2012), el liceo fiscal fue relevante en las primeras décadas del siglo XX, en la emergencia de movimientos de mujeres que abogaron por mayor democratización de la vida política del país. La creación de los liceos experimentales por su parte es indicativa de que hubo actores sociales que consideraron en su agenda de progreso educacional la idea de que hombres y mujeres debían recibir la misma educación. En ese grupo destacaron Amanda Labarca e Irma Salas, profesionales del Estado docente y pioneras en la creación y desarrollo de liceos experimentales en Chile (Rojas, 2004). El liceo público amplió lentamente el repertorio curricular de las mujeres y, primero de forma experimental y décadas después a través de una reforma educacional en 1965 en el mandato del presidente Eduardo Frei Montalva, quien promovió la creación de liceos mixtos.

En síntesis, es así como se puede afirmar, que la historia de la docencia desde sus inicios está marcada profundamente por el patriarcado. Esto ha supuesto la consolidación de una concepción de las personas y de su función en la sociedad en función de su género. Es decir, se ha provocado una división del trabajo, una separación de los espacios, unas determinadas expectativas sobre habilidades, capacidades, destrezas, etc., de acuerdo con el género al que se pertenecía. Y estos estereotipos tan arraigados son muy difíciles de erradicar en las prácticas cotidianas y en nuestra visión del mundo y de la realidad que nos rodea.

La situación actual demuestra una perpetuación de imágenes distorsionadas de la mujer/maestra que siguen marcando roles establecidos que priorizan características, o patrones de la mujer en el ámbito doméstico frente al profesional. En este contexto, en el interior de las comunidades educativas se propician condiciones explícitas e implícitas para que se reproduzcan en niños y niñas patrones culturales patriarcales/androcéntricos, los

cuales son interiorizados por los menores y visualizados como normales. De esta manera, el sistema subyugante en Chile se reproduce mediante relatos, prohibiciones, exclusión, desigualdad de género, estereotipos, entre otros.

Al respecto, se ha planteado la metáfora del techo de cristal para exponer respecto a la diferencia a favor de los hombres en el acceso a puestos de trabajos directivos/ejecutivos (Federal Glass Ceiling Commission, 1995; Morrison, White & Van Velsor, 1987, citado en Moncayo y Zuluaga, 2015), planteamiento que visualiza la existencia de barreras invisibles, pero efectivas, que permiten a las mujeres avanzar solo hasta un determinado nivel en la escala jerárquica de las organizaciones. Por su parte, Eagly y Johnson (1990), sostienen que esta situación ha empezado a cambiar y que las mujeres presentan mayor acceso, proponiendo el concepto de laberinto como nueva metáfora en reemplazo de la ya mencionada, destacando que, en la actualidad, a las mujeres no les está bloqueado el acceso a los puestos más altos, pero sí deben sortear diferentes obstáculos y recorrer dificultosos caminos para poder llegar a ellos, contexto que se ajusta a la realidad actual en la sociedad chilena.

Desde los años 90' en Chile, con el retorno de la democracia al país, se ha masificado con gran fuerza un movimiento social que ha buscado dar respuesta a las demandas que mujeres organizadas han levantado respecto de la situación de desigualdad respecto de los hombres, a igual trabajo menores sueldos, violencia simbólica y explícita, la sobrecarga en las labores de cuidado, entre otras. .

Al respecto, diversos actores sociales e institucionales han trabajado por la construcción de la igualdad de género, por ejemplo, desde el Estado, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), fundado en el año 1991, hoy parte del actual Ministerio de la Mujer y la Igualdad de Género (SERNAMEG), quien ha tenido como acción fundamental velar por cambios significativos a nivel cultural, social y legal de esta problemática (Barrientos, Andrade y Montenegro 2018). A su vez, la formulación de los Planes de Igualdad de Oportunidades para las mujeres, el diseño, elaboración e implementación de un marco curricular, en el cual se establecían unos Objetivos Fundamentales Transversales,

que tenían como propósito el desarrollo ético, personal y social de las personas (Abett de la Torre, 2014). Instituciones, programas y políticas creadas para mejorar y resguardar la vida de la mujer, dentro de todos los ámbitos sociales.

En este sentido, en el ámbito educacional, no se pueden desconocer los avances que estas políticas públicas han generado, por ejemplo, mejorando los textos escolares y la eliminación de sexismo más explícito en los libros, el impulso al uso de lenguaje inclusivo y la incorporación en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en los años 90 y los Objetivos de Aprendizaje (OA) en las bases curriculares de 2013, las cuales plantean que se deben “respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (Mineduc, 2012 en Abett de la Torre, 2014). Pretendiendo crear con esto una sociedad más justa para todas y todos sus individuos, alejándose así de las concepciones iniciales de la cultura educativa imperante en el siglo XIX, donde se formaba a mujeres para ser funcionales en el ámbito privado excluyéndolas del ámbito público y profesional.

Como he ido contextualizando en el desarrollo de los párrafos anteriores, la mujer ha sido discriminada en todas las esferas de la sociedad, poniendo foco en la discriminación que ha sido objeto en los espacios educativos a lo largo de la historia de nuestro país.

Cabe destacar, que organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO, han proclamado la idea de la educación de calidad, que dé la oportunidad a todos, principalmente en América Latina, intentando que los países de la región trabajen y se comprometan en promover los cambios que sean necesarios para lograr mejoras en la educación (Donoso, 2011), con el fin, además de lograr una educación integral en todo sentido.

En Chile, para lograr los objetivos de la educación integral, que incorpore con mayores posibilidades a las mujeres, bajo el contexto de la Reforma Educacional, el Ministerio de Educación creó en el año 2014, la Unidad de Equidad de Género (UEG),

como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país (Ministerio de Educación, 2018).

Sin embargo, más recientemente en el año 2018, fuimos espectadores de uno de los tantos movimientos importantes de mujeres que se ha vivido en Chile; en el cual se unieron diversas actrices de la sociedad, para frenar el patriarcado imperante, luchando entre otros puntos, contra la violencia, abuso y acoso hacia la mujer y sus alarmantes cifras de femicidios. Bajo este contexto, las revueltas universitarias integradas por las estudiantes tomaron gran protagonismo, quienes se manifestaron contra la educación sexista y otras problemáticas, a través de paros y tomas hicieron sentir su malestar, incitando a repensar las políticas educacionales.

Claro está, que si bien se han levantado demandas de distinto tipo, las que más han destacado y siguiendo la idea del párrafo anterior, han sido en el área de la educación, cuestionando las prácticas arraigadas históricamente, como el abuso en los espacios educativos y el acoso sexual, a su vez la discriminación hacia las mujeres dentro de las aulas, y el sexismo en el curriculum, entre otros puntos (Barrientos, Andrade y Montenegro 2018), como también en las pocas oportunidades que se le otorgan a las mujeres para optar a cargos directivos, dejando entrever las injusticias de género acaecidas en estos espacios.

Bajo esta lógica se entiende la equidad de género en educación, comprendida como el:

“derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades que permitirán vincular los beneficios brindados por la educación al quehacer social y económico” (UNESCO, 2010, en Ministerio de Educación, 2019).

Es por esto la importancia que tuvieron las revueltas feministas en las universidades del país, las cuales dieron el pie inicial para generar cambios.

En este sentido:

“La Educación Superior es también fundamental en esta tarea. No solo abordando con fuerza y decisión la erradicación de cualquier tipo de conducta violenta, generando protocolos eficientes y transparentes para resolver situaciones concretas, sino también fomentando la participación de mujeres dentro de su institucionalidad y cargos directivos” (Ministerio de Educación, 2019).

Al respecto, y como se ha mencionado en párrafos anteriores, la educación es un eslabón de reproducción de la cultura, por lo mismo es relevante la transformación de ésta, para frenar las injusticias hacia la mujer y diversidades sexuales, así como acabar con los estereotipos culturalmente establecidos, con el fin de crear una sociedad más igualitaria y libre, es por esto la importancia de incorporar perspectivas de género desde la formación universitaria, sobre todo en las carreras de pedagogías.

Frente a este panorama y a raíz de las protestas feministas, unas de las medidas adoptadas por el presidente Sebastián Piñera fueron; “Como primera medida se comprometió una reforma constitucional para establecer como deber del Estado el promover y garantizar la igualdad de derechos, deberes y dignidad entre hombres y mujeres a fin de evitar abusos o discriminaciones arbitrarias” (Ministerio de Educación, 2019).

A su vez:

“en materia de educación, se asumieron compromisos en torno a la regulación de la relación de docentes y estudiantes en las universidades del Estado y la promoción de reglamentos con altos estándares en materia de convivencia: Protocolos de prevención de abusos, acosos, discriminaciones y malos tratos, que fijen procedimientos eficaces de denuncia, investigación y

sanción de estas conductas en todas las instituciones de educación superior” (Ministerio de Educación, 2019).

Algunas de las propuestas desarrolladas en este período y según el Ministerio de Educación (2019), fueron:

- Promoción, acceso, participación y trayectorias para una mayor equidad de género en el sistema educacional chileno.
- Prácticas e interacciones de calidad para la equidad en el sistema educativo.
- Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia.
- Estrategias e instrumentos institucionales para la mejora de calidad y equidad en el sistema educacional chileno.
- Formación docente para la equidad de género en la práctica pedagógica.

En este sentido, se hace necesario ahondar en la última propuesta mencionada anteriormente, el trabajo docente advierte una constante evaluación y un permanente perfeccionamiento inclinado a identificar aspectos negativos, con el fin de resolverlos y resaltar aspectos positivos, con miras a fortalecerlos.

Bajo este panorama, es relevante impulsar la transversalización de la perspectiva de género en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, a partir del trabajo colaborativo, la retroalimentación y la reflexión docente. Esta comisión ha establecido como acciones importantes en este ámbito: la capacitación de docentes y equipos directivos en perspectiva de género y la generación de indicadores que propicien la mejora continua en este ámbito (Ministerio de Educación, 2019). Situación que será profundizada posteriormente.

Bajo esta lógica y según el Ministerio de Educación (2019), las propuestas específicas de esta proposición son;

- Entregar formación en perspectiva de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de

las diferentes carreras de pedagogía de las instituciones formadoras. Por ejemplo, a través de cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema, sus indicadores y objetivos, entre otras posibilidades.

- Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones en las actividades de formación inicial docente y continua, especialmente en las Facultades y Escuelas formadoras.
- Incorporar enfoque de género en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en perfiles de trayectoria docente desde nivel inicial hasta experto, generando instancias de formación y capacitación a los equipos docentes y directivos de los establecimientos; así como en instancias de mentorías, inducción y planes de acompañamiento.
- Incluir contenidos e indicadores de equidad de género en las evaluaciones diagnósticas de los futuros docentes y en la evaluación docente.
- Que el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía establezca criterios de en formación de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de las diferentes carreras de pedagogía de las instituciones formadoras. Por ejemplo, a través de cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema, sus indicadores y objetivos, entre otras posibilidades.
- Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones en las actividades de formación inicial docente y continua, especialmente en las Facultades y Escuelas formadoras.
- Incorporar enfoque de género en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en perfiles de trayectoria docente desde nivel inicial hasta experto, generando instancias de formación y capacitación a los equipos docentes y directivos de los establecimientos; así como en instancias de mentorías, inducción y planes de acompañamiento.

- Incluir contenidos e indicadores de equidad de género en las evaluaciones diagnósticas de los futuros docentes.
- Que el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía establezca criterios de calidad sobre la formación con equidad de género, que se orienten en la creación de cátedras específicas, contenidos transversales y prácticas educativas libres de estereotipos en la malla curricular.

2.2 La escuela como espacio reproductor de estereotipos

Respecto al currículum, puedo mencionar qué; en Chile la docencia femenina representa más del 70%, por tanto, es importantísimo una mejora en la formación inicial docente que permita al futuro profesorado contar con herramientas didácticas, teóricas, metodológicas y epistemológicas, que lo ayuden a eliminar el sexismo en su formación (Abett de la Torre, 2014). Dicho esto, es necesario que esta formación inicial docente comience a la brevedad, con el propósito de que se empiece a aplicar en el aula en la formación de las próximas generaciones, para así construir un cambio en las relaciones sociales de niños, niñas y jóvenes respecto a cuestiones de género.

Sin embargo, “el tener estos conocimientos no implica necesariamente que se producirán cambios en las prácticas pedagógicas, pues el profesorado solo en su aula no es capaz de revertir las infinitas contradicciones que conlleva el ejercicio de la docencia en instituciones fuertemente patriarcales y sexistas” (Abett de la Torre, 2014) Obviamente la incorporación de discursos en relación con la problemática, generan poner en duda éstos enraizados significados y construcciones de ser mujer y hombre, por lo que puedo observar que sí existe un compromiso en co-construir seres libres, pensantes y con pensamiento crítico, que vayan poniendo fin al sistema patriarcal dominante desde la docencia.

Es relevante mencionar que existen significaciones estereotipadas que se transmiten a través del currículum, y que, a su vez, son parte de la cultura escolar al interior de las comunidades educativas, tal como menciona Ximena Azúa (2016) “pues es allí donde se

modela principalmente qué es ser mujer, y reitero no sólo en el currículum oficial, sino en esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento denominado el currículum oculto.”

Por otra parte, y según Abett de la Torre (2014), se debe combatir el currículum oculto y para poder lograrlo es preciso entender el currículum de manera amplia, como el conjunto de experiencias, implícitas y explícitas, que constituyen las vivencias en las entidades educativas, por tanto va más allá de un listado programático de contenidos o de actividades que impregna al establecimiento de manera general: pasillos, patios y salones de clase. A modo de ejemplo las mujeres predominan en las áreas artísticas, letras y humanidades, mientras los varones en ciencias, matemáticas, filosofía y deportes.

A su vez hay prácticas que conforman parte del currículum oculto como el potenciar el liderazgo masculino, podemos vislumbrar este aspecto dado en que el mayor uso de los espacios públicos de los colegios es ocupado por los varones cuando juegan fútbol como, por ejemplo. Mientras en el caso femenino se destaca la exaltación de la belleza física como cualidad y la promoción de responsabilidades, como sería el cobro de cuotas y la preparación de pasteles o postres para la venta en beneficio del grupo curso (Abett de la Torre, 2014). Asignaciones que están naturalmente establecidas y normalizadas históricamente como tal.

Siguiendo con la idea del párrafo anterior, en los establecimientos donde más se vislumbra la reproducción de los estereotipos, por tanto, existe gran desigualdad de género, son en los establecimientos técnicos profesionales, en donde es más común que la mujer opte por disciplinas como la moda, secretariado o gastronómicas y los hombres prefieran especialidades relacionadas con la mecánica, contabilidad o electricidad.

Al respecto, estudios previos manifiestan que la educación técnico profesional refuerza el proceso de segmentación de género en los posteriores mercados laborales en los cuales se sitúan, en el sentido que, “al interior de sus instituciones, las estructuras y las culturas de gran parte de sus programas han sido diseñadas para un género determinado, reforzándose la imagen masculina o femenina de las profesiones” (Sevilla, Sepúlveda y

Valdebenito, 2019). Situación que se torna preocupante al tener tan feminizadas y masculinizadas a los oficios y/o profesiones, cuando debiese ser igual y normal para ambos inclinarse por una u otra.

A raíz de esta evidencia, las alumnas mujeres que ingresan a espacios formativos en donde son minoría, se ven afectadas por discursos y prácticas inherentes a estructuras sociales y orientaciones normativas que actúan como barreras de su participación en áreas masculinizadas y que llevan a que sus decisiones vocacionales iniciales tiendan a revertirse, en mucho mayor grado, que las de sus compañeros hombres (Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Dejando a la mujer nuevamente más propensa, que, a los hombres, respecto a su elección profesional condicionando sus rangos de acción y su trayectoria, con esto afectando su calidad de vida, transformándose en una característica más, de desigualdad acontecida en el espacio educativo.

Como lo señale anteriormente, la escuela se constituye como un escenario que posiciona y reproduce el patriarcado como orden social, bajo el cual el género masculino domina al femenino e incluso se presenta como el punto de referencia (androcentrismo). En este contexto, entonces, llevado al plano de la educación, es posible señalar que estamos ante una educación sexista, en cuanto “mantiene los estereotipos y roles que se le asignan culturalmente a uno u otro sexo” y que, por lo tanto, perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres (Silva-Peña, 2010)

De este modo, la alta segmentación de género al interior de la Educación Media Técnico Profesional no solo representaría un problema de acceso, sino también de persistencia en las rutas formativas típicas al género del alumnado. Ello, en coherencia con la baja proporción de estudiantes mujeres graduadas de especialidades industriales que siguen carreras vinculadas con el área, a su paso hacia la educación superior, 35% de estudiantes mujeres versus 80% de estudiantes hombres (Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Cifra bastante preocupante, ya que se produce una exclusión social en base al género y con esto la reproducción del sistema androcéntrico patriarcal.

Bajo todo lo anteriormente expuesto, es primordial, comprender que la diferencia sexual es un fenómeno biológico indiscutido, pero dicha diferencia ha sido impulsada y recalcada socialmente para generar espacios de desigualdad entre mujeres y hombres, en la cual la mujer se ha llevado la peor parte, es por esto que la escuela se transforma en un espacio, que si no es modificado y cuestionado seguirán reproduciéndose dichas prácticas desiguales. Queda en duda por tanto si se están cumpliendo con los objetivos de la conformación de una educación integral.

Respecto a lo anterior, “múltiples estudios señalan que el rol relevante en el proceso pedagógico radica en el profesorado. Si se aspira a tener un mejor sistema educativo, es imprescindible abordar las construcciones culturales sobre lo que es ser hombre y mujer” (Abett de la Torre, 2014). Cuestión que examinaré a continuación.

2. 3 Formación directiva y docente con perspectivas de género

Es importante señalar, que en lo que se refiere a formación directiva y docente, ofertada por el CPEIP no existe vínculo entre la noción de género y su relación con el liderazgo en la gestión educativa, si no que más bien, son abordados de forma aislada uno de otro. Por lo que se puede decir, que se mantiene la tradición masculina en cargos de liderazgo (Bourdieu, 2000), perpetuando los estereotipos de género, generando un vacío importante en torno a este tema

En este sentido, se me hace relevante, revisar si desde los cursos del gobierno, que les ofrecen a los y las directores (as) y/o docentes, incluyen perspectivas de género y como las trabajan y si ofrecen cursos de esta naturaleza para docentes de media y/o técnico profesional.

Es así como, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de

docentes y educadores, creado en el año 1967, con el objetivo de apoyar la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del ex Presidente Eduardo Frei Montalva. Esta nueva entidad concentró las diversas instancias de perfeccionamiento docente que existían en ese momento y desde entonces ha contribuido con el desarrollo profesional docente, apoyando la formación y el fortalecimiento de las competencias de los equipos directivos y docentes. Asimismo, ha impulsado una cultura de evaluación y de reconocimiento de los mismos (CPEIP, 2020).

Se puede observar y mencionar que el propósito del CPEIP, está directamente relacionado con los objetivos de la Reforma Educacional del país, la cual apunta a la igualdad, calidad y equidad de la educación, sin embargo desde un tiempo hasta esta parte, ha estado en jaque si estos propósitos se han cumplido, dejando el debate abierto además, ha si se han logrado incorporar programas y/o proyectos desde la perspectiva de género, que apunten a una educación más integradora, menos sexista y que dé la oportunidad a todas y todos de optar a cargos directivos.

Al respecto, repasaré la misión y visión del CPEIP, para ir zanjando estás interrogantes.

Misión: Fortalecer la formación inicial y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional, potenciando sus capacidades, incentivando la mejora de su práctica y reconociendo la profesión. Lo anterior, considerando las necesidades de la escuela desde una mirada territorial, generando conocimiento para la docencia, articulándose con los actores de la comunidad educativa y asegurando la calidad y pertinencia de sus acciones formativas, así como de todos los programas que ofrece (CPEIP, 2020).

Visión: Construir un futuro con sentido para la docencia, constituyendo al CPEIP en un referente nacional e internacional en cuanto a Desarrollo Profesional Docente. Aportar a la Calidad Docente con foco en cómo se enseña y aprende en la sociedad del conocimiento, teniendo como eje central la mejora de la práctica pedagógica y, por ende, el alza en los

resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, uno de los principales objetivos del CPEIP, es apoyar a las y los profesores en su desarrollo, con el fin último de garantizar una educación integral y de calidad a todas las niñas, niños, jóvenes y adultos de Chile (CPEIP, 2020).

Al respecto, en el año 2016, se constituyeron y comenzaron a funcionar las mesas temáticas de Género y Formación Inicial del Docente, de las cuales participan las instituciones de Educación Superior que forman profesoras y profesores. En estas mesas se busca orientar e identificar buenas prácticas que recojan la perspectiva de género en la formación de las futuras y futuros profesores. El trabajo que surja de estas instancias será socializado a nivel nacional con los distintos actores de la formación inicial de docentes (CPEIP, 2020).

Puedo destacar de lo anterior, que ya desde hace 4 años, en las carreras universitarias de pedagogía se han tratado de incorporar lentamente perspectivas de género en la formación de las y los futuros profesores, demostrando el interés y compromiso que se ha generado frente al tema, si bien es cierto el tiempo en que se han implementado es reciente, se destaca el hecho de que se empiece a trabajar con una mirada de género, situados frente a un contexto de revuelta feminista, con el fin de que las y los futuros docentes se incorporen al ámbito laboral con una formación de género que invite a una educación integral.

Asimismo, se incorporará la perspectiva de género en la elaboración de los estándares disciplinarios y pedagógicos que sentarán las bases para la acreditación de las carreras de pedagogía y orientarán a todo el sistema (CPEIP, 2020).

Bajo esta lógica se puede destacar por tanto y en base a los principios y objetivos del CPEIP, que, si está comprometido en promover y garantizar una educación de calidad que dé la oportunidad a todas y todos de optar a una formación integral, promoviendo con esto además la equidad de género. Trabajando con iniciativas específicas, para responder a

este gran desafío que se tiene como sociedad (CPEIP, 2020), focalizando el trabajo desde esta perspectiva, hace un par de años atrás.

Al respecto y según CPEIP (2020), algunos de estos programas son;

- El año 2016 comenzó a impartirse el curso e-learning “Hombre = Mujer, ¿y en el aula?” cuyo objetivo es identificar elementos conceptuales básicos del enfoque de género y su relación con el ámbito escolar.
- También en ese año comenzó a impartirse el curso e-learning “Hablemos de sexualidad: promoviendo la diversidad e inclusión en el aula”, cuyo objetivo es incorporar actualizaciones sobre enfoques de la educación en sexualidad, afectividad y género, para propiciar prácticas de inclusión en el aula.
- En el año 2017, se lanza el curso b-learning “Género, afectividad y sexualidad en el sistema escolar”. Dirigido a docentes de 1° a 6° básico, este curso busca profundizar en las principales conceptualizaciones en torno al género, afectividad y sexualidad, con el fin de promover en la gestión de la clase la implementación curricular y transversal de la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos.
- Evaluación del desempeño Docente: Con el objetivo de analizar y detectar aquellas prácticas docentes discriminan a niñas o niños en base a estereotipos de género y generar orientaciones para evitar estos enfoques en el aula, se ha diseñado y licitado el estudio “Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente”, Lo cual dio origen a un indicador de género que comenzó a operar desde el año 2019.

Cabe mencionar, que, en el año 2017, la Red Maestros de Maestros incluirá dentro de los proyectos que lideran sus integrantes, una propuesta vinculada a la inclusión de la perspectiva de género en aula, promoviendo el desarrollo profesional entre pares (CPEIP, 2020).

Ahora bien, más específicamente relacionado con los perfeccionamientos de directores, se encuentra el Plan de Formación de Directores (PFD), ofrecido por el CPEIP, el cual es un programa que busca aportar al desarrollo de conocimientos, competencias y prácticas para el liderazgo escolar en directores, directivos y aspirantes a directores (CPEIP, 2020), buscando fortalecer la figura del director a través de la formación de profesionales destacados, para que sean los verdaderos líderes de sus escuelas. Teniendo en consideración que la figura del director es el segundo factor que más incide en el aprendizaje de las y los estudiantes, después de la labor del profesor (Mineduc, 2020). Situación relevante que debiese estar enfocada desde una perspectiva de género, para que su labor sea más íntegra y colaborativa con el alumno, considerando la importancia del director en ellos.

Cabe señalar que en el año 2019 se abrió una nueva línea dirigida especialmente a profesionales de establecimientos Técnicos Profesionales. El plan consiste en un conjunto de cursos sobre gestión y liderazgo directivo certificados por el CPEIP, los que son implementados en alianza con Instituciones de Educación Superior en distintas macrozonas del país (CPEIP, 2020). Más detalladamente el plan consiste en una herramienta de acciones formativas que son desarrolladas en conjunto con Instituciones de Educación Superior.

Los cursos que componen este plan, y según CPEIP (2020), se dividen en dos categorías:

- Categoría I, Humanístico-Científica y Artística: Orientada a docentes que se desempeñen en establecimientos que impartan formación diferenciada humanístico-científica y artística. Estarán dirigidos a dos niveles, conforme se indica a continuación:

Nivel I: directores, Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas u otros miembros de equipos directivos, con tres o menos años de experiencia directiva; y profesionales de la educación aspirantes a directores, con al menos tres o más años de experiencia como profesionales de la educación.

Nivel II: directores, jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas u otros miembros de equipos directivos con experiencia directiva de cuatro años o más.

- Categoría II, Formación Técnico-Profesional: Orientada a directores y/o aspirantes a directores de establecimientos educacionales que impartan formación diferenciada técnico profesional. Para estos efectos, se entenderá por aspirantes a directores a jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas, miembros de equipos directivos y profesionales de aula que aspiren a ser directores, que cuenten con al menos tres años o más de ejercicio como profesional de la educación. Pueden participar todos aquellos profesionales de la educación de establecimientos municipales, particulares subvencionados, de Servicios Locales y administración delegada que cuenten con los requisitos detallados en las bases concursales, entre los que se cuentan el haberse desempeñado al menos durante tres años como profesionales de la educación en establecimientos educacionales.

Al término de las actividades académicas, se espera que los becarios presenten las competencias y conocimientos básicos que la evidencia empírica nacional e internacional señala como fundamentales para un director de excelencia, que puede marcar la diferencia en cuanto a aprendizaje de sus alumnos. Dichas competencias se resumen y según Mineduc (2020), en:

Aprender a establecer una dirección:

- Aprender a desarrollar a las personas.

- Aprender a rediseñar su organización escolar.
- Aprender a gestionar el programa de enseñanza.

Cabe destacar que dentro de las temáticas innovadoras que aborda el programa, sobresalen las de Política Nacional y Gestión Escolar; Inclusión y Equidad en la Escuela; y Reconociendo Buenas Prácticas de Liderazgo (Mineduc, 2020). Reconociendo el punto de equidad, en donde tanto como hombres y mujeres, pueden acceder a estos cursos, sin discriminación, cumpliendo con los objetivos señalados por la reforma educacional, en pos de una educación integral. Sin embargo, tal como señala (Padilla, 2008) Pese a que el número de mujeres profesoras es superior al de profesores, especialmente en las primeras etapas de escolarización, la dirección de los centros escolares es desempeñada más frecuentemente por los varones.

En síntesis y frente a todo lo anteriormente expuesto, puedo mencionar que en la teoría si se está comenzando a trabajar lentamente con perspectivas de género, desde las universidades, así como también en los cursos de desarrollo profesional docente que ofrece CPEIP, enfocados a todos los niveles de la educación inicial, básica, media y técnico profesional, y tanto para sus directivos como para sus docentes, sin embargo en la práctica aún a la fecha ha costado terminar con las injusticias hacia la mujer y las diversidades en el ámbito escolar en todo sentido, situación que repercute de lleno en su desarrollo e integración a la escuela, así como también incorporándola en cargos directivos, pues aún quedan muchos prejuicios por eliminar.

En base a lo anterior es clave señalar, que los sesgos de genero son replicados por las y los profesores en el aula, en este sentido, según lo planteado por Ximena Azúa (2019), existe un modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas, del cual se desprenden las siguientes categorías:

- 1) Invisibilizar: La invisibilización es “no ver”, no reconocer la discriminación de género, es decir, ni siquiera percibir que hay diferencias que se traducen en discriminación y violencia, ya sea física, psicológica o simbólica. Discursivamente

se asegura que se trata a todos y todas por igual, pero se ignora o anula a aquello que se considera distinto. En definitiva, es vetar, marginar, ocultar las expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad.

- 2) Rechazar: El rechazo opera en un segundo nivel, se identifica la diferencia, pero se violenta y rechaza. Esta posición hace imposible siquiera la oportunidad para reconocer el problema y menos aún para avanzar hacia estrategias que propendan a su desarticulación. Se puede resumir como denigrar o atacar expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad
- 3) Naturalizar: Corresponde a la naturalización de los estereotipos de género y su esencialización, es decir, estos constructos culturales entran en el orden de lo obvio, lo familiar y cotidiano. De esta forma no se cuestionan, muy por el contrario, se legitiman haciendo irrealizable la posibilidad de cambio y la transformación. En definitiva, es contribuir a la reproducción de los estereotipos hegemónicos de masculinidad y femineidad
- 4) Modificar: Se encuentra en los niveles superiores, porque considera, primero, no solo identificación de la existencia de sesgo y discriminación de género, sino que avanza hacia su desarticulación a partir de su identificación y cuestionamiento explícito. Se puede definir como un nivel de transición entre un orden actual que se discute y un nuevo orden civilizatorio cultural. A modo de resumen, es proponer o desarrollar instancias acotadas de reflexión y/o crítica hacia los cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad
- 5) Transformar: Se ubica en la cima de la pirámide, se establece como una ruptura del orden actual, para avanzar hacia un cambio civilizatorio-cultural que establecería nuevas formas de relación e interrelación entre los miembros de una comunidad en

las que la discriminación y el sesgo de género no serían posibles. Es decir, es desarrollar e incentivar acciones y contenidos que contribuyan a cuestionar y transformar los cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad

El estudio realizado por X. Azúa, D. Lillo y P. Saavedra (2019) encara la desigualdad de género en el aula desde la vereda de la evaluación docente realizada por docente más a nivel nacional, en dicho estudio llama la atención que, al desagregar por sexo, son los hombres quienes presentan mayor porcentaje de casos que naturalizan (67,4%), seguido por rechazar/invisibilizar (18,9%). Las mujeres, por su parte, mantienen la tendencia de la mayoría que naturaliza (59,6%), pero es seguido por modificar/transformar (22,3%).

Queda como tarea entonces esperar a que CPEIP y todos los entes involucrados en la temática, refuercen el trabajo en esta problemática, apuntando a un trabajo colaborativo que abra el camino hacia una educación completamente integral, no sexista y sesgada de tantos prejuicios y conductas culturalmente arraigadas por años.

Además, está pendiente generar estrategias de formación que fortalezcan el liderazgo directivo y docente con perspectiva de género para hombres y mujeres, considerándolo como una oportunidad de mejora para las comunidades educativas.

2.4 Mujer en el liderazgo escolar

La feminización del personal docente en la mayoría de los países es un fenómeno bien conocido; en cambio, se presta menos atención al desequilibrio persistente, a favor de los hombres, en los puestos de dirección de la enseñanza y otros cargos directivos. Este desequilibrio tiene un contexto: la mayoría de los funcionarios públicos son a menudo mujeres, pero tienden a concentrarse en puestos de nivel inferior. En los países de la OCDE, las mujeres representan el 57% del personal estatal, lo que comprendía en 2010 un

65% de puestos de secretaría, 35% de mandos intermedios y 27% de altos directivos (OCDE y EUPAN, 2015).

Si bien, la educación es una profesión en donde predomina el número de mujeres, sin embargo, las estadísticas son tan persistentes en demostrar que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión.

Por esta razón Hawley, Torres y Rasheed (1998) y Swanson & Witke (1997) establecen dos tipos de barreras para el acceso a cargos de poder que permiten distinguir los factores socioculturales de aquellos contextuales:

- a) Barreras externas: des-estímulos directos o indirectos en razón del sexo, más comúnmente llamados “discriminación”. Estos son, por ejemplo: la falta de mentorazgo y apoyo a las mujeres, la abierta obstaculización del ascenso por parte de otros miembros, el hostigamiento y el quórum laboral femenino, las diferencias salariales de género y la ausencia de modelos femeninos de liderazgo, entre otros.
- b) Barreras internas (o culturales): se encuentran arraigadas a la esfera cultural y ceden poca tolerancia al cambio. Se perciben como nociones de carácter idiosincrásico (casi mítico), que antes de tener un contenido argumentativo tienen un arraigado significado tradicionalista. Estas son: desinformación de los cargos a aplicar por las mujeres, baja autoestima femenina, miedo al fracaso y falta de competitividad (Oplatka, 2006).

En base a lo anterior, es posible señalar que la primera razón histórica, social y cultural que podemos dar de esta menor proporción de mujeres que acceden a cargos directivos no tiene que ver únicamente con el mundo de la educación, sino que es una constante social en todos los campos profesionales actuales, la relativa a la creencia de que

la función de la mujer ha estado reducida de forma tradicional al ámbito de lo doméstico y privado, y por ello cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio (las organizaciones). Según Nicolson (1997), para la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad probablemente aumentarán los problemas y tensiones en su vida. Y no sólo debido a la presión que supondrán las opiniones de su entorno más próximo (pareja, familia, etc.), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar tanto a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres, amistades, etc.). La concepción tradicional mayoritaria en estos dos ámbitos tenderá a orientarla hacia la reducción de sus ocupaciones al ámbito privado.

Una segunda razón estaría relacionada con el hecho de que el concepto de dirección y liderazgo tradicionalmente ha estado ligado a un enfoque jerárquico e individualista. El/la directivo/a se convierte en un gestor de la organización. Este es un modelo esencialmente masculino. De hecho, los rasgos que se han venido definiendo como propios de este tipo de dirección y liderazgo siempre han estado asociados a las características que tradicionalmente se han atribuido a los hombres (determinación, fuerza, seguridad en sí mismo, etc.). Como dice Santos Guerra (2000) la función de la dirección en los centros educativos se ha identificado con la de quien tiene que garantizar el orden, y así la concepción de autoridad tiene que ver más con el poder que con la educación. “La visión de la dirección que se sustenta en la imposición, en la fuerza, en el dominio; esa cultura atribuye esas características a los varones”

Según la UNESCO (2017) los datos muestran que las desigualdades de género en los puestos directivos de las escuelas persisten asimismo en los países de la OCDE. En la mayoría de los países, hay más directores que docentes de sexo masculino. La media de los países de la OCDE indica que el 68% de los docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria son mujeres, pero estas constituyen solo el 45% de los directores.

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 Patriarcado y socialización.

Para fines de nuestra investigación, es vital esclarecer conceptualizaciones presentes en el interior de la sociedad las cuales inciden de manera directa en nuestro objeto de estudio.

El patriarcado hace referencia a la estructura jerárquica de carácter masculino de la organización social de la sociedad. Eisentein (1977) argumenta:

El sistema patriarcal se mantiene, a través del matrimonio y la familia, mediante la división sexual del trabajo y de la sociedad. El patriarcado tiene sus raíces en la biología más que en la economía o la historia. Las raíces del patriarcado se encuentran ya manifiestas a través de la fuerza y el control masculino en los propios órganos reproductivos de las mujeres. La definición de la mujer en esta estructura de poder no se define en términos de la estructura económica de clase no en términos de la organización patriarcal de la sociedad (Eisenstein, 1977).

Ciertamente, esta sociedad se ha construido en base a una organización social patriarcal capitalista donde las relaciones de poder que se desarrollan en su interior son de dominación/subordinación de lo masculino sobre lo femenino, estas relaciones se llevan a cabo en todos los niveles de la sociedad: en los ámbitos de la vida privada y de la vida pública.

Estas relaciones de poder atraviesan todo el tejido social y se operacionalizan en cada campo de acción, de acuerdo con las reglas del juego definidas por cada sistema social. Lagarde (1997) plantea que:

“Los poderes de dominio son sociales, grupales y personales, permiten explotar y oprimir a personas, grupos y todo tipo de colectividades. Se concretan en procesos concatenados de formas de intervenir en la vida de otras/os desde un rango y una posición de superioridad” (Lagarde, 1997).

En este sentido, Foucault considera al poder como una relación de fuerzas entre distintas estructuras sociales, instituciones y/o actores sociales. Para Deleuze, una característica fundamental del poder es estar en relación con otras fuerzas, de suerte que toda fuerza ya es relación, es decir, poder (Deleuze, 1987), es decir, las estructuras sociales de poder se encuentran interrelacionadas entre si ostentando el monopolio del mismo. Desde este punto de vista, Eisenstein (1977) argumenta que:

En la medida en que el interés por la ganancia y por el control social se encuentren inextricablemente relacionados, el patriarcado y el capitalismo serán un proceso integral [...] El capitalismo usa al patriarcado y el patriarcado está determinado por las necesidades del capital [...] el patriarcado proporciona la organización sexual jerárquica de la sociedad necesaria para el control político, y en tanto que sistema político no se puede reducir a su estructura económica; mientras que el capitalismo como sistema económico de clase, impulsado por la búsqueda de ganancias, alimenta al orden patriarcal. Juntos forman la economía política de la sociedad (Eisenstein, 1977).

Por tanto, la clase dominante puede imponerse en el plano económico, político y social, generando una reproducción más armónica de esa dominación, logrando hegemonizar el campo cultural y desde ese punto de partida la higienización es mucho más sencilla (Bourdieu, 1990). Por consiguiente, el género se encuentra relacionado como mecanismo de reproducción de la organización social eminentemente patriarcal androcéntrica, donde el género femenino es asumido y proyectado peyorativamente frente a un potenciado género masculino.

Asimismo, se desarrolla una dominación de lo femenino por parte de lo masculino en base a una explotación económica fuente del poder androcéntrico estableciendo las relaciones de dominación/subordinación en la sociedad patriarcal en torno al ámbito público/laboral asignando un supra valor al aporte material del hombre asimilándolo con un rol de proveedor reproduciendo la división sexual del trabajo relacionando al ámbito público con lo masculino y el ámbito privado con lo femenino vinculado a su carácter reproductivo mediante el cual se oprime e invisibiliza a las mujeres. Más aun, los patrones sociales vigentes en la sociedad androcéntrica no consideran que las actividades que realizan las mujeres sean históricas o trascendentales trivializando sus funciones y roles sociales en el ámbito público.

3.2 Lo femenino: Identidad y género

A lo largo de la historia hemos podido observar, como la mujer ha tenido que luchar por sus derechos, dentro de sociedades injustas y desiguales con su género, debido a que estas sociedades se han construido de una forma patriarcal y machista, favoreciendo el escenario al hombre, solo por su concepción biológica, siendo un ser superior y dominante tanto en privilegios, como en usos de poder, en ámbitos privados y también públicos, discriminando a la mujer en esferas sociales, económicas, culturales y educativas.

Beauvoir (2005), afirma que la dominación femenina no fue un hecho acontecido, sino que ha existido siempre, observa que en nuestra sociedad, el hombre y la mujer no se representan como dos polos simétricos, en este sentido, el hombre representa lo positivo y lo neutro y la mujer por tanto, aparece en negativo, de tal manera que toda determinación se le imputa como una carencia, a tal punto que con solo nombrar al hombre, se refieren en general a la especie humana (Beauvoir, 2005 en Morant, 2017). Vislumbrando con esto la dominación patriarcal imperante en las sociedades.

Se sitúa por tanto un conflicto que conforma una de las características estructurales del modelo de organización social. El cual también conlleva al pensamiento crítico, dado a

que sus objetivos de transformación obligan a actuar en el terreno de las ideas, a fin de cambiar enraizados códigos culturales, valores establecidos y normas (Montero, 2006).

A raíz de lo anterior, frente a este contexto, “el movimiento feminista surge ante la necesidad de actuar sobre un arraigado conflicto, que atraviesa a la sociedad, determinado por el hecho de nacer mujer o varón” (Montero, 2006). Sin embargo, este movimiento apela por el bien común, entre mujeres y hombres.

Actualmente, la Real Academia de la Lengua (RAE), define feminismo como “principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre, haciendo referencia a los movimientos de liberación de la mujer” (RAE, 2019 en Aguado et al., 2020). De los cuales surgieron diversos movimientos sociales, políticos y culturales en pos de la igualdad y otras problemáticas relevantes.

Al respecto, ya desde hace algunas décadas pasando por grandes cambios de paradigmas y teniendo en consideración las luchas feministas, la mujer, se ha venido posicionando como un ser con capacidad de tomar decisiones en relación con su cuerpo, a su fecundidad y con el derecho a conocer, al igual que a desempeñarse en múltiples áreas y dentro de diversos ejercicios (Eljach, Navarro, Vergara, 2018).

Frente al contexto expuesto anteriormente, queda claro que en la educación tradicional también se refleja este conflicto, en donde se reprime una humanidad diversa. En estos escenarios la masculinidad y la femineidad son definidas bajo unos mandatos rígidos y donde esa femineidad se pone al servicio de los privilegios de dicha masculinidad. Por lo cual existe una mirada en la importancia que tiene la socialización de tales mandatos de género en la construcción de la masculinidad y femineidad hetero-designada (Butler, 2007), y hegemónica basados en una lógica de poder.

Considerando que este estudio pretende analizar la condición femenina en el liderazgo educativo, es relevante abordar en primera instancia, la configuración social del hombre/mujer. Asociados a la conciencia corporal y al reconocimiento personal, dentro de los grupos socializadores, por tanto la conformación social de género corresponderá a un sistema de nexos simbólicos y comunicativos.

Ahora bien, para un mayor entendimiento repasaremos conceptos de lo femenino, identidad y género.

El uso del término femenino, y como lo señala Isabel Jiménez, es imposible de sostener. Para ella, lo femenino se centra en el cuerpo, en lo inmutable (y, por tanto, eterno) del cuerpo, de la biología. Se puede decir, que lo femenino es un término muy común, su uso es generalizado en diferentes contextos, pero en todos tiene en común el emplearse de modo clasificatorio como opuesto a masculino.

Respecto a lo anterior se puede mencionar que, la feminidad o la masculinidad no proviene de la condición biológica o sexual, sino que se articulan de una serie de factores contextuales y socio culturales.

Ahora bien, a lo que por identidad se refiere, a comienzos de los años sesenta las ciencias sociales, situaron la identidad como un proceso extenso y circunstancial, que sienta sus bases en la socialización primaria del individuo. Aquí el sujeto se define mediante la transmisión de la cultura, el lenguaje y más adelante su identidad sexual; tres elementos transversales a la adquisición de una conciencia corporal colectiva (por ejemplo, la noción de hombres o mujeres). Adicionalmente a través de estos se hará el reconocimiento ante los grupos de socialización y la interiorización de un sistema de símbolos por medio del cual el sujeto va a comunicarse y relacionarse con los otros (Moncayo y Zuluaga, 2014), adquiriendo estos significados e internalizándolos normalmente.

Bajo esta lógica, y según Johnson (1965), la configuración de la identidad sexual tendría dos momentos claves: la identificación con el igual y la diferenciación con el otro. Es decir, la identificación de las mujeres con su madre y la diferenciación con su padre, y la situación contraria en el caso de los hombres (Johnson, 1965 en Moncayo y Zuluaga, 2014).

En relación con lo anterior, una vez sucede esta identificación y diferenciación con un otro, el resultado de estos procesos conlleva a otras situaciones identitarias que se desarrollan en las fases distintas de socialización, en la medida de los cumplimientos de los procesos de la vida de los individuos.

Refiriéndonos ahora a la concepción de género, podemos mencionar que, para Derrida (1978), género es un constructo que permite precisamente la clasificación. Incluso si remitimos a su etimología, *genos*, nos hace entrar en un laberinto de posibilidades, como nacimiento, engendramiento, generación, raza, pertenencia familiar, genealogía clasificatoria y, por lo tanto, también clase.

Posteriormente surgen nuevas posturas antiesencialistas, que de manera alternativa rompen con la lógica dicotómica de la construcción social del género; y desvirtúan la validez del simple proceso de identificación y diferenciación, pero por sobre todo binario.

Se plantea que las divergencias entre hombres y mujeres no son objetivas, sino que por el contrario son creadas “performativamente”, a través de procesos culturales que se proclaman y se elaboran; teniendo la posibilidad de ser alteradas, desaparecidas e inclusive declinadas (Moncayo y Zuluaga, 2014).

En ese sentido autores como Scott (1996), explican que las relaciones sociales contienen un elemento basado en el género, que permea relaciones de poder y símbolos (Scott, 1996 en Moncayo y Zuluaga, 2014), o autoras como Fraser (1995), quien expone, que existe la posibilidad de deconstruir analíticamente la noción de género, en tanto que las identidades y las diferencias son construcciones discursivas ligadas a cada sujeto (Fraser, 1995 en Moncayo y Zuluaga, 2014). Por lo tanto, podemos mencionar que la identidad tiene relación a pertenecer a un género determinado.

Por otro lado, desde las teorías sociológicas contemporáneas Giddens (1989), insiste en la preponderancia del proceso de aprendizaje que la familia y los medios de comunicación transmiten a los roles de género (Giddens, 1989 en Moncayo y Zuluaga, 2014). En este sentido los constructos de mujer y hombre son patrocinados y definidos por normas sociales que ejercen fuerte influencia en la crianza infantil y coaccionando el cumplimiento de los estereotipos establecidos de género.

Al respecto, podemos mencionar que, particularmente a las mujeres desde la infancia, son socializadas bajo roles relacionados con la ejecución de actividades maternas y de cuidado en ámbitos privados, como lo son labores domésticas y de crianza.

Bourdieu (2000), por su parte, explica el fenómeno en base a las diferencias biológicas del individuo, al naturalizar los comportamientos que construyen el esquema de pensamiento de mujeres y de hombres. Expone también la existencia de un modelo legítimo androcéntrico, donde el orden social reafirma constantemente la dominación masculina desde las instituciones. Aparece así una suerte de, y en palabras del autor, “violencia simbólica”, que con acciones discriminatorias y casi naturales, fomenta la escasa representación femenina en posiciones de poder (Bourdieu, 2000 en Moncayo y Zuluaga, 2014), reproduciendo por tanto la dominación de la cultura patriarcal.

En síntesis y llegados a este punto y en relación a lo que pretende investigar este estudio, la relevancia de abordar lo femenino desde la docencia y el liderazgo se encuentra, en lo que para Paredes (2010), significa resignificar la educación bajo las claves de la despatriarcalización y descolonización, es importante, por tanto, visibilizar la responsabilidad que las y los docentes tienen en la socialización y reproducción de desigualdades, particularmente, aquello relacionado con el género hegemónico; y, por otro lado, proponer acciones desde un enfoque feminista que despatriarcalice y descolonice la educación tradicional.

3.3 Educación en el modelo patriarcal.

Una cultura androcéntrica es aquella en la que el ser humano de sexo masculino, sus intereses y sus experiencias son el centro del universo, como la medida de todas las cosas, único ente legítimo encargado de la construcción y organización social del mundo. Desde esta perspectiva, todas las instituciones creadas socialmente responden a intereses y necesidades de éstos, incluso lo relacionado a las necesidades que asumen que tienen las mujeres, convirtiéndose en un paradigma de lo humano.

Desde este punto de vista, la educación ha sido construida a partir de esta lógica patriarcal/androcéntrica, convirtiéndose en el principal canal de transmisión de la cultura dominante mediante la socialización formal de las/los estudiantes quienes internalizan estas prácticas socioculturales, empero junto a esta se despliegan un conjunto de enseñanzas, denominadas no formales, que contribuyen activamente a la transmisión de valores y pautas socialmente aceptadas, situación que reproduce las relaciones sociales de poder, jerarquización social y división social/sexual del trabajo por medio de la diferenciación de roles según cada sexo.

Sin embargo, es necesario reflexionar la escuela como una institución integral del sistema social, que se encuentra interconectada con el sistema en su conjunto, reproduciendo los lineamientos de la cultura dominante. Según Foucault, “la escuela fabrica individuos, en estos individuos convivirá esa dicotomía positivo-negativa. Al tiempo que esos individuos, una vez superan el período vital educativo, pasarán a formar parte activa del sistema social reproduciendo los principios asumidos en su período formativo” (Acevedo, 2010). La importancia de la escuela y los sistemas educativos radica en que ostenta la responsabilidad de preparar a las personas jóvenes para el mundo laboral, y convertir a niños y niñas en miembros funcionales para la sociedad.

En su mayoría los planes de estudios escolares se diseñan específicamente para socializar, y así convertir a niños y niñas en seres sociales comprometidos con su cultura. Así, los libros de texto escolar pueden incluir sutiles mensajes en el comportamiento apropiado de un hombre y una mujer, y así reforzar, por ejemplo, roles de género. A pesar de ello, debemos ser conscientes, como señala Sánchez (2002):

La discriminación por razón de sexo no tiene su origen en la escuela, sino en la constitución sociohistórica del papel social asignado a hombres y mujeres, y que la institución escolar no ha hecho más que reflejar lo que en la propia sociedad ocurre (Sánchez Bello, 2002, citado en Acevedo, 2010).

Pero, además, el profesorado al haber sido educado en un modelo patriarcal trasmite de manera inconsciente una ideología sexista que se ha llegado por reiteración como si de una práctica ahistórica y universal se tratara (García, 2013). Debemos señalar que, la socialización es un proceso continuo a lo largo del ciclo vital de las personas, es decir, aprendemos, internalizamos y reproducimos normas sociales a lo largo de la vida.

La escuela es el primer entorno social en el cual los menores actúan según reglas formales y rígidas quienes aprenden a someterse a patrones y pautas socioculturales de comportamiento, por tanto, en palabras de Bourdieu (1990), la escuela, como manifestación de las enseñanzas formales, se presenta como un instrumento de reproducción. Cada una de las situaciones presentes en la institución educativa, ya sea, horarios, disponibilidad, responsabilidad, evaluación son cosas que los niños vivirán cuando sean adultos y trabajen (Macionis, 2005), socializando a futuros ciudadanos y que, por tanto, es primordial ejercer un control social frente a ellos desde la primera infancia.

Por consiguiente, es necesario visualizar si la escuela desempeña su función socializadora basada a un sistema educativo donde la ausencia de cualquier tipo de discriminación incluyendo razones de sexo, etnia, raza y clase social es su razón de ser. Sin embargo, en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se reproducen escenas que perpetúan esa distinción, manteniendo el sesgo androcéntrico patriarcal en los libros de texto y en las constantes interacciones sociales que se efectúan en su interior.

No obstante, es imperioso aprehender el rol del educador/a en este contexto, quien puede acentuar consciente o inconscientemente ciertas diferencias evidentes entre la mujer y el hombre, racionalizando las cuestiones femeninas de carácter peyorativo y las masculinas dignas de valoración, dando un trato diferenciado a los alumnos/as precisamente por el hecho de pertenecer a un género determinado (Acevedo, 2010). Por ende, la acción pedagógica en virtud de desmitificar patrones culturales de reproducción del sistema patriarcal/androcéntrico se convierte en preeminente.

3.4 Desde la docencia y la pedagogía:

La educación constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de las sociedades, hoy se encuentra en una encrucijada compleja, provocada por el cambio hacia una época global, líquida e incierta.

La escuela es un espacio abierto al entorno, inmerso en la sociedad y a cuyo beneficio destina su trabajo. No sólo educa para recrear la cultura sino también para transformarla Krishnamurti (2007), argumenta que “la educación no es la simple adquisición de conocimientos, ni es coleccionar y correlacionar datos, sino ver el significado de la vida como un todo”. (Krishnamurti, 2007). Ello significa, instruir a los destinatarios de su tarea educativa conforme a principios de equidad y no discriminación, generando relatos de esperanza y constituyéndose en una institución capaz de transformar, enseñar y aprender.

El cambio en la organización escolar debe entenderse desde una determinada forma de concebir el contenido de mejora continua en educación, que es sin lugar a dudas, la formación de ciudadanos críticos y transformadores en una escuela donde los docentes y el equipo de gestión se comprometan a trabajar por valores como la equidad. Por ello, es necesario tender un puente entre las iniciativas orientadas a fomentar espacios de construcción de relaciones sociales equánimes desligándose de paradigmas androcéntricos, vinculándolos con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se reproducen escenas que perpetúan esa distinción. Son frecuentes las acciones en la escuela y en los libros de textos en los que el sesgo androcéntrico se mantiene.

Es fundamental señalar que, los docentes son agentes claves de cambio y transformación social, es más, tal como lo señala Paulo Freire (2002), no habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el

punto de vista profesional y de las actitudes del educador.

Ianni (2003), argumenta que la construcción y conocimiento de la escuela como totalidad se construye a partir de las experiencias vividas en ese ámbito. El aula sería: el primer espacio de vida pública de las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes, donde construyen las relaciones sociales y desde su ingreso aprende patrones de comportamiento y rituales. Es importante como lugar propicio para incorporar formas de coexistencia ligadas a la práctica de la vida democrática ya que, desde el inicio de su escolaridad, los y las menores, aprenden distintas actividades que se realizan cotidianamente y regulan las interrelaciones con sus pares y adultos: es el ámbito en el que se convive, se habla y se aprende sobre relaciones sociales.

La perspectiva de esta investigación busca el relevar el rol del docente, como un ente reflexivo que busca instancias de cambio de su entorno inmediato, tal como lo menciona P. Freire, el educador es agente necesario para generar el proceso de cambio (Freire. 2002).

Cabe enfatizar que, para adquirir un modelo transformador de la sociedad el profesorado debe involucrarse en el plano personal hacia la búsqueda de estrategias más significativas para el estudiante “que no sean meramente cognitivas sino más enriquecedoras para su personalidad” (Krishnamurti, 2007), potenciando el desarrollo de un ser humano integral, situación que contribuye a promover la calidad educativa del individuo. Los y las docentes que logran dichos cambios, son profesionales con motivaciones personales y convicciones, tal como lo señala P. Freire, están "comprometidos" consigo mismo, con sus intereses o los intereses de grupos a los cuales pertenecen (Freire. 2002). Y en el escenario de esta investigación es importante conocer e identificar dichos interés, motivaciones y compromisos.

En el escenario de la investigación surge un estrecho vínculo entre los/las docentes y los/ las estudiantes, ya que el proyecto comunal, conlleva a que el/la docente tutor debe ser un referente significativo para sus estudiantes, esto en palabras de Giroux puede comprenderse desde la mirada docente como escenario ideal, los educadores no temen a las

controversias ni al deseo de establecer relaciones que de otro modo están ocultas, y tampoco temen dejar en claro el vínculo entre los problemas privados y los problemas sociales más amplios (Giroux, 2013). Actualmente, el docente es un ser social transformador de la realidad social que ostenta la habilidad de enunciar la finalidad de su pensamiento y comportamiento, convirtiendo este escenario en una fortaleza comprendiendo la trascendencia de su función en la sociedad.

En el desarrollo de esta investigación se pretende que la docencia releve la reflexión crítica y profesional de los docentes, en palabras de Giroux, generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas (Giroux, 2013). Así pues, la educación necesita una alternativa en los modos de transmitir los conocimientos reenfocando la manera de aprender contexto que requiere un educador direccionado hacia una perspectiva de formación humana integral en post de co-construir una sociedad más justa.

3.5 El Liderazgo:

Dentro de los alcances de liderazgo, podemos dar cuenta, según los antecedentes revisados, que existen varios aspectos a considerar, para solamente establecer una única definición. Al respecto, Burns (1978), menciona que, “el liderazgo es uno de los fenómenos sobre la tierra más observados y menos entendidos” (Burns, 1978 en Guibert, 2010 en Zuzama, 2015), en este sentido, varios estudiosos y autores han tratado de definir el concepto, otorgándole por tanto, varias interpretaciones.

Para French y Bell (1996), exponen que el liderazgo es:

Un proceso altamente interactivo y compartido, en éste los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta,

alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas (French y Bell 1996 en Gómez-Rada, 2002).

En palabras de Alma Harris (2012), liderazgo es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones.

Por su parte Human y Partners (2013), mencionan que el liderazgo, “es el ejercicio de las cualidades de líder, que conlleva un comportamiento determinado para influir en la conducta de otras personas, o bien a cambiarla para alcanzar los objetivos de la organización” (Human y Partners, 2013 en Zuzama, 2014).

Ahora bien, referente a corrientes teóricas, desde donde se ha estudiado el concepto de liderazgo, podemos enmarcarlas desde tres enfoques, los cuales han ido evolucionando al pasar de los años.

Enfoque personalista (principios de 1920):

Gómez-Rada (2002), afirman que las explicaciones más antiguas sobre el liderazgo estaban relacionadas con las características personales de aquellos o aquellas que poseían la cualidad del liderazgo. En este sentido, va apareciendo la hipótesis sobre los rasgos específicos en la personalidad de él o la líder, partiendo de la suposición de que el líder tiene una gran capacidad de influencia superior a las del resto de los individuos (Gómez-Rada, 2002 en Zuzama, 2014). Podemos mencionar al respecto que, en esta teoría el líder nace, no se hace, distinguiendo cualidades físicas, emocionales e intelectuales innatas de la personalidad de un individuo, sobresalientes a las del resto.

Teorías situacionales o funcionalistas:

Sin embargo y siguiendo con Gómez-Rada (2002), anuncia que se van abandonando las teorías con enfoque personalista y surge una nueva explicación del liderazgo, esta vez centrada en la conducta de él o la líder, es decir, en lo que hace, más que en su personalidad. Esta concepción del liderazgo considera las situaciones en las que se

encuentran los grupos: su estructura, el tipo de tarea que realizan, sus objetivos, sus metas, sus necesidades y la adaptación de las funciones del líder para acercar el grupo a sus objetivos (Gómez-Rada, 2002 en Zuzama, 2014). Inferimos que esta teoría hace alusión al líder que es capaz de adoptar diferentes estilos de liderazgo en función del contexto y las necesidades, y con el fin de cumplir con los propósitos establecidos. Desde esta teoría el líder se construye.

Teorías contingenciales:

Finalmente, aparecen según Sánchez (2010), las teorías contingenciales, éstas tienen que ver con la interacción de un tipo de líder y las características de la situación en la que han de llevar a cabo su tarea (Sánchez, 2010 en Zuzuma, 2014). En relación a esta teoría, podemos apreciar que el aspecto característico del líder es la alta efectividad que debe poseer sobre el grupo.

Al respecto y siguiendo una investigación de Zuzuma (2014), menciona que existen varias teorías contingenciales las cuales son; La Teoría de la contingencia de Fiedler, la Teoría de la trayectoria-meta, la Teoría situacional del liderazgo de Paul Hersey y Kenneth Blanchard y la Teoría de la decisión normativa de Vroom-Yetton y Vroom-Jago.

Ahora bien, cabe mencionar, además, los estilos de liderazgo que existen, los cuales se desarrollan a continuación:

a) Autocrático: está centrado en sí mismo. Es dominante, dirige desde el centro. Envía respuestas desde la cima, no consulta. El líder define los roles y les dice a las personas qué hacer, cómo y cuándo (Levicki, 2000).

b) Tolerante: deja que las personas resuelvan conflictos. Rara vez se involucra. Participa poco. La función principal del líder es facilitar y comunicar (Levicki, 2000).

c) Laissez faire: el termino puede traducirse como dejar hacer, Los dirigentes Laissez faire son básicamente blandos e indulgentes, y permiten que sus seguidores hagan prácticamente lo que quieren (Madrigal et al., 2009).

d) Democrático: es participativo, conoce la respuesta. Hace que las personas se sientan confiadas en su tarea y dignas de confianza. (Levicki, 2000).

e) Paternalista: resuelve los problemas de los demás. Casi no permite la consulta. El líder brinda poca dirección y apoyo. (Levicki, 2000).

f) Situacional: Intercambian de modo flexible los estilos de liderazgo a medida que sea necesario (Madrigal et al, 2009).

g) Carismático: Un líder carismático es aquel que puede ver una misión o un curso de acción trascendental sin ayuda de otra persona, que no sólo es capaz de atraer a los seguidores potenciales, sino de impulsarlos a actuar sobre esta misión o curso en acción.

h) Transformacional: según Bass (1985), hace hincapié en actividades tales como la creatividad, estimulación intelectual, capacidad para estimular e inspiran a sus seguidores más allá de sus expectativas, dándoles sentido a cada uno de sus procesos y eventos. Un profesor como líder transformacional establece metas y objetivos en el intento de hacer a sus estudiantes líderes.

i) Transaccional: se caracteriza por basar las relaciones entre el líder y los colaboradores en el reconocimiento y la recompensa o sanción, con los que aquél incentiva la conducta de éstos en función del grado en el que han alcanzado los objetivos establecidos, sus líderes se dan cuenta de lo que sus colaboradores necesitan y desean, y se esfuerzan por satisfacer esas necesidades. De acuerdo con Bass (1985) el define de forma más extensa este estilo de liderazgo, describiendo que el líder transaccional, es aquella persona que enfatiza la transacción, el arreglo o cambio que toma entre líderes, colegas y seguidores.

Finalmente, y llegados a este punto, se hace necesario mencionar el concepto de líder. La Real Academia Española define líder como; persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefa u orientadora (RAE, 2019). Al respecto, podemos encontrar líderes a seguir en diferentes ámbitos, tanto políticos, sociales, culturales, entre otros.

En síntesis, el líder es aquella persona que ejerce influencia sobre un grupo de individuos, que denominamos seguidores, esta influencia, que es lo que entendemos como liderazgo, tiene por objetivo alcanzar metas, que, en principio, han de ser comunes. Por tanto, el líder es el que se encarga de motivar a sus seguidores para llegar a dichas metas (Zuzama, 2014), debe ser capaz de incentivar al grupo y éstos deben reconocer sus capacidades de líder, dentro de contextos profesionales como también sociales y personales.

3.6 Liderazgo educativo:

Investigaciones y artículos existentes, proponen que el liderazgo puede hacer la diferencia en las escuelas: en el clima, la cultura y en el logro de los estudiantes (Ten Bruggencate et al., 2012 en Pedreja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Rodríguez-Mardones, 2016). Por lo tanto, un buen liderazgo, transformaría con esto, uno de los factores primordiales en la búsqueda de mejores resultados en el alumnado. Es por esto que vislumbraremos esta relación existente entre liderazgo educativo del liceo Educacional Juanita Fernández Solar, entre sus estudiantes, más concretamente en las profesoras líderes de este establecimiento.

En este sentido, analizaremos en primera instancia conceptos de liderazgo educativo, para luego centrarnos en liderazgo femenino y su ejercicio en la educación.

Al respecto, Robinson y colaboradores (2009), plantean la necesidad de diferenciar lo que es el liderazgo a secas del liderazgo educativo, de este modo, este último, se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por incidir en el comportamiento de ésta, teniendo como propósito, la mejora de la calidad, que se expresa concretamente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, 2009 en Horn, 2013).

De este modo, es posible reconocer dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las prácticas propias del liderazgo educativo ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia el cumplimiento de metas grupales de

carácter educativo (Robinson, 2009 en Horn, 2013). Podríamos inferir que, el único que debiese asumir este liderazgo educativo, sea el director de los establecimientos, sin embargo y en pos de una educación de calidad, entre los profesores y profesoras también deben generarse líderes, reconocidos por los estudiantes, con el fin de satisfacer sus necesidades estudiantiles.

En este sentido, para Robinson (2009), el liderazgo educativo es, "aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los alumnos" (Robinson, 2009 en Horn, 2013)

Richard Elmore (2004), en esta misma línea, define el liderazgo educativo como "la guía y dirección para mejorar la instrucción" (Elmore, 2004 en Horn, 2013).

Frente a lo anteriormente expuesto, en las instituciones escolares se requieren líderes que puedan crear la transformación de la cultura de las escuelas y de la profesión docente en sí misma, el líder (en este caso, el docente), es aquel que potencia el interés hacia el logro y la formación continua de sus colaboradores (sus estudiantes), los anima a trascender en su interés individual con miras a un bien común: grupal, organizacional y/o social. El ejercicio de roles de liderazgo por parte de los docentes implica que el liderazgo, la responsabilidad y las visiones en la escuela sean compartidas. A su vez, el docente líder comparte con otros sus recursos, experiencia y expertiz, de tal forma que los recursos individuales enriquezcan y refuercen los intereses colectivos (Nappi, 2014). De esta manera se desarrolla el potencial interno de rendimiento de la escuela, piedra angular del desarrollo educativo sostenido.

El/la "docente líder" no es un cargo asignado, sino un rol que el individuo asume por sí mismo. Para Helterbran (2010), el liderazgo docente no reside en esencia en los cargos más formales, sino en que el docente sea capaz de ver las necesidades, identifique problemas y tome las riendas de la solución por sus propios medios. Este escenario tiene pocas chances de darse mientras los profesores no tomen conciencia sobre sus propias capacidades y roles de liderazgo y de la importancia que esto generaría en el alumnado, y

mientras, además, no desarrollen las competencias y la confianza que se requieren para el ejercicio de un liderazgo pedagógico efectivo.

Con relación al liderazgo docente, Day y Harris (2003), proponen cuatro dimensiones de éste:

- Trasladar los principios de mejora escolar a la práctica educativa en los salones de clase.
- Asegurar el liderazgo participativo, en el que todos los docentes se sienten parte de la mejora y el desarrollo, trabajando con sus colegas y guiándolos hacia las metas colectivas.
- Cumplir un rol mediador, mediante el cual transfieren los conocimientos, informaciones y experiencia con los que cuentan.
- Establecer relaciones estrechas entre profesores, que posibiliten el aprendizaje mutuo.

Ahora bien y según la profesora Alma Harris (2003), las teorías sobre liderazgo que más han influido en los establecimientos educativos, durante el último tiempo han sido; el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico. Estas teorías y siguiendo con palabras de la autora, se basan en la relación que establecen los seguidores con sus líderes situados en el contexto de escuela. A continuación, repasaremos estos tipos de liderazgo.

Liderazgo Transaccional:

El liderazgo transaccional es aquel que se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas (Pedreja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Rodríguez-Mardones, 2016). Este tipo de liderazgo es efectivo para escuelas que tienen un propósito claro y estático o para cambios superficiales. Sin embargo, tal como muestra la teoría de cambio, las escuelas que pretenden mejoras profundas, requieren un liderazgo que incida en la cultura y que promueva el cambio organizacional (Horn, 2013). Podemos mencionar respecto al liderazgo transaccional, que solo se enfoca

en el cumplimiento de metas y objetivos, pero no en necesidades personales de los estudiantes.

Liderazgo Instruccional o Pedagógico:

Este tipo de enfoque muestra que cuando el liderazgo está orientado a los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela, tiene un mayor impacto en los resultados de los estudiantes, se plantea la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006 en Horn, 2013). Es esta relación lo que define al liderazgo pedagógico, siendo más asociativo y preocupado por toda la comunidad educativa, pero que sin embargo no apuntan a cambios estructurales de la funcionalidad educativa.

Liderazgo transformacional:

Con relación al enfoque transformacional, destacamos que releva los comportamientos y prácticas directivas orientadas a crear una visión y metas para la escuela, como, por ejemplo; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado, modelar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood y Jantzi, 1999 en Horn, 2013). Se destacan del líder capacidades sociales y de inteligencia emocional, el cual además debe generar la confianza necesaria dentro del alumnado.

Al respecto, el enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar (Hopkins, 2001 en Horn, 2013). Este tipo de liderazgo conllevaría de mejor forma cambios positivos dentro de la educación, alejando prácticas tradicionales establecidas.

Liderazgo Distribuido

En relación al Liderazgo en espacios educativos, es clave señalar la importancia del liderazgo distribuido, comprendiendo que según lo que señala López y Gallegos (2019) la gestión escolar, es un nuevo paradigma con el que se enfrenta la complejidad creciente del entorno en que se desarrollan los centros educativos, se debe apoyar en un liderazgo que esté orientado a generar compromiso de la comunidad escolar con la producción de los cambios necesarios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes entendiéndose el liderazgo de una manera más amplia, compartida, distribuida, ubicándose en el centro de la escuela (Vaillant, 2015).

Para Bryant (2003) también se reflejan características del liderazgo distribuido a partir del liderazgo descentralizado, Bryant (2003), el autor plantea que el rol del líder es una posición transitoria, pues el liderazgo se encuentra en la comunidad y no en una sola persona. En cualquier momento uno de los miembros o varios pueden ser líderes, esto depende del momento y la necesidad de la organización, por ende, la autoridad es específica a una determinada situación, y finaliza cuando la necesidad ha sido satisfecha.

Tal como lo señala López y Gallegos (2019), el concepto de liderazgo distribuido ha recibido gran atención en la investigación educativa. Según Spillane (2006), este tipo de liderazgo favorece la posibilidad de un trabajo más colectivo. Considerándose su carácter de práctica emergente y no un fenómeno (Gronn, 2003) y requiriendo su implementación un cambio paradigmático, que va más allá de reestructurar el sistema organizativo de las escuelas, suponiendo un cambio en la cultura, por lo que demanda el compromiso y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la gestión de la escuela (Harris y Chapman, 2002).

Por lo anterior, es fundamental mencionar que la distribución del liderazgo no significa delegar funciones o asignar tareas, el autor Leithwood (1996), plantea que no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; en este sentido los directivos tendrían la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que constituye a la

organización, bajo ciertos principios establecidos por consensos amplios en torno a metas significativas para la organización, por lo cual, el líder o los líderes motivan y apoyan a las personas en esa dirección.

Una propiedad del liderazgo distribuido sería el trabajo en equipo, pues toda la comunidad escolar moviliza sus esfuerzos en función de un objetivo compartido, además las decisiones son entendidas como una empresa colectiva y no como la función de un sólo individuo. En palabras de Longo Martínez (2008), “el liderazgo distribuido quiere decir la realización de las tareas propias del liderazgo se extiende en muchas más personas que se ven impulsadas a liderar al mismo tiempo que realizan sus actividades profesionales ordinarias”

3.7 Liderazgo femenino docente:

Los establecimientos educacionales han tenido que enfrentar diversas situaciones complejas, en base a su funcionalidad como organización y en relación con los resultados tanto conductuales como académicos de los estudiantes, en la cual, el rol de la mujer docente ha tenido gran importancia en la creación de soluciones.

Al respecto, las profesoras han generado alternativas y propuestas que resultan más significativas que las tradicionales, las cuales están enmarcadas por la ambición, la autoridad (Navarro-Obied, Eljach y Vergara 2018) y la educación patriarcal, resaltando por tanto un liderazgo femenino es pos de una educación más íntegra, equitativa y con resultados positivos y relevantes para sus alumnos.

Si bien, existen elementos constitutivos del liderazgo que pueden ser propios tanto de hombres, como de mujeres, en este sentido, al hablar de liderazgo femenino, se desprende desde el modo en que las mujeres analizan la forma de dirigir, utilizando rasgos que se relacionan con una mayor capacidad de la mujer para consensuar o para resultar más mediadoras a la hora de liderar un grupo humano. También suelen conceder una gran

importancia a la creación de un clima de relaciones agradables basadas en el apoyo mutuo (Cuevas, Garcia, Leulmi, 2013).

Un estudio realizado por Coronel y otros (1999), afirma que el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracteriza por (Coronel, 1999 en Cuevas, Garcia, Leulmi, 2013):

1. Énfasis en las personas y los procesos;
2. Liderazgo como responsabilidad de todos;
3. Constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad;
4. Capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás";
5. "Dejar hacer", potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas;
6. Participación y diálogo como procesos educativos;
7. Clara preferencia por enfoques cooperativos y consultivos;
8. Estilo colaborativo, compartido y no competitivo;
9. Énfasis en los procesos democráticos;
10. Desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo.

El acceso de la mujer a puestos directivos es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también

lo que vivencian en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos 13 años de su vida (Cuevas, Garcia, Leulmi, 2013).

Ahora bien, en referencia a los estilos educativos de liderazgos desarrollados con anterioridad puedo mencionar que el distribuido permite más y mejores oportunidades para el desarrollo de todos los liderazgos al interior del establecimiento educacional, ya que, el liderazgo distribuido debe, por tanto, fomentar la horizontalidad en las relaciones, a su vez, el liderazgo transformacional contribuye a mirar más allá de los intereses propios y centrarse en las metas de toda la institución. En ambos casos, el o la líder debe ser, además, carismático, dedicado, empático, capaz de generar una cultura de colaboración, fomentar el trabajo en equipo, entre otras, todas estas características que en general son asociadas a las mujeres más que de los hombres; Como señala Cuevas, Garcia, Leulmi (2013) si además añadimos las cualidades tales como, la inteligencia emocional, asertividad, empatía, entre otras, podemos estar definiendo los rasgos asociados generalmente un perfil femenino. Destaco entonces la importancia de la mujer líder en el proceso educativo y como ésta al posicionarse como tal, y contra toda estructura tradicional de la educación, contribuirá a cambios transformadores en el proceso educativo y por tanto en la sociedad.

En síntesis, existen espacios educativos donde se promueve un liderazgo menos masculino y como hemos dicho en el párrafo anterior, está más en la línea de los rasgos femeninos, siendo más cercano a un liderazgo colaborativo y/o distribuido. Según López y Gallegos (2019) las investigaciones han mostrado sistemáticamente el impacto positivo que la implementación del liderazgo distribuido ha tenido en las escuelas, en su relación con el entorno y al interior de estas. Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. Tal como lo señala, Maureira, Garay y López (2015) “la complejidad del trabajo formativo exige identificar y desplegar todas las capacidades de liderazgo, en especial, de aquellos que tienen roles principales en la interacción en el aula, como son los docentes”.

En base a lo anterior, considero relevante resaltar que las docentes, poseen condiciones necesarias para ejercer su liderazgo de acuerdo con sus capacidades, competencias, considerando el contexto, sin necesidad de imitar modelos patriarcales. Sin embargo, es importante señalar que según Moncayo y Zuluaga (2015) se sospecha de la vinculación “natural” entre liderazgo masculino (hombres) y liderazgo femenino (mujeres), pues masculinidad y feminidad no se encarnan de manera excluyente. En este sentido, Según Fletcher, los nuevos modelos de liderazgo apuntan a que su “efectividad” dependa menos de acciones heroicas de individuos carismáticos al mando (complejo del elegido, mesianismo) y más de prácticas de “liderazgo colaborativo” distribuidas a través de la organización (leadership vs. followership). Emerge una noción de liderazgo menos individualista y más relacional, enfocada en un “proceso interactivo de influencia y aprendizaje” que tiende a transformar estructuras organizacionales, normas y prácticas de trabajo (Fletcher, 2004).

CAPITULO IV MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque metodológico

La metodología cualitativa resulta el método más apropiado para llevarla a cabo, ya que ésta implica un modo de encarar el mundo empírico estudiando a las personas en su contexto y de las situaciones en que se hallan, así como tratando de entenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1992) De ese modo, la metodología cualitativa apunta a “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, 2003).

El enfoque cualitativo no constituye así una mera cuestión instrumental, sino que permite integrar nuevas dimensiones del objeto de estudio. Se trata de lograr comprensión del objeto estudiado y de los procesos relacionados con éste, buscando conocimiento en profundidad, holístico y contextualizado y, por lo tanto, no estandarizado. Bajo esta perspectiva, la comprensión de los procesos ocurridos en el contexto en estudio y de las subjetividades asociadas a éstos (creencias y valores) en el marco de su propia realidad, hacen de la metodología cualitativa la herramienta más adecuada para esta investigación.

4.2 Diseño de investigación

El diseño es de tipo fenomenológico, ya que es un estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales, el foco está en la esencia o estructura de la experiencia (fenómeno) explorando sistemáticamente el sentido y forma de lo que acontece. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno.

4.3 Sujeto de estudio y muestra*

La muestra es de casos tipo, ya que está relacionado con el estudio con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social.

4.4 Criterio de selección de la muestra

La selección de los sujetos de la presente muestra está orientada por los siguientes criterios:

Sujetos	Criterios
Docentes	Docentes con 3 años o más de permanencia en el establecimiento educacional y/o que han recibido reconocimiento en los últimos 5 años (Mejor docente tutor, mejor docente de asignatura, etc) y docentes representantes en instancias como consejo escolar, bienestar, gremial, etc
Estudiantes *	Representantes del CCEE y delegados de directivas de curso 3 y 4° Medio, Mixto, entre 16 a 18 años
Equipo Directivo	Dos representantes del equipo de gestión con 2 o más años de experiencia en liderazgo directivo y con 3 años o más de ejercicio docente. Con 3 o más años de permanencia en el establecimiento educacional.

*La muestra se vio modificada debido al contexto de pandemia por COVID19, por lo que no fue factible recoger información de todos los actores seleccionados para esta AFE.

4.5 Técnicas

Para la realización de esta investigación utilice técnicas con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos, las que fueron las siguientes:

4.5.1 Focus Group

Considerando la magnitud de las perspectivas de género, que hoy en día se posiciona como una realidad social latente, que genera tensiones y afecta en distintos aspectos los procesos escolares, la técnica más pertinente es el *grupo focal*, entendiendo este como: Una técnica de investigación social, que trabaja con el habla, el grupo actúa como una retícula que fija y ordena los discursos, es decir se trata de interconectar puntos de vista, sin que por ello deje en él de haber una batalla imaginaria por la posesión del sentido, permitiendo el intercambio de sentidos y significados de un tema. (Juan Manuel Delgado J. G., 1999). Fue diseñando en base a que los grupos tengan un tamaño comprendido entre 6 y 10 sujetos (Delgado y Gutiérrez, 1995; Krueger, 1991) tal como se plantea en esta investigación.

4.5.2 Entrevista Semi estructurada

Es pertinente utilizar como técnica la entrevista, considerada como una herramienta que permite conocer “saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos en la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción” (Juan Manuel Delgado J. G. 1999) es decir, permite conocer la estructura de valores y actuación de los individuos que componen ese espacio y ese conocimiento es relevante en la toma de decisiones para mejorar los espacios educativos y sociales en general. La potencialidad de la entrevista está dada en aquellos temas donde sea relevante conocer perspectivas personales respecto del problema planteado.

4.6 Criterios de Credibilidad

Los criterios de credibilidad de la presente investigación son aportados por la triangulación Denzin (1970) define la triangulación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en singular. En este sentido, los datos se producen al utilizar varias fuentes de información, visiones teóricas, enfoques; que para este estudio específico se han considerado fundamentalmente desde: La Sociología fenomenológica postulada por Berger y Luckmann (Sociología del Conocimiento) y La Escuela del Sujeto de Alain Touraine.

En base a lo anterior, desde la Sociología del Conocimiento de Berger y Luckmann, será comprendida desde la perspectiva del sujeto, como un individuo en permanente vínculo e interacción con sus semejantes; desde estas situaciones de interacción, los sujetos construyen la sociedad y, a la vez, son construidos por ésta. “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social” (Berger; Luckmann. 1993), entendiendo la subjetividad como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción.

A partir de la mirada de A. Touraine (1969), se considerará situar al actor en un tiempo y en un lugar, en un oficio, una categoría de edad o una clase social, en una sociedad y en una cultura. Touraine, distingue el reconocimiento del sentido de la acción social por los propios actores, del conocimiento u interpretación de este mismo sentido. La mirada del autor permite vislumbrar lo que pudiera ser una salida al problema de la desigualdad arraigado en la estructura institucional de las escuelas. Touraine, postula la integración del mundo de la ciencia y el mundo de la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto. La particularidad de su planteamiento es el concebir la institución escolar como el centro en que se desarrolle el Sujeto en su integralidad: “La escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos” (2001).

Se realizará un proceso de validación con los participantes, Consiste en el contraste sistemático de la información con los sujetos de estudio y comunidad escolar colaboradora. Ya que según Bautista (1990) esto permite documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista.

4.7 Análisis de datos

Se realizará, por medio del análisis de contenido por teorización anclada (Mucchielli, 2001) que está orientado a generar inductivamente una teorización referente al fenómeno a estudiar, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de los datos empíricos cualitativos. El análisis se ha iniciado en el momento que ha comenzado la recogida de datos. Comprendiendo que la teoría fundamentada es sobre todo una metodología adaptada al estudio de la realidad social. Su pretensión última es comprender cómo funciona el mundo, acceder a la comprensión humana, siendo más interpretativa que descriptiva.

El análisis requiere de codificación, siendo el análisis cualitativo una condensación de datos continuos y abundantes, se procede a codificar, es decir, usando palabras o expresiones que resuman los enunciados recogidos, pero conservando lo esencial del testimonio. Se utilizará la codificación abierta y axial. En la codificación abierta se alienta el surgimiento de códigos de manera múltiple e indeterminada en función de lo que va apareciendo como relevante en los datos (esto es, inductivamente), en cuyo caso pueden llegar a utilizarse códigos in vivo o códigos surgidos del vocabulario de los informantes (Ruiz Olabuénaga, 1996). En la codificación axial se buscan subcategorías, como menciona Strauss (1987) “Entre las elecciones más importantes, incluso durante estas primeras sesiones, está la de hacer una codificación intensa y coherente en torno a categorías específicas. Al hacerlas, el analista comienza a construir una trama densa de relaciones que giran alrededor del "eje" de la categoría sobre la cual se está centrando”.

CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADOS

En esta etapa investigativa se realizará el análisis cualitativo de los datos mediante el modelo de teorización anclada, tal como lo plantea Clarke (2003) con el fin de enriquecer la metáfora tradicional de procesos/ acciones sociales. En tal análisis el discurso de los y las sujetos de investigación fue recogido mediante la aplicación de entrevistas y el Focus Group de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación

5.1 Elaboración de categorías de análisis

Teniendo en cuenta los principales tópicos y los objetivos de esta investigación, se procedió a establecer a priori cinco categorías, lo cual orientó la elaboración de los instrumentos de recopilación de información

Categoría	Elementos
Trayectoria	Identidad profesional
Percepción del rol de genero	Estereotipos de género en la formación inicial docente Violencia de género Vida profesional v/s vida familiar Valoración de lo femenino
Liderazgo	Liderazgo en función del género Liderazgo docente femenino
Docencia	Percepción del ejercicio docente y su impacto en los sesgos de genero
Contexto educacional	Política educativa Cultura Escolar Expresiones educacionales con perspectiva de genero

5.2 Desarrollo del trabajo de campo

Los instrumentos para recoger la información fueron contruidos y revisados teniendo en cuenta tanto los objetivos generales y específicos, como las categorías de análisis. Luego fueron sometidos a juicio de expertos, labor que fue realizada por la profesora guía de esta tesis.

Se realizaron tres instancias para recabar información:

- a) Entrevista a Directora (Anexo)
- b) Entrevista a Inspectora (Anexo)
- c) Focus Group con 8 docentes (Anexo)

Las cuales fueron realizadas a través de la plataforma meet debido al contexto de crisis sanitaria

Para facilitar la comprensión a partir de las entrevistas y el focus group realizado se utilizarán los siguientes códigos:

Entrevista Directora (E.D)
Entrevista Inspectora (E.I)
Focus Group (F.G)

5.3 Categoría I Trayectoria

5.3.1 Identidad profesional

Para comprender las miradas sobre el liderazgo femenino docente en el establecimiento municipal de la comuna de Recoleta, es relevante considerar la identidad profesional desde una mirada estratégica, para desarrollar y generar condiciones

institucionales que garanticen prácticas docentes y desarrollo de capacidades profesionales, que tal como se menciona en Vaillant (2007), es un proceso dinámico e interactivo en permanente construcción, que unifica elementos del tipo subjetivos (como la historia personal), con elementos del tipo social (referencias y pertenencias a un colectivo).

La identidad profesional se realiza a lo largo de toda la vida del docente, en diferentes etapas personales, construyendo una imagen de profesional que reúne dimensiones afectivas, cognitivas, personales y sociales en torno a una proyección del pasado al futuro (Vaillant, 2007), tal como lo menciona la entrevistada E.I "Capacidad de autocrítica para reflexionar acerca de lo que hago, y si eso que hago tiene un impacto trascendental para el aprendizaje de mis estudiantes"

La identidad profesional (Venegas, 2001) se construye en base a la confianza, así como lo señala la entrevistada E.D "Tenían que ver con liderazgo, con innovación, lo que me permitió que conocieran mi trabajo, al conocer mi trabajo, me conocieron a mí, y yo creo que esa proyección permitió que visualizarán"

En este escenario emerge la figura del profesor(a) para concitar y comprometer a la sociedad toda y así asumir el papel del liderazgo. Se afirma que es el (la) profesor(a) quien debe liderar para que los demás tomen conciencia de que su labor, junto a otros agentes tradicionales o emergentes, es causa y efecto de las decisiones y actuaciones de quienes formamos parte de esta sociedad, y que la particular contribución de cada uno de nosotros en la conformación de redes estará aportando al desarrollo de las personas y con ello a la justa y armoniosa convivencia social (Calderón, 2010)

La identidad profesional se encuentra relacionada con la profesión docente y, por tanto, con la personalidad de la persona (Menéndez-Varela y Grigori-Giralt, 2017). Así, las emociones y sentimientos que tiene la persona van a determinar un tipo de identidad u otra y también afectará en su rol como profesor o profesora. Esos sentimientos y emociones son muy importantes en la profesión. Tal como lo señala la entrevistada E.D "Desde chica algún tipo de liderazgo creo yo, ósea yo siempre fui presidenta de curso, fui presidenta de carrera eh, fui dirigente gremial hartoo tiempo, que era como ocupar un espacio de liderazgo

que era súper innato pero yo creo que obviamente de alguna manera movilizan otras capacidades y otras competencias”

Así, como menciona la entrevistada E.D “de alguna manera reproducir esa experiencia que a mí me había tocado vivir de manera súper positiva, yo creo que por ahí va la pista, bueno mi mamá dice que yo de chica usaba pizarra, plumones, tiza," Es por lo anterior, que la identidad profesional está ligada y dependerá de las circunstancias que rodee a la persona, ya que, de una forma u otra, las vivencias y experiencias vividas en el día a día ejercerán influencia en las futuras decisiones y labor como docente.

5.4 Categoría II Percepción del rol de género

5.4.1 Estereotipos de género en la formación inicial docente

En el sistema educativo chileno, se consideran una serie de principios generales y de inclusión: gratuidad, interculturalidad, diversidad, equidad, entre otros. Dentro de ellos, es en la equidad del sistema educativo y en el principio de inclusión, en donde la perspectiva de género cobra un protagonismo relevante. Es así, como desde el MINEDUC se requiere que las carreras de pedagogía chilenas, en su estructura curricular contengan criterios que permitan al futuro profesorado ser competentes en los procesos educativos.

A pesar de lo anterior, esto está instalado en el producto teórico del MINEDUC, y aun no logra adentrarse en la formación inicial docente, " Yo estude una carrera de ciencia y la verdad que casi todos los profesores eran varones y era generalmente lo que se llamaba los académicos, eran los profesores y siempre las profesoras fueron dejadas de lado, las profesoras estaban en una sala diferente, prácticamente juntas" (F.C) La profesora hace alusión a su experiencia en su formación inicial docente en la UMCE.

En esta investigación, se hizo alusión al patriarcado imperante en el mundo académico de la formación inicial “Si con esta perspectiva de la construcción de un mundo

masculino que imperaba, donde esta concepción desde la experiencia de la mujer era un poco más cuestionada, era un poco invisibilizada" (F.G)

En base a lo anterior, se señaló la diferencia de acceso a cargos directivos dentro de la cultura universitaria, "mientras yo estudié no habían cargos administrativos ya sea desde el decano o jefe de departamento había muy pocos cargo que estaban mujeres, es algo que igual llama la atención que siempre están postulando hombres a estas elecciones y siempre las ganaban hombre, incluso siendo objetados en el tiempo, por ejemplo el rector del peda si mal no me equivoco, yo alcance a vivir una elección ahí, el rector estaba súper objetado y de igual manera ganaba cuando iba como contra una mujer a la elección" (F.G). Esta situación, ocurre por la escasa valoración de las mujeres, que se ha convertido en una situación normalizada en el ámbito académico porque tienen menos probabilidades de ocupar puestos de liderazgo y aunque el número de mujeres en la universidad es cada vez mayor, sus estudios y preparación todavía tienen menos valor (Morley, 2005).

Las situaciones mencionadas no solo realzan los estereotipos imperantes en el mundo académico universitario, si no que, a su vez, pueden evocar experiencias en las cuales profesores(as) vivieron sesgos de género en su formación inicial "En la formación inicial efectivamente yo viví muchos comentarios sexistas. Partiendo de que mi carrera siempre decía que era la historio porque todo era con O, los libros, la historia del hombre"

Weiner (2003) manifiesta que tradicionalmente el tratar temáticas de género en la formación del profesorado, se ha interpretado como ir en contra de lo masculino, esto, a pesar de la indiscutible influencia de los factores de género en las aulas escolares y universitarias.

En tal sentido, los planteamientos de Donoso y Velasco (2013) indican que posicionarse en la perspectiva de género implica analizar críticamente las formas en que el sistema social delimita espacios y recursos para hombres y mujeres, condiciona sus elecciones, y cómo el orden simbólico y real asociado al género, jerarquiza lo masculino por encima de lo femenino, como se señala en el F.G "me tuve que reivindicar permanentemente una por ser mujer, por ser de la clase pobre, por ser morena". Tal como lo menciona X. Azua (2019) Existe la necesidad de visualizar como un punto clave la formación inicial docente, a partir de lo cual cabe preguntarse por qué no se han incluido hasta el momento en ella los estudios de género como un eje transversal.

5.4.2 Violencia de género

La violencia de género ejercida contra las mujeres debe ser vista en el contexto de la desigualdad y, ser analizada desde las causas de una sociedad patriarcal, en donde hay un "deber ser" impuesto por la sociedad de forma dicotómica en hombres y mujeres. Es relevante comprender que la violencia de género tiene un carácter estructural que afecta en todas las dimensiones "El piropo constante que pasa casi por el acoso, el tener que hacer las risitas fingidas diariamente, esto de tener que ser valorada por su trabajo, pero estar simplemente sometida, a cómo te ves hoy día, como te digo, yo creo que también es un tipo de violencia que no sabíamos que estábamos sometida como mujer" (F.G) Tal como señala Amorós (2008) la compleja relación entre trabajo, sexualidad y género al considerar que se trata "meramente" de una cuestión de poder y autoridad se oscurecen e invisibilizan las raíces sexistas que lo generan y que conducen a que el acoso se produzca no sólo por la vía jerárquica sino por la menos contemplada vía horizontal de los compañeros de trabajo.

En base a lo anterior, Seidler (1991) señala que parece como si los hombres en solitario no pueden escapar de un esencialismo que durante generaciones había sido usado para legitimar la opresión, Tal como lo menciona E.I "Comentarios de profesores hombres

como: “Si quieres te acompaño a la sala porque quizás no te van a escuchar, hay niños machistas que te van a ver débil” “No creo que te hagan caso, si necesitas ayuda avísame”” generando un actuar y lenguaje sexista que se transmite en al interior de los espacios educativos entre colegas.

En relación con lo anterior, es importante tratar la discriminación de género, la cual se basa en un trato desigual y desfavorable con base en el sexo de la persona y no solo debido a ello, puede ser también por motivos raciales, religiosos, políticos, de filiación, ideológicos o socioeconómicos, entre otros (Moreno, 2012). En el F.G se señaló "cuesta que entiendan que las mujeres tenemos la misma capacidad” Haciendo alusión a las diferencias que ejercen los hombres por sobre las mujeres. Este tipo de circunstancias, replica el ejercicio de una violencia simbólica sobre la mujer, en donde prevalece el androcentrismo "Para mí no existe diferencia, porque tanto hombres como mujeres pueden ejercer las mismas labores, pero he sido de víctima de tener que lidiar con situaciones de ese tipo" (E.I) En base a la vivencia de circunstancias de discriminación o elementos asociados a una cultura patriarcal. Esto quiere decir que atributos, cualidades o características que son construidos o asignados socialmente se les establece un carácter ‘natural’ o biológico, se les quita su carácter histórico-cultural para pasarlos al ámbito de lo estable, lo fijo, lo permanente, lo incuestionable, lo inmodificable (Maceira, 2005).

La discriminación de género evidenciada en esta investigación también está relacionada a la formación inicial docente, en donde muchas creencias sociales vigentes sobre el género configuran un modelo de organización social impregnado de tradiciones, costumbres y relaciones que influyen en las percepciones, actitudes y expectativas tanto de los hombres como de las mujeres que legitiman la dominación de lo masculino sobre lo femenino (Sala & De la Mata, 2009). “Los profesores la mayoría eran hombres y unos del palio dictadura que quedaban aún eran tremendamente machistas patriarcales, tremendamente discriminadores hasta en el intelecto, entonces tenía una batalla constante”.

Estos actos mencionados generan una violencia de género vinculada a actos discriminatorios inminentes hacia la mujer, siendo el carácter histórico de la desigualdad entre los géneros el punto de partida del arbitrario cultural de la subordinación de las mujeres, pero también son el poder y la desigualdad los elementos que sustentan la naturalización e invisibilización de la violencia que se da en todos los ámbitos de la sociedad “Tenían comentarios de repente muy sexista en la clase, acerca del rol que tenían que cumplir como profesoras o como se tenían que vestir mis compañeras, como tirando comentario de acuerdo a su vestimenta, como consejo, cosa que no tenían que ver a la vestimenta con como uno se va desenvolver después” (F.G) En donde las mujeres son “objetos estéticos”, que tiene por finalidad suscitar admiración y deseo para atraer la atención hacia lo relacionado con la belleza.

Existe una reivindicación constante del rol femenino “Ha sido complejo, pero no menos poderoso el camino que uno ha tenido que seguir, para salir adelante, para demostrar que uno siendo mujer puede cumplir con los mismos roles que el varón”(F.G) Para Fernandez (2010) la conquista del poder femenino pasa por la apropiación discursiva de la realidad y la articulación de nuevos modelos de transmisión de la experiencia. Esa praxis del poder verbal tiene además una dimensión estratégica con repercusiones colectivas, porque cada mujer que accede al uso público de la palabra se convierte en referente para las demás, ensancha los límites del lenguaje y abre nuevos caminos para la emancipación.

Existe una búsqueda de valores hacia la igualdad, en lo que no debe prevalecer la búsqueda de los valores que conciben los hombres, desde una imitación de las actitudes y aptitudes que constituyen al varón, sino apostar por una nueva concepción de mujeres y hombres, en busca de una sociedad que responda a los intereses de ambos, "Simplemente porque somos iguales, esto te estoy hablando yo hace casi treinta años, o sea imagínate, son tres décadas como dando vuelta la rueda, a llegar a lo que estamos llegando recién, sino me equivoco, no creo que sea hace más de tres años que se ha abierto como un poquito la puerta, para que la mujer definitivamente pueda trabajar de acuerdo sus capacidades, nada

más que eso, de acuerdo con sus capacidades" (F.G). En esta línea Osborne (1993) señala como esto pondría en crisis los modos de comportamiento y las actitudes que tradicionalmente se han asignado a cada sexo. No se trata de adaptarse a los modelos sociales, políticos y culturales que han sido creados por los hombres bajo su perspectiva e intereses, sino crear nuevos modelos de desarrollo que se ajusten a las necesidades y beneficios de todos los géneros en la sociedad actual.

5.4.3 Vida profesional v/s vida familiar

Existe coincidencia en que la familia y el hogar son los dos elementos centrales que perpetúan la subordinación, como señala Camps (1998) El patriarcado gravita sobre la institución de la familia; y también en la familia se mantiene la discriminación femenina. Es así como, surge la idea de la profesora "madre" haciendo alusión a los siguiente "Nosotras salimos de la casa, del delantal que utilizamos la casa, lo sacamos y ¿a dónde nos fuimos?, al área de educación cierto, porque éramos madres, porque podríamos cuidar a los chicos le podríamos dar algún tipo de instrucción" (F.G) Aunque las sociedades occidentales hayan avanzado en la incorporación de las mujeres a la vida pública y les hayan reconocido derechos (a la educación, al voto, entre otros), en el ámbito de las relaciones personales se escapan al control legislativo. Reconociendo en la docencia una profesión cercana a al rol maternal.

Lo femenino, asignado a la mujer, se ubica en el ámbito privado, doméstico, familiar. El ámbito "privado" aparece como el propio de la mujer, la cual por naturaleza podría desempeñarse mejor en ese sentido. "Somos cuidadoras naturales, entonces es complejo uno siempre está postergándose para perfeccionarse porque tiene que compatibilizar la economía, la crianza de los hijos o el tema de la casa, y eso nos afecta hasta el día de hoy a las mujeres que tenemos que cumplir este rol como de

postergarnos"(F.G) Este es el espacio del cuidado, de la atención a los otros, de los afectos, de la reproducción de la vida, del trabajo no remunerado e invisible (Delgado, 2008)

A su vez, existe una constante contradicción entre la maternidad y la vida profesional, ya que, las discriminaciones siguen afectando a las mujeres en el mercado de trabajo relacionadas con su condición de madres, las dificultades que la organización del mercado de trabajo ofrece para articular las responsabilidades laborales con la vida familiar, los mayores costos de los planes de salud de las mujeres, son condiciones materiales que restringen seriamente la capacidad de opción de las mujeres” (Godoy y Ansoleaga, 2013), como se menciona en el F.G "los varones todo lo hace bien, pero las mujeres todo lo hacemos mal porque somos mamás, porque llegamos tarde, porque se nos enferman los cabros chicos. Que eso yo lo viví en carne propia, o sea yo viví que, estando embarazada en un montón de meses, me tiraron a una sala del cuarto piso donde tenía que subir y bajar, pidiendo atender en la sala uno. ¿Porque me embaracé?, ¿Porque hice eso?, ¿Por qué tengo que quedarme con los niños?," s. Ambivalencias observadas en la multiplicidad de roles, las cuales plantean tensión entre el ser trabajadora productiva y el hecho de ser madre y esposa” (Gómez y Álvarez, 2011)

La división sexual del trabajo, que atribuye a las mujeres la realización de lastareas domésticas y el cuidado de niños, mayores y enfermos, y a los hombres los trabajos relacionados con la vida pública y la toma de decisiones, no ha perdido vigencia con la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral fuera del hogar. Fernández (2010) “Generalmente las mujeres se postergan por un tema de maternidad, entonces una vez finalizada la primera carrera o el pregrado, uno no sigue perfeccionándose inmediatamente por qué tiene que compatibilizar los temas de trabajo con él la crianza de los hijos o el tema de la casa" (F.G) Esta situación requiere nuevos desafíos para las mujeres, en el sentido de compatibilizar ambos roles, y a su vez, esta desigualdad ha desencadenado que se reclame más presencia de la mujer en la vida pública, al igual que una mayor presencia de los hombres en la esfera doméstica y la atención a los hijos

(Melero, 2010) , Es así como se señala que "Las mujeres se mantenían como en el grado más inicial de deformación, entonces eso igual creo que tiene que ver con una postergación femenina también respecto el perfeccionamiento que no realiza" (F.G)

Por un lado, siguen vigentes las tareas domésticas, como propias y asignadas en función del sexo, y por otro las productivas, reflejadas en la incorporación de la mujer al mundo laboral. Pero en este proceso de cambios, si bien las mujeres acceden cada vez más al ámbito público, los hombres siguen mostrando determinadas resistencias a participar en el ámbito privado, lo que conlleva que la desigualdad sigue estando vigente, al ocasionar entre otras cosas, consecuencias físicas y psicológicas a la mujer (Melero, 2010). Esto se vincula con lo señalado en el F.G "El machismo, es bueno, después de las siete de la tarde nos vamos a tomar una cosita y entre todos arreglamos lo de la oficina, cuando nosotras después de las siete de la tarde tenemos que llegar a la casa si o si porque igual tenemos hijos, aunque sean más grandes ¿o no?, tenemos que estar ahí y saber que pasa en nuestra familia, entonces a pesar de que eso se ha arreglado, sigue igual". Esto se ha denominado 'doble jornada', y se han solicitado cambios sociales, políticos y económicos que permitan a las mujeres liberarse, al menos en parte, de esa carga que supone el trabajo en el hogar realizado en esas circunstancias. El principal argumento es que el capitalismo contemporáneo, concretado en el Estado de Bienestar, explota a las mujeres en el ámbito doméstico, ya que el trabajo de limpieza y cuidado realizado gratuitamente por ellas sustenta el sistema de producción y permite que se multipliquen los beneficios económicos generados por la fabricación en serie y las redes de consumo. (Fernández, 2010)

Además, es posible relevar la necesidad e interés de las mujeres por avanzar profesionalmente, "No puede ser , que para que uno para tener un cargo de más importancia o de liderazgo dentro de una comunidad, uno tenga también que estar sacrificando su tiempo en familia y su tiempo personal que es importante también para nosotras desarrollarnos como personas, porque además de mujeres, de ser madres, de ser profesoras, también somos personas que queremos desarrollarnos en otras áreas"(F.G) En

este sentido, Touraine (2007) señala, que es hora de recordar las debilidades de una política y de un pensamiento que sólo buscan la igualdad entre hombres y mujeres, pues ésta propone únicamente el alineamiento de las mujeres según el modelo masculino, en el momento en que los hombres aspiran a liberarse de una vida enteramente invadida por el trabajo. En cambio, hay que aceptar que las mujeres obtengan éxitos profesionales inferiores a los de los hombres, si éste es el precio a pagar por conciliar dos vidas.

5.4.4. Valoración de lo femenino

Sin lugar a duda la lucha femenina por ocupar espacios públicos ha sido escenario de grandes batallas y reivindicaciones. Que como dice Ana Rincón (1995) podemos deducir que el proceso femenino no sólo se circunscribe a la conquista de "igualdad en el trabajo" o "representación política", aspectos que han cobrado entidad en los últimos tiempos, sino que tiene que ver con algo mucho más global: La valoración de las mujeres en todas sus facetas.

La valoración de lo femenino entre mujeres tiene relación con el concepto de "sororidad", En una primera definición la sororidad hace referencia a la amistad entre mujeres diferentes y pares. Así, sororidad es una palabra para designar las relaciones que se establecen entre mujeres. Lo que da un alcance peculiar a las mujeres es la fuerza, unidad y pluralidad, a través de una experiencia colectiva que permite construir un nuevo espacio de experiencia basado en las actividades conjuntas. La sororidad es un concepto que surge en "la necesidad de una mediación sexuada femenina y no masculina como hasta entonces" (Posadas 2010).

En el mismo sentido, la sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda

de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2012). En la investigación realizada, emerge que "tenemos que también entender que nosotras como mujeres tenemos que defendernos, entender que todas tenemos las mismas dificultades, que ya solo por ser mujer estamos sometidas"

La valorización que se da sobre lo femenino y lo masculino, tiene cargas subjetivas y objetivas estructurales, en la Entrevista E.I señala "Creo que, en nuestro ADN de mujer, siempre hemos estado más expuestas y sometidas a mirar nuestras debilidades constantemente, algo que puede ser una ventaja a la hora de estar conscientes de nuestras emociones, fortalezas, aspectos a mejorar, etc." Considerando la autocrítica permanente como una oportunidad. A su vez, haciendo alusión a lo masculino, menciona "Por el contrario, en la cultura machista los hombres no soportan oír consejos sabios y lo interpretan como un ataque a su dignidad e incluso autoestima, sobre todo si vienen de una mujer. Situación que los bloquea emocionalmente y no les permite avanzar hacia la mejora" Tal como señala Connell (2003) En la construcción de la masculinidad, el componente genérico de la competitividad, asociada a la fuerza y, en ocasiones, incluso a la violencia, es uno de los ejes centrales por los que los hombres reafirman su masculinidad.

Se puede señalar, que según Pérez (2019) El feminismo nos exhorta a minimizar nuestras diferencias y potencializar nuestros nodos en común. En base a lo anterior, en el discurso docente de esta investigación surge lo siguiente "Estudie pedagogía en inglés y mi carrera prioritariamente estaba más llena de mujeres ya, en generación eran mayoritariamente más mujeres que hombres, y creo que eso también me ayudo a mí a desarrollar una perspectiva de género en la práctica diaria y mucho más atento de las cosas que pasaban y no correspondían al buen trato equitativo entre hombres y mujeres" (F.G),

relacionando el vínculo permanente con mujeres en su formación inicial con una visión amplia con perspectivas de género.

En palabras del relato docente “El hecho de haberme desarrollado inicialmente como profesor en un ambiente rodeado de mujeres, me hizo a mí por lo menos tener una perspectiva de colaboración para llegar y no llegar a un punto como de competencia, que es lo que generalmente se asocia a los hombres, como este mundo de la competencia, que mejor, yo mi formación inicial estuve rodeado de mujeres y que a nosotros cómo te llaman por el lado de la colaboración y justamente también me ha pasado en la vida profesional que trabajó en un departamento con puras mujeres y también se da la misma dinámica, entonces no sé si es lo regular o no, pero a mí me hace sentir mucho más en un ambiente colaborativo el trabajar con mujeres, el poder rodearme con mujeres . Que competitivo al estar con hombres históricamente" Tal como lo señala Gallegos (2012) La identidad masculina se ha propiciado siempre en términos de competitividad y poder, cualquier manifestación de sentimientos no tienen cabida en el estereotipo de hombre.

5.5 Categoría III Liderazgo

5.5.1 Liderazgo en función del género

Es relevante comprender, que cuando se habla de liderazgo se hace referencia a un conjunto de habilidades, relaciones interpersonales mediante las cuales los individuos que son dirigentes de un grupo influyen en su ambiente, con el fin de lograr los fines de este. Por lo que se entiende al liderazgo como una disciplina en donde quien la realiza tienen una influencia hacia las personas que lo siguen (Alfonso, Alvero y Trillán, 1999). Los estudios generales sobre el liderazgo suelen olvidar, o dedicar un espacio residual al estudio de la influencia de la variable género. Arteaga y Ramón (2009) establecen que en base a las características de los líderes atendiendo al género y las competencias emocionales existen

distinciones en los estilos de liderazgo empleados. Como señala E.D “Creo que el liderazgo ya sea de hombre y de una mujer tiene que ser consecuente respecto de la circunstancia”.

Es importante destacar que en general son hombres quienes ocupan lugares de liderazgo, Al ser minoría, mujeres y en un ámbito masculinizado, están prácticamente fuera de las líneas de promoción y de los puestos de alta dirección. (Jiménez, 2006) Tal como señala la entrevistada " El departamento de educación o las corporaciones municipales, todavía hay hartos varones que toman decisiones, por lo pronto los alcaldes son mayoritariamente varones entonces eso ya de por sí instala la idea de un “x” tipo de liderazgo" (E.D) Según Lupano (2011) Los hombres muestran un comportamiento más asertivo y agresivo que les permiten ser elegidos como líderes con más frecuencia que las mujeres, mientras que estas últimas revelan más información de sí mismas, de sus sentimientos personales, de sus creencias, de sus preocupaciones y mantienen una mayor orientación hacia el aspecto emocional de las personas. Como se señala en el relato de E.D "Por qué, los roles ósea aún, los roles que toman esas decisiones están constituida todavía por mayoritariamente varones. En los concursos quienes lideran los concursos son varones en general. Por lo tanto, hay una mirada masculina allí, y porque además durante harto tiempo se ha entendido que las decisiones que toma un líder varón pueden tener más repercusión en cualquier tipo de comunidad en donde se instale"

Una situación que aflora en el discurso de esta investigación tiene relación con características “masculinas” en el liderazgo femenino, en palabras de E.D "En la época que me toco ser directora, ocupar algún rango, rol digamos de liderazgo, probablemente en ese minuto, mi liderazgo era más semejante a un liderazgo masculino”, como también es mencionado en el F.G "Estos liderazgos tan patriarcales, que hay mujeres que salen a liderar y tienen que ser súper machistas al final y patriarcales porque si no, no salen, yo creo que es porque bueno nuestra sociedad no tiene otra forma de ver el liderazgo, siempre hemos tenido ese tipo de liderazgo", Como lo señala Lupano (2011) En términos generales, las personas tienden a creer que para desempeñarse efectivamente en puestos de liderazgo es necesario desplegar cualidades masculinas.

Es relevante mencionar que las mujeres son peor evaluadas cuando exhiben estilos estereotípicamente masculinos, no así los hombres cuando emplean estilos “femeninos”. Gutiérrez (2015) , tal como se menciona en el relato de la entrevistada "Si bien es cierto, una tiene que moverse en los rangos de un liderazgo que se ve entre comillas estereotipadamente no tan femenino, por la condición de ser mujer uno tiene que ir adaptándose a circunstancias, cargas valóricas que se dan en los establecimientos, en este caso el sostenedor, los jefes directos, el propio ambiente laboral, los compañeros de trabajo, entonces siempre es más difícil, es más complejo, porque el juicio es más rápido, y es más certero y es más brutal”.

Según Helmich (1974) hay mujeres en cargos de liderazgo que pueden presentar características masculinas más extremas o radicales que los propios hombres. En relación a lo anterior, también existe la percepción en el discurso docente de que los liderazgos femeninos tienen características cercanas al machismo y que no necesariamente el ser mujeres es conducente a tener perspectivas de género “También la directora de alguna manera se transforman un poco en tiranas ya, más allá de los varones, así como como que como un ente de temor” (F.G), "Respecto a los liderazgos femeninos, hay que tener ojo ahí también por qué claro una mujer tiene más posibilidad de tomar el tema género, el rol de la mujer como protagónico, pero que sea mujer no garantiza necesariamente, yo conozco liderazgos femeninos que son muy machistas también entonces eso hay que tenerlo claro" (F.G).

Para Via (2003) Tanto hombres como mujeres deben formarse para ser directores, sin embargo, las mujeres, muchas veces, tiene que superar obstáculos relativos a la discriminación de género. Los problemas son actitudinales, tienen que ver los estereotipos, sentimientos de baja estima y evaluaciones negativas sobre la competencia de las mujeres. Es así como en la entrevista E.D señala "Es como muy común en el lugar de las mujeres

que lideran cualquier cosa, que cuesta más, cuesta más, y uno está mucho más expuesta, respecto a equivocarse y respecto a los errores," y junto con ello menciona "Se entiende además que cuando uno comete errores o se equivoca, hay una cierta idea, de que también tiene que ver el hecho de ser mujer".

Es así, como el liderazgo de la mujer se encuentra en constante tela de juicio. Tal como lo menciona la entrevistada E.I "Al poner en duda mi capacidad de liderazgo por ser mujer" y explicitando lo siguiente: "A prejuicios y discriminaciones de género que impone la sociedad y sobre todo si son mujeres jóvenes más desconfianza existe aún" (E.I) Esta situación para García de León (2002) está vinculada a que el lugar de poder explícito y legítimo por excelencia, había estado vetado para ellas que se contentaron durante decenios con "influir" en los espacios de poder "inexplícitos"

Según Gutiérrez (2015) Las mujeres ejercerían el liderazgo con énfasis en la visión de la organización, la cooperación, el trabajo en equipo y menor control. La resolución de problemas se basaría tanto en la intuición como en la racionalidad, siendo el objetivo la calidad. Tal como es mencionado por la entrevistada E.D "La mirada de las mujeres, en ámbito de liderazgo, ámbitos laborales en general, es una mirada que es mucho más integral", Tal como lo señala Gutiérrez (2015) se constata como femenino al liderazgo más "participativo" y "democrático", es así como lo menciona la entrevistada E.D, respecto a su liderazgo como Directora "Mi liderazgo es empático, es súper humano, con mucho respeto, respecto de la comunidad a la que yo pertenezco y la que yo lidero y donde quiero instalar el respeto también, el respeto en el trato, en la valoración del otro, en escuchar, en dialogar hartos" y tal como se señala en el FG "Cuando yo llegue al Juanita sentí más bien este liderazgo como distribuido, como que tenía que ver con las posibilidades de las implementaciones pedagógicas así como eh, y yo lo sentí como un regalo".

Se ha sugerido que la capacidad de las mujeres de servir de inspiración y motivar a los empleados se deriva de sus habilidades interpersonales más desarrolladas. Entre las otras características que supuestamente hacen que las mujeres sean mejores líderes transformacionales que los hombres se encuentran el hecho de que se sientan cómodas compartiendo el poder y la información, su tendencia a fomentar la participación y la

inclusión, su propensión a instaurar sentimientos de autoestima en los demás y su habilidad a la hora de infundir vigor y entusiasmo a los trabajadores respecto a su labor (Psychogios 2007) Tal como se señala en el F.G "Yo me siento tremendamente cómoda en el liceo, entendiendo que estamos rodeados de liderazgo femenino, tenemos una dirección, tenemos una jefatura de UTP, tenemos inspectoría, todo liderado por grandes mujeres. Obviamente nos queda mucho por aprender, creo que también se valida mucho las opiniones de todos y todas," Según Calderón (2010) es relevante destacar capacidades, como compartir visiones, valores, aceptar y participar en el juego de intersubjetividades para la identificación y solución de problemas, promover, trabajar en equipo, toma de decisiones y responsabilidades en conjunto.

Es clave señalar que las líderes son, en muchos ámbitos, las "recién llegadas a los espacios públicos" es por ello, que cobra sentido lo que se menciona en el relato del F.G "Creo que el liderazgo va ir cambiando, pero va ir cambiando cuando todos nos vayamos deconstruyendo y tengamos modelos a seguir que sean diferentes y no sean el hombre con corbata, el hombre blanco, con dinero, bien vestido" Siendo importante que las personas nombradas para ocupar puestos formales de liderazgo sean sensibles al género y que jueguen un papel activo en la consideración en profundidad de todas las implicaciones de género de sus decisiones profesionales diarias.

5.5.2 Liderazgo docente femenino

Es clave comprender que las y los profesores lideran manteniendo el foco de atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y estableciendo relaciones constructivas y de confianza. Las y los profesores influyen en el desarrollo de personas, comunidades de trabajo y capacidades organizacionales de tal manera que este se refleje en la mejora de los aprendizajes. (York-Barr & Duke (2004), Además, es posible relevar en el discurso de las y los actores de esta investigación que se vislumbra el liderazgo femenino

docente en lo siguiente "Liderazgo innato para motivar y guiar al grupo para el logro de objetivos. Amabilidad, entusiasmo y pensamiento crítico para incorporar varios puntos de vista a la hora de tomar decisiones."(E.I), a su vez en palabras de E.D se puede comprender que las docentes son reconocidas como líderes "Creo que la sitúan a ellas como más visible en realidad, más visible, con competencia, con capacidad de liderazgo"

Es posible señalar que el liderazgo de las docentes está vinculado al respeto mutuo, tranquilidad, seguridad, capacidades para regular el estrés, la ansiedad, los estados depresivos, capacidades para el bienestar, percepción de los estudiantes de sentirse cuidados por los profesores. Las escuelas también se benefician del aprendizaje socioemocional, ya que se promueve el bienestar y el éxito de sus estudiantes. (Toro y Berger, 2012) Lo que en palabras de E.I son "características fabulosas tales como; creatividad para generar ideas y solucionar problemas, apertura a nuevas experiencias y curiosidad para hacer preguntas. Amor por el aprendizaje (muestran pasión por conocer y aprender constantemente" esto está relacionado lo que para Calderón (2010) es la función docente, cuando ha tomado conciencia de la necesidad de cambio.

Según Calderhead (1996), la importancia de los/as profesores/as en cualquier intento de reorganizar la educación en innovaciones curriculares o en el mejoramiento de la efectividad educativa, ha sido ampliamente reconocida. Lo anterior, debido a que estos/as se convierten en intérpretes y, al mismo tiempo, portadores de valores, prejuicios, miedos y representaciones. La configuración de su personalidad, permeada por sus propias experiencias y el reconocimiento de las experiencias de otros/as en diversos momentos de su historia de vida, es un factor clave para modificaciones en términos curriculares y, desde luego, en aspectos socioculturales. En este sentido, cobra relevancia la repetición de patrones culturales patriarcales dentro de los espacios educativos, vinculados a la percepción del rol y/o liderazgo de las profesoras. En palabras de E.I "Una vez que han notado que sí he podido resolver y gestionar exitosamente diversas situaciones, recién noto que el profesor cambia su forma de dirigirse hacia mí con mayor validación" Tal como lo

señala la entrevistada E.I, la docente requiere de generar instancias de reconocimiento de sus pares y en la mayor parte de los casos, referido a sus pares varones. "Igual es fome por que sientes que tienes que demostrar lo que eres o ganarte la admiración de los demás. Lo cual generalmente me ha ocurrido con compañeros hombres de trabajo"(E.I)

Siguiendo la reflexión que emerge desde la percepción de los sujetos de análisis de esta investigación, es posible mencionar que existen conductas sociales discriminatorias basadas en el sexo de los individuos y los roles socialmente aceptados. (González, 1998; Moreno y Vera, 2008; Araya, 2004). Tal como es mencionado en el F.G "Cuando hay mujeres que cuando están en un grupo de profesores y utilizan una forma como técnica para hablar también son mayormente criticadas" Por tanto, es posible visualizar que existen conductas sexistas que no favorecen la promoción del liderazgo docente femenino, sobre todo entre pares.

A partir de lo anterior, surge en el discurso de las y los docentes el vínculo entre el liderazgo femenino docente y la percepción maternal del ejercicio docente, generando una diferencia de con la validación del liderazgo docente masculino, "Se le otorga innatamente este rol a la profesora como más maternal, como que tiene que validarse desde la maternidad versus el profesor que se valida respecto de su conocimiento o de su expertis" (F.G) Es así, como las maestras asumen la maternidad, ligada culturalmente al instinto, como una función integrada a la naturaleza biológica de la mujer, de manera que las mujeres están destinadas al cuidado de las hijas e hijos, propios o ajenos, y la docencia es considerada como una extensión de la vida doméstica, en donde ella puede seguir desarrollando o manifestando el sentimiento femenino materno, por medio del amor maternal (Lagarde 1994) Sin embargo, esta mirada maternal del ejercicio de la docencia femenina no es necesariamente lo que las profesoras quieren transmitir, sino más bien un patrón culturalmente impuesto, "Hay una dificultad porque a nosotras se nos mira como siempre, con esta imagen de maternidad y nosotras tenemos que ajustarnos y ser efectivamente maternales cuando no necesariamente todas somos así, entonces cuesta que se nos valide más, el reconocimiento profesional versus un hombre."

En este contexto, existe uno de los mayores desafíos en el seno de modelos educativos androcéntricos, por lo que es necesario poner en el centro de la actividad escolar un análisis sobre cómo se construyen las relaciones educativas entre docentes con equidad es post de favorecer la igualdad y promover el liderazgo femenino docente. Tal como es señalado en el F.G "Estos liderazgo femenino que han pasado por el Juanita y de un sello de liderazgo femenino como con una marcada tendencia a la igualdad, a las capacidades de nosotras que, desarrollar nuestras capacidades, hay gente que es muy hábil en detectar las capacidades y habilidades de cada una en cada una de nosotras, cada una de nosotros y desarrollarlos de la mejor manera, y yo creo que ese es el camino, el camino es ese que cada uno con su personalidad, con su forma de ser, de lo mejor de cada uno de nosotros para ir desarrollando estas capacidades que nosotros tenemos ya, yo creo que podemos ir mejorando y trabajando en una sociedad mucho más igualitaria, que es lo que yo creo que todos los que estamos acá queremos" Esto se debe realizar favoreciendo el desarrollo de capacidades al interior de la comunidad educativa.

5.6 Categoría IV Docencia

5.6.1 Percepción del ejercicio docente y su impacto en los sesgos de género

Es importante considerar que los y las docentes son agentes transformadores con cargas socio culturales, los y las enseñadores, como les denomina Grediaga (2000) por lo general experimentan todo un proceso más emotivo que cognitivo para tomar la decisión de estudiar la carrera docente; éste proceso, en la mayor parte de los casos, pasa por diferentes momentos en los que priva, la duda, en desconcierto, la incertidumbre que acompañan de inseguridad la decisión final. Osipow (1984) lo resume como: los valores del propio sujeto, el proceso educativo, la realidad y también, los factores emocionales. Tal como lo menciona E.I "Para mí lo más inspirador es poder hacer por mis estudiantes lo que no supieron hacer por mí."

Como ya lo he mencionado, la consideración del género es una construcción socio-cultural e histórica que tiene lugar en un momento, espacio y en una cultura determinada, y que las competencias personales y profesionales en igualdad se adquieren y se aprenden (Rebollo, 2013; Simón, 2010), es fundamental destacar la importancia de la formación de los profesionales en general y de los futuros maestros en particular. El profesor es quien en sus prácticas docentes puede cambiar o mantener el pensamiento y la cultura de los niños y jóvenes, Tal como se vislumbra en el F.G "Nosotros hemos tomado una parte de los valores de la sociedad o de la vida, hemos decidido hacerla parte nuestra y traspasarla a los estudiantes, y eso es tan valioso porque esto va a la vanguardia de los cambios que queremos hacer, de esta inclusión que queremos lograr y este cambio, esta apertura de mente para la sociedad,"

Es posible señalar que según Margrit Eichler (1991) existen tres grandes tipos de sesgos de género:

- Androcentrismo: Implica la identificación de lo masculino con lo humano en general, invisibilizando a las mujeres.
- Insensibilidad de género: No considera al sexo y al género como variables significativas en los contextos; no se cuestiona los efectos diferenciados en mujeres y hombres y por ello se tiende a perpetuar las desigualdades.
- Dobles estándares: Utiliza diferentes criterios para tratar y evaluar situaciones o problemáticas parecidas o idénticas para los sexos. Se trata del problema inverso a la insensibilidad de género

En este sentido, en palabras de los y las docentes se logra reconocer que ellas y ellos no identifican sesgos de género al interior de la comunidad educativa, si no que más bien, reivindican el impacto de las acciones que fomentan perspectivas de género "Nosotros tratamos de instalarnos con un poco más de apertura en lo que tiene que ver con los estereotipos de género y los paradigmas en torno a esto, tiene que ver con que también logramos dar cabida a la inquietud de los chiquillos y chiquillas, y logramos también

avanzar en los aprendizaje de la vida," Las y los profesores pueden contribuir eficazmente a reducir la violencia de género en las escuelas si se refieren explícitamente a la violencia y el maltrato (UNESCO. 2017) "desde ahí, hay un tema que se maneja con el tema de los discursos de la reivindicación, pero también con esto de las interacciones cotidianas que permiten también que los chicos y chicas puedan tal vez, tener mayor dominio de su propio cuerpo y de su propia vida entorno al dominio de su, de la corporalidad" (F.G).

Las y los docentes posee creencias, probablemente arraigadas culturalmente, que determinan las percepciones que tienen acerca de sus alumnos y alumnas. Esto tiene consecuencias directas sobre la experiencia que tienen las/os alumnos/as en la escuela. Según Nelly Tournaki (2003), hombres y mujeres tienden a tener experiencias educativas diferentes dependiendo de lo que sus profesoras/es consideran un comportamiento apropiado para su género. En palabras de los actores de esta investigación "Nuestra principal labor, empoderar a nuestras niñas y niños, de que se desarrollen en una sociedad mucho más igualitaria, así que yo, en ese sentido me siento bastante cómoda aquí y orgullosa del cuerpo docente de donde me toca trabajar."(F.G)

Es fundamental reconocer que los y las docentes no visualizan sesgos de género en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo se hace alusión a la relevancia de incorporar lenguaje de género inclusivo "esa es la misión del docente de hoy, ser transformadores de la sociedad, somos agentes transformadores y cuando uno dice les chiquilles a ellos y a los profesores de lenguajes les duele pero hasta la última articulación, porque tenemos que transformarnos"(F.G) A su vez, se reitera "Reinstalo el sentido común como uno de los conocimiento más potente que posee el hombre, por qué un conocimiento que está basado en las experiencias compartidas, por sobre el conocimiento científico que más encima uno pudiese analizar allí que es un conocimiento que está al servicio de los poderosos por sobre un conocimiento que está al servicio de la gran mayoría dónde estamos nosotras las mujeres y todos estos grupos más segregados, los niños, los viejos, las mujeres, en este caso en la actualidad las diversidades múltiples por ejemplo, entonces siento que eso también debe ir desprendiéndose un poco de nuestro lenguaje"(F.G)

Para el SERNAM (2009) Los profesores y profesoras deben ser entrenados/as también en adquirir conciencia sobre los mensajes que entregan a sus estudiantes. Los y las docentes debieran adoptar conductas que demuestren confianza en las capacidades de alumnos y alumnas, particularmente en aquellas áreas tradicionalmente asignadas al sexo opuesto. Esto requiere en primer lugar de una comprensión general del valor e impacto de la retroalimentación y refuerzo sobre la motivación, autoeficacia y autoconcepto de las personas, Tal como es mencionado por E.D “Hasta el minuto no hay una, probablemente no hay una labor consciente de tener una mirada respecto a una educación de género o a una educación más femenina yo creo que no es consciente eso, y yo creo que tampoco lo hemos trabajado de manera intencionada, urge hacerlo claramente, urge hacerlo y hay que preparar a los colegas". Siendo este un aspecto clave a abordar en la comunidad educativa.

5.7 Categoría V Contexto educacional

5.7.1 Política educativa

Si se habla de política educativa, se vincula directamente con lo que ocurre en el sistema escolar, el cual continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género y que los colegios no están dando a los niños y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, es decir, no están cumpliendo con su objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas. (Valdés, 2013).

Es posible señalar, que la Ley General de Educación (LGE) procuró que el instrumento principal del currículum nacional, Bases Curriculares, lograra un mejor grado de definición de lo que se espera que las y los alumnos aprendan, y en este sentido

armonizan con los planes y programas de estudio, como apoyo a los docentes, sin embargo, en dichos instrumentos no se utiliza nunca el concepto de género y escasamente se hace referencia a mujeres y hombres (Valdés, 2013). Por ello, el Estado chileno desarrolló una serie de instancias de carácter oficial que permitiesen evidenciar la puesta en marcha de acciones concretas, entre ellas las Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa en Sexualidad, Afectividad y Género, publicación desarrollada por la Unidad de Transversalidad Educativa, de la División de Educación General, perteneciente al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012; 2013). quedando en evidencia que, si bien existe una intención de incorporar la perspectiva de género y de plasmarla en los OA no siempre resulta aplicable, y que más bien se ve afectada por la demanda de las disciplinas y por la necesidad de lograr metas en la formación general más que en la dimensión personal. En palabras de las y los entrevistados "las leyes o normativas de alguna forma, nos avalan en este proceso y en este cambio de paradigma, hacia la mirada de la mujer."

Existe en la percepción de la comunidad educativa respecto a las normativas imperantes que favorecen políticas educativas inclusivas, tales como la evaluación docente y la ley de inclusión "los colegios públicos nos hemos visto emplazados un poco a incluir ciertos temas porque la evaluación docente los pone sobre la mesa, como por ejemplo el género y el tener un lenguaje inclusivo, entonces tú quieres o no compartir esta visión estas obligado, porque esta es la normativa y esto es lo que tienes que incluir, también la ley de inclusión y también hay un montón de leyes o normativas que debes respetar en tu función de docente, no es que te pida la opinión es tu obligación,"(F.G) Comprendiendo que, si bien la Ley de Inclusión no explicita un enfoque de género, busca la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social. Además, enuncia la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano, a su vez, la evaluación docente ha incluido en el último año un indicador de género.

A nivel local, a partir del año 2017 el Municipio de Recoleta, Implemento la oficina de “Diversidad, inclusión social y no discriminación”, la cual incluye a los siguientes programas:

- 1) Programa de migrantes y refugiados
- 2) Programa de pueblos originarios
- 3) Programa de inclusión social de personas en situación de discapacidad
- 4) Programa de género, diversidad sexual y nuevas masculinidades

Siendo este último programa aquel relevante para esta investigación. En palabras de las y los actores, se resalta el papel que cumple el Municipio de Recoleta como espacio que promueve y favorece acciones con perspectivas de género "También aquí hay que decirlo, hay una mirada político y social también, entonces porque en otros municipios, de otras miradas esto es impensable"(F.G) Sin embargo, también se hace mención a que esta situación queda en un discurso teórico y no práctico “Es difícil de erradicar, siento que es más teórico, este avance es más teórico que práctico porque finalmente en el mismo Recoleta creo yo, aún parece ser que hay más varones que mujeres, en los roles en los puestos de toma de decisiones están mayoritariamente instalados con varones" (E.D), esto se puede evidenciar en el Programa de género, diversidad sexual y nuevas masculinidades del Municipio, el cual, si bien, incluye objetivos relacionados con visualizar, concientizar y educar sobre las necesidades LGTBI de la comuna, no incluye en su programa el generar la promoción de una cultura no sexista y con perspectivas de género, que aporte en desarrollar una política educativa comunal sin sesgos de género.

5.7.2 Cultura Escolar

En palabras de Martínez Otero (2007) La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo. Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre centros, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de idiosincrasia escolar. Desde esta perspectiva, las construcciones individuales estarían influenciadas por la cultura, en términos macros, y además por las denominadas subculturas (familia, escuela, trabajo, etc.). Para Lehman, Chiu y Schaller, (2004). La escuela en conjunto con los poderes, intereses políticos y la económica global, actúan como modeladores de las experiencias, expectativas y comportamientos al interior del sistema social.

La cultura institucional como organización abarca las manifestaciones simbólicas de poder, los intercambios, los valores inherentes al diario vivir de la escuela, que luego, constituidos en hábitos, esculpirán su personalidad final. La cultura institucional determina las convenciones y reglas no escritas de la institución, sus normas de cooperación y conflicto, así como sus canales para ejercer influencias (Arcos, 2015).

La cultura escolar del espacio educativo en estudio, comprende un escenario de significados que no están ajenos a la realidad, incluso a aquellos que están permeados por el patriarcado imperante tal como es señalado en el F.G "En el Juanita yo percibo que en la práctica cotidiana uno tiene esta posibilidad, entonces es un tremendo regalo pero sin embargo nos encontramos con estas situaciones de micro machismos permanentes y que a veces resulta un poco tensionantes", Es así, como el denominado machismo y sus micromachismos conforman parte de la cotidianidad de las vivencias escolares, en palabras de E.D "Hay harto machismo instalado en los varones, pero tiene que ver básicamente con prácticas familiares, miradas culturales que en un medio probablemente con más ventajas culturales y educacionales sería más fácil de erradicar, acá está arraigado, entonces existe igual una mirada respecto a la superioridad de los varones".

La cultura escolar, se conforma por las y los actores que entrelazan el accionar dentro de la escuela, en este sentido todos los sujetos son clave, sobre todo cuando estamos hablando de la reproducción de los sesgos de género, de lo cual son parte directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados(as), en palabras de F.G “esta esté sesgo todavía por parte de los apoderados como de sexualizar un poco el trato que tienen contigo, como que esta esa mirada chinchosa como que “la profe”, como que no sé qué, y abiertamente que algunos profesores que te ensalzan que es tremendamente patriarcal e incómoda que tal vez en otros contextos uno pudiese decir cualquier mujer agradecería que te dijese eso pero que terminas sintiendo como algo incómodo”, este accionar es parte de una cultura masculina, ya que, sólo los hombres han tenido el poder de definir, sólo ellos han conformado la cultura y por ende, esa cultura es masculina.(Facio.1994). Tal como es señalado "en el caso de los hombres, de algunos apoderados y de algunos docentes caen en esto de casi como ensalzarte en lo personal, como que ¡hay! que linda su sonrisa, ¡hay! que linda su mirada. Cuando al final de que los resultados que tenemos con los estudiantes hay ahí una apuesta profesional que se coloca ahí, técnica, entonces igual eso son espacios que tenemos que ir al rescate" En este ámbito, es relevante rescatar la consciencia crítica de las y los docentes por identificar estas situaciones como acciones que deben deconstruirse.

A su vez, se puede señalar que las escuelas son instituciones con memoria (Gallard, 2006). Cada espacio educativo tiene su propia biografía, producto de la intersección entre las políticas educativas, las prácticas educacionales y significaciones de los miembros del establecimiento. Se constituyen a partir de un conjunto de principios, reglas y normas que conforman el núcleo duro que estructura la vida cotidiana de la escuela. Esta gramática escolar (Tyack y Cuban, 1997), refiere a la organización del tiempo y espacio, a la clasificación de las y los estudiantes, los criterios de evaluación, la jerarquización de los saberes ordenados por materias y el otorgamiento de certificaciones que validan el aprendizaje. Ante lo cual se puede vislumbrar lo siguiente "Tenemos un equipo liderado netamente mujeres en el Juanita, pero eso es historia en el Juanita, cuando ya en el año

noventa y ocho el Juanita también era un equipo liderado por mujeres y mujeres realmente extraordinarias, mujeres súper capaces, súper empoderadas, de las cuales yo al menos aprendí mucho, teníamos una directora muy empoderada su rol como mujer, con mucha personalidad, con muchas capacidades" Además, toda institución reconoce su aspecto dinámico e innovador y, en tal sentido, el concepto de cultura escolar resulta clave para comprender la forma en la cual se entrecruzan y asimilan los cambios en la permanencia.(Viñao,2002)

Desde este punto de vista, se puede afirmar que las instituciones son el resultado de un proceso histórico en el que la gramática escolar no es un componente, sino que se encuentra en permanente modificación. (Viñao, 2002) "Este liderazgo viene por qué fuimos un liceo femenino donde el rol que nosotros les dábamos era a que las chiquillas se empoderaran de su rol como mujeres en la sociedad y lo que ella podía lograr digamos profesionalmente, yo creo que eso también influye en como el liderazgo femenino ha marcado el Juanita"(F.G). Dentro del discurso, existe por ende una cultura escolar de valoración por la trayectoria de liderazgo femenino del Liceo "Se originó así, con mujeres que super empoderadas de transmitir este mensaje, que nosotras como mujeres podíamos ir más allá y que no nos quedáramos en la casa cuidando y criando. Que eran lo que hace 20 años atrás todavía se estilaba digamos, que era el constructo social que había, que la mujer debía quedarse en la casa para cuidar a los hijos, eso nos ha costado un mundo, irlo sacando del inconsciente de la sociedad y a través de los años. Yo llevo veinte años y un poquito más y siempre hemos tenido el liderazgo femenino bien potente"(F.G) También se valora el liderazgo femenino en la actualidad "El hecho de que haya un liderazgo femenino a la cabeza de un liceo, que tenga aparte esta mirada de perspectiva de género es tremendamente positivo porque nos obliga nos empuja todos, incluso a los que no están de acuerdo con esto, a que se tienen que subir a esto y que tienen que aprender y tratar de formar en base a eso, yo creo que eso es bastante valorable."(F.G)

Cuando se habla de cultura escolar, de alguna manera se están abordando los sellos educativos institucionales, es así como los espacios educativos que deseen fomentar un enfoque inclusivo, que apueste por la diversidad, deberán promover culturas basadas en valores inclusivos y una visión compartida. Además, se deberá tener en cuenta que cada escuela puede manifestar la inclusión de forma distinta, lo que hará que su cultura sea única y diferente (Ainscow y Miles, 2008, Muntaner, 2010). Por tanto, la inclusión en un centro va a estar presente en su cultura y en los valores que se viven en el centro. En definitiva, este modo de ver, sentir y vivenciar la inclusión va a tener un impacto en la comunidad educativa que tendrá como consecuencia una respuesta positiva a la diversidad. En palabras del F.G la inclusión y valoración a la diversidad está directamente relacionada con los liderazgos femeninos del establecimiento educacional "No podemos invisibilizar un estudiante, nuestra misión es justamente eso, de respetar esa identidad, así que por eso creo en los liderazgos femeninos porque creo que van a abrir más puertas y en el futuro de aquí a veinte años más, estas van a ser etapas superadas, sin dudas el liderazgo femenino es el que va abriendo estas puertas a un cambio de paradigma" Considerando a su vez, que la perspectiva de género de los liderazgos femeninos de establecimiento educacional han sido la bisagra para abrirse a otros temas relacionados con la diversidad "los liderazgos femeninos, de alguna forma también van abriendo otras puertas, a otros escenarios que también tenemos que enfrentar como sociedad y una de ellas es la disidencia sexual que también algunos establecimientos se han negado por años"(F.G) Destacando la valoración que se da a los espacios que se otorgan a la diversidad de genero dentro del Liceo "Siempre le digo a los estudiantes, que nosotros como Juanita, a veces faltan, carecemos de tantas cosas, no tenemos fotocopadoras, me faltarían a lo mejor mas equipos informáticos para trabajar con ellos, un data por sala y así podría tener una lista tremendamente larga, pero somos tremendamente ricos en muchas cosas. Un día, un niño bajaba y espera a su novio, y le mostraba un cartel, y se besaban y todo el mundo, wuaa (de felicidad), incluyendo a los profesores que estaban ahí, encontrábamos una escena de película preciosa. Pero eso en otro escenario, en otra cultura escolar, hubiera requerido de inspectoría, psicólogo y un par de cosas, y vamos haciendo medidas disciplinarias, entonces esta cultura que tenemos nosotros, es tremendamente valiosa y nos entrega otras herramientas para preparar a estos

niños, de otra forma, distinta." Dando una valoración positiva a las expresiones de género de los y las estudiantes referidas a las disidencias sexuales al interior del establecimiento como parte de la cultura escolar.

5.7.3 Expresiones educacionales con perspectiva de género

La experiencia se constituye entre las relaciones del individuo y su ambiente, en donde el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. La experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, sino que también es capaz de transformar la experiencia pasada y futura (Sánchez Obregón, 2004). En este sentido, las expresiones educacionales vividas son parte de la experiencia escolar, lo cual se refiere a la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran y recrean una determinada cultura escolar.

En base a lo anterior, es clave resaltar que el currículo es sexista, los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y cuando lo hacen es en papeles tradicionales, el lenguaje utilizado por la escuela invisibiliza a las mujeres y se da mayor participación a los hombres en las distintas actividades. Algunos estudios han señalado que el espacio (tanto dentro como fuera del aula) ha sido dividido en "territorio de ellos" y "territorio de ellas" (Subirats, 1999; Tomé, 1999; Acker, 2003). Pese a lo anterior, en las y los actores en el F.G relevan que el liderazgo femenino docente en el establecimiento educacional ha permitido instalar actividades curriculares con otras miradas "el liderazgo femenino que tenemos en el liceo actualmente, para mí como que si ha sido como muy relevante en el sentido de que por ejemplo al tener estos liderazgos femeninos son las personas que deciden qué actividades se van a hacer o cuál es la relevancia que elevaban ciertos hitos a través del año", es importante considerar que la escuela tenga en cuenta la existencia de los géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar con independencia de su sexo (Subirats, 1999). Tal como se señala "Algo que a mí me ha marcado mucho en la experiencia del liceo es la conmemoración del día

internacional de la mujer, yo creo que mientras yo fui estudiante nunca viví como experiencia como se hace en el liceo, con la relevancia y la importancia y donde se pone el acento a tal hito, yo creo que eso también es importante y viene de la mano con que liderazgo femenino este alineado"(F.G). En el discurso docente se destacan las actividades y experiencias que promueven las perspectivas de género al interior del establecimiento educacional "Creo que ahí pesa bastante quien está en el liderazgo, cuáles son las actividades que hacen y cuál es el propósito y el fin de esto, porque otra vez sumándome a las palabras de la profesora Ceci la formación con perspectiva de género tiene que ser para todes en igual"

La experiencia que nace de las expresiones posee una doble naturaleza (Dubet y Martuccelli, 1998): por un lado, son los individuos los que construyen una identidad en un espacio social que no los posee a priori, pero a la vez, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia y que corresponden a los elementos del sistema escolar, no pertenecen a los individuos, sino que les son impuestas. En tal sentido, los procesos de socialización y de subjetivación no son unívocos ni unidireccionales, sino que se entrecruzan de una manera particular en la propia experiencia, resignificando y recreando la cultura de la escuela. En base a lo anterior, es clave destacar que en el establecimiento educacional hay docentes abiertamente pertenecientes a disidencias sexuales (LGTBIQ), lo cual es naturalmente abordado por todos y todas "Respecto también de los estereotipos de género también, bien validar y valorar, que en nuestro cuerpo docente existan disidencias sexuales, que en otros liceos no existen, o que son más bien un poco castrado o un poco o invisibilizadas o hay que ocultarlas, entonces creo que tenemos las herramientas y tenemos el ambiente propicio para seguir desarrollando los liderazgos femeninos y transmitirlos a los estudiantes" Destacando el avance socio cultural que ha dado el cuerpo docente al interior del establecimiento, al reconocer este tema de forma cotidiana.

CAPITULO VI CONCLUSIONES Y DESAFIOS

6.1 Conclusiones

De acuerdo al problema de investigación planteado, que consigna la pregunta: **¿Qué aspectos contribuyen a la construcción de un liderazgo femenino docente en el contexto de un establecimiento municipal de la comuna de Recoleta?** . Se llega a esta conclusión, a partir de lo evidenciado en los hallazgos que se señalan triangulación para cada categoría, permiten reconstruir las categorías de análisis apriorísticamente establecidas y que son corroboradas en la conclusión.

En base a la categoría “Trayectoria”, es relevante considerar que en base al análisis se puede concluir que en este escenario emerge la figura del profesor para concitar y comprometer a la sociedad toda y así asumir un papel del liderazgo. El liderazgo está vinculado con la identidad profesional desde una mirada estratégica, para desarrollar y generar condiciones institucionales que garanticen prácticas docentes y desarrollo de capacidades profesionales, es así como la identidad profesional señalada en el discurso de los y las docentes de esta investigación se realiza a lo largo de toda la vida docente, en diferentes etapas personales, construyendo una imagen de profesional que reúne diversas dimensiones afectivas, cognitivas, personales y sociales en torno a una proyección del pasado al futuro.

Es así, como es posible percibir que la trayectoria docente permite conocer su rol como profesor o profesora, vinculado con las percepciones docentes, sentimientos y emociones son muy importantes en la profesión y que, a su vez, permiten reconocer las características de lo que ellos y ellas perciben por liderazgo femenino docente.

En base a la categoría “Percepción del rol de género” emerge en el discurso de las y los actores de esta investigación que si bien, el sistema educativo chileno considera una serie de principios generales y de inclusión, dentro de ellos la perspectiva de género, esto aun no logra y permearse al interior de la formación inicial docente. Las y los profesores de esta investigación reconoce que esto ocurre por la escasa valoración de las mujeres en el ámbito académico universitario, en donde tienen menos probabilidades de ocupar

puestos de liderazgo. Esta situación no solo está vinculada a la escasez de mujeres cargos de liderazgo académico en el mundo universitario, sino que también las y los docentes evocan experiencias en las cuales vivieron sesgos de género en su formación inicial, por lo que resulta clave la formación inicial docente en la que se debe incluir estudios de género como un eje transversal para formar docentes que generen un quiebre con la educación patriarcal imperante y que respondan acorde a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

En relación con la categoría percepción del rol de género, emerge en el discurso ámbitos vinculados a la violencia de género y desigualdad, lo cual es entendido en el escenario de una sociedad patriarcal. Es relevante comprender que la violencia de género tiene un carácter estructural que afecta en todas las dimensiones de la realidad, siendo una compleja relación de poder y autoridad que ejerce el género hegemónico por sobre la mujer. Las y los actores de esta investigación, relatan que la violencia de género ha sido parte de sus vivencias profesionales, tanto en su formación inicial docente como en la actualidad, sin embargo, reconocen que en su rol docente actual existe un grado de reivindicación y empoderamiento femenino que lleva a tener una conciencia de transformación de las conductas que promueven la violencia de género.

Para comprender la percepción del rol de género, resultado clave que surgiera la dicotomía existente entre la vida profesional y vida familiar, entendiendo que el patriarcado gravita sobre la institución de la familia; y también en la familia se mantiene la discriminación femenina. A pesar de que se ha avanzado en la incorporación de las mujeres en lo público, aún existen muchas dificultades para las mujeres en poder conciliar lo “público” con lo “privado”. Esto en el discurso de las y los actores de esta investigación se logra apreciar, respecto a las dificultades que tienen mujeres para acceder a perfeccionamientos que le permitan acceder a mejores puestos de trabajo y/o puestos de liderazgo. Además, emerge la idea de que al ocupar puestos de liderazgo se les exige a las mujeres como “hombres” sin considerar la doble función que tienen que “cumplir” mujeres. También, es posible reconocer que en el imaginario de profesoras y profesores aún existe la asociación del ejercicio docente con lo doméstico, lo maternal y lo afectivo,

lo cual solo se le otorga un carácter negativo, cuando se vincula con el machismo y la dominación de un sexo por sobre otro.

Sobre la percepción del rol de género existe una valoración sobre lo femenino, vinculada a la sororidad, entendida como las relaciones que se establecen entre mujeres que permiten construir un nuevo espacio de experiencia basado en las actividades conjuntas. Esta contribuye con acciones específicas a la eliminación social de la opresión y al empoderamiento de cada mujer. A su vez, es relevante destacar la percepción de lo femenino asociado a lo colaborativo y lo masculino a la competitividad, lo cual da lugar a dudas de un estereotipo de género asociado a la mirada patriarcal.

En lo que respecta a la categoría de “Liderazgo”, Es relevante comprender, que cuando se habla de liderazgo se hace referencia a un conjunto de habilidades, relaciones interpersonales mediante las cuales los individuos que son dirigentes de un grupo influyen en su ambiente, con el fin de lograr los fines de éste, por lo que se entiende al liderazgo como una disciplina en donde quien la realiza tienen una influencia hacia las personas que lo siguen. En base a esta categoría, es clave destacar que en general son hombres quienes ocupar lugares de liderazgo, y al ser minoría, las mujeres y en un ámbito masculinizado, están prácticamente fuera de las líneas de promoción y de los puestos de alta dirección.

Existe una diferenciación entre el ejercicio del liderazgo masculino y femenino, señalando que hombres muestran comportamientos que les permiten ser elegidos líderes con más frecuencia que las mujeres, las cuales se suele pensar que tienen una orientación hacia el aspecto emocional. En general, emerge en el discurso de las y los actores de esta investigación, la creencia de que para desempeñarse efectivamente en puestos de liderazgo es necesario desplegar cualidades masculinas. Es así como no se logra vislumbrar una valoración de los liderazgos femeninos por sus características propias, sino más bien, en referencia a un comparativo con los liderazgos masculinos, y en ese sentido, se realza el rol y logros del liderazgo femenino, a su vez, se releva la importancia de la deconstrucción para abordar el liderazgo

Debo mencionar que en el discurso de las y los actores de esta investigación que se vislumbra el liderazgo femenino docente, como un liderazgo innato para motivar y guiar, a su vez, el liderazgo de las docentes está vinculado a sus capacidades. Sin duda, la repetición de patrones culturales patriarcales que está al interior de los espacios educativos, lo cual permea la percepción del liderazgo de las profesoras, y si duda, estas conductas sexistas no permiten la promoción del liderazgo femenino docente. En base a lo anterior, se reitera en el discurso docente el imaginario sobre “lo maternal” asociado a la labor de las profesoras y en el ejercicio de su liderazgo, considerando que esta asociación imaginaria y latente entre la docencia y lo maternal, no permite un ejercicio pleno y profesional del liderazgo femenino docente.

Con relación a la categoría “Percepción del ejercicio docente y su impacto en los sesgos de género”, es clave recalcar que el género es una construcción sociocultural e histórica. En este sentido, las y los docentes son los que transmiten la cultura y los sesgos de género en los espacios educativos, a través del proceso de enseñanza aprendizaje y el curriculum nacional imperante. Sin embargo, en esta investigación, se puede mencionar que las y los actores no vislumbran sesgos de género en el aula. Por el contrario, se resalta la reivindicación, al considerarse como un espacio educativo con apertura a abordar temáticas de género, reconociendo la clara necesidad de generar mayores espacios de discusión y capacitación para abordar la educación no sexista.

En relación con la categoría “Contexto educacional” es posible decir, que las políticas educativas están relacionadas con lo que ocurre en el sistema escolar, el cual continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia los sesgos de género, generándose disyuntivas entre la política educativa nacional y política educativa local que no logran responder a las necesidades de romper con los estereotipos de género imperantes. En este sentido, la cultura escolar cobra gran relevancia lo ya que se transforma en la identidad de la comunidad educativa.

Al interior de la cultura escolar, se enfrentan las expresiones de poder, valores y vivencias que conforman los hábitos de cada comunidad escolar. En el discurso de las y los actores investigados, se visualiza una cultura escolar contrapuesta, por una parte, se logra percibir una clara mirada patriarcal que proviene desde las y los apoderados y también desde algunos docentes, sin embargo, se contrarresta con las acciones conscientes de las y los docentes, quienes atribuyen a la historia de la institución una carga importante de empoderamiento femenino asociado a liderazgo.

Las expresiones educacionales vividas son parte de la experiencia escolar. Tal como ya lo he mencionado, el currículo es sexista e invisibiliza a las mujeres. En el caso de este estudio, se puede mencionar que se releva que el liderazgo femenino docente en el establecimiento educacional ha permitido instalar actividades curriculares con perspectivas de género. He incluso, a pesar de que, en el discurso, no es un establecimiento abiertamente feminista, si se puede reconocer que se valora que en el establecimiento educacional hay docentes abiertamente pertenecientes a disidencias sexuales, lo cual permite otra mirada sobre la diversidad sexual y de género.

De acuerdo a lo planteado en esta investigación debo señalar que existen diversos elementos constitutivos del liderazgo femenino docente en esta comunidad educativa, en primer lugar, es apresurado considerar que los hombres personifican un estilo de liderazgo masculino mientras que las mujeres asumen un tipo de liderazgo femenino, pues cualquiera de los dos estilos puede ser, sino ejercido, adoptado por ambos sexos, tal como surge en el relato de los y las entrevistados en esta investigación. En segundo lugar, si, se puede decir que un elemento constitutivo es que el liderazgo femenino suele ser democrático, participativo, y empático con otras mujeres, ya que existe un estrecho vínculo de socialización femenina entre pares que se logra reconocer como sororidad. En tercer lugar, es posible señalar que, en la comunidad educativa de esta investigación, existe una reflexión crítica sobre la necesidad de que las mujeres creen mayor consciencia en relación

a su género y del estilo de liderazgo, es posible determinar, que esto viene dado por el liderazgo ejercido por el equipo directivo. En último lugar, un elemento constitutivo clave del liderazgo femenino docente en la comunidad en estudio, es la cercana identificación de las docentes con el equipo directivo que ejerce un liderazgo “reconocido y validado” por la institución escolar, esté último factor es clave, ya que todo el equipo directivo de la institución esta compuesto por mujeres y promueve acciones con perspectivas de género, esto permite que las docentes se identifiquen con modelos cercanos de liderazgo femenino docente.

En base a lo anterior, comprendiendo el contexto y que nos encontramos en pleno siglo XXI, cabe preguntarse si las desigualdades entre hombres y mujeres se puede modificar, o si existen condiciones que puedan propiciar la igualdad entre los sexos. En este sentido, es clave que los hombres también participen en la reflexión acerca del lugar que les corresponde a ellos y a mujeres, para generar espacios igualitarios de oportunidades y paridad en torno al liderazgo. Tal como lo señala la UNESCO (2005) “¿Será necesario recurrir a medidas que fomenten, cada vez que sea necesario, formas de paridad, o habrá que adoptar medidas de discriminación positiva (affirmative action)? Cabe señalar que el lugar cada vez más importante que ocupa el saber en la vida de las mujeres les ofrece nuevas posibilidades para reforzar su autonomía en las sociedades del conocimiento”.

En conclusión, los resultados obtenidos en la presente investigación permiten visualizar aspectos fundamentales que contribuyen en el fortalecimiento del liderazgo femenino docente en esta comunidad educativa y que pueden ser extendidos a otros espacios:

- 1) Existencia de una mirada crítica, en la cual se logra percibir que al interior de la comunidad educativa existe discurso crítico de la realidad social, con énfasis en generar transformaciones educativas.
- 2) Valoración de la perspectiva de género, desarrollando acciones concretas que promueven la igualdad de género y la educación no sexista.
- 3) Aprecio por la memoria histórica del establecimiento educacional, considerando que el recorrido histórico del establecimiento, así como también, las y los actores que han sido parte de él, han tenido un rol clave para formar y fomentar el liderazgo femenino docente.
- 4) Percepción positiva de liderazgos femeninos al interior del establecimiento, siendo clave, que las y los docentes logran percibir de forma ejemplificadora los liderazgos femeninos existentes al interior del Liceo.
- 5) Apreciación por el desarrollo de capacidades, reconociendo y valorando que al interior del establecimiento educacional se fomenten las capacidades de cada sujeto en pro de la comunidad en general.

Se evidencia que las y los profesores poseen una actitudes colaborativas que favorece el liderazgo femenino docente, desarrollando acciones transformadoras y con conciencia frente a la educación para la igualdad. Sin embargo, es necesario generar estrategias permanentes que favorezcan el liderazgo femenino docente en la comunidad educativa.

6.2 Desafíos para una propuesta de estrategias para el fortalecimiento del liderazgo femenino docente

Ya establecidas los aspectos que contribuye a la construcción de un liderazgo femenino docente, es necesario plantear una propuesta de estrategias para el fortalecimiento del liderazgo femenino docente que potencien los aspectos ya detectados tanto en esta comunidad educativa, como también, se pueden replicar en espacios educativos con

características similares, comprendiendo que tal como lo afirma Munduate (2003) en la medida en que mujeres y hombres podamos ir definiéndonos en términos de nuestra profesión, de nuestros planteamientos ideológicos, de nuestras preocupaciones como madres, padres, o ciudadanos, en definitiva, cuando podamos definirnos simplemente como personas, estaremos dando pasos decisivos para evitar que masculinidad y feminidad marquen tantas diferencias.

1) Fomento de una conciencia crítica

Es necesario generar espacios que permitan desarrollar una conciencia crítica, lo cual requiere: en primer lugar, de una escuela conectada con la realidad, con el contexto, una escuela como organización que aprende constantemente y que es capaz de adaptarse, siendo flexible a nuevos escenarios.

En segundo lugar, las y los profesores deben dejar de enseñar a estudiantes, si no que enseñar a sujetos, transformándose en un facilitador, o guía en los procesos de autoformación de cada grupo o individuo.

Luego de tener en claro estos dos aspectos, se logrará comprender que como dice Freire “la educación un acto de amor, es un acto de valor” que permite transformar la sociedad y en ese sentido, generar mayores espacios para la formación de liderazgos femeninos.

Otro desafío, es generar desde la conciencia crítica, una la reflexión curricular en relación con la equidad de género. A través de la promoción de espacios de diálogos docentes, a través de consejos de reflexión técnico-pedagógica y/o reuniones con el equipo de convivencia escolar, que permitan mirar el curriculum y generar estrategias pedagógicas con perspectivas de género al interior del aula.

A su vez, es necesario que las y los docentes reflexionen críticamente sobre el rol que tienen docentes (hombres y mujeres) en la comunidad educativa a partir de una perspectiva de género, para que, a su vez, los docentes (varones) visualicen actitudes y

acciones que generan y promueven la desigualdad y/o estereotipos de género, sobre todo, aquellas que son ejercidas sobre las profesoras, quienes son sus pares.

2) Desarrollo profesional docente local con perspectiva de género

Es importante llevar a cabo jornadas, talleres y actividades programadas de forma anual, en las cuales se fomenten prácticas con perspectivas de género, entre las cuales, se debe incluir temas como: lenguaje inclusivo, lenguaje no sexista, estereotipos de género, acoso y violencia de género, educación no sexista, entre otros que emergen de la misma comunidad. Se deben realizar acciones de formación de manera progresiva.

Luego de generar estos espacios de capacitación, es relevante desarrollar formación en temas vinculados a los liderazgos femeninos docentes al interior del establecimiento educacional. En dichos espacios de formación, deben participar tanto hombres como mujeres, para que ambos géneros se involucren activamente en el desarrollo de espacios de reflexión efectiva e igualdad de género.

Es clave, que estos espacios de desarrollo profesional docente local, consideren las capacidades de todos las y los actores de la comunidad educativa, lo cual permitirá el logro de los objetivos y metas de la institución educacional.

3) Promoción del liderazgo distribuido

Es relevante considerar que en el liderazgo distribuido se fomenta la construcción de relaciones de confianza, entregando mentoría y formación para las y los docentes, junto con oportunidades para que estos sean capaces de liderar. Entendiendo que, instaurar un liderazgo distribuido en el establecimiento tiene que ver no solo con la distribución de tareas y responsabilidades, sino con la creación de estructuras organizacionales más horizontales que permitan la expresión de los múltiples intereses expresados en la micropolítica de la escuela (Piot y Kelchtermans, 2016).

Por ende, aun cuando el liderazgo del director es crucial, la efectividad en la escuela se logra con la formación o consolidación de equipos directivos que trabajan conjunta y

coordinadamente (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2014). En esta dirección, López y Gallegos (2014) sostienen que los centros educativos, en donde se percibe una gestión con un marcado liderazgo distribuido, presentan una valoración positiva de los docentes hacia su labor y la eficacia colectiva que desarrollan.

Es así como la eficacia colectiva, influye en las y los docentes, en sus prácticas educativas y en la percepción que tienen de su grupo o departamento para alcanzar sus objetivos, En base a ello, resulta clave fomentar y fortalecer estrategias que promuevan el liderazgo distribuido al interior de las comunidades educativas, incorporando una perspectiva de género que pueda desarrollarse de forma transversal para la mejora escolar continua.

En base a lo anterior, puedo reforzar que el liderazgo femenino docente, puede ser nutrido a través de favorecer las características de liderazgo propias de cada profesora, así como también, reconocer en ellas sus conocimientos, capacidades y competencias que propicien y fortalezcan la cultura escolar en general. Reconociendo que el liderazgo femenino docente permitiría una mejora escolar en todos los ámbitos, al tener integrantes seguras de si mismas, con confianza en la institución educativa, con capacidades de generar redes y aprender unos(as) de otros(as), docentes que logren tener metas comunes, desarrollando la capacidad de trabajar colaborativamente y en equipo, generando espacios democráticos con todos los sujetos y actores de la comunidad educativa.

Sin lugar a duda, en el espacio educativo investigado existen avances respecto al liderazgo femenino docente, que están relacionados directamente con el incluir una perspectiva de género transversal en las diversas áreas y o dimensiones de la comunidad educativa, sin embargo, no es posible concluir que esta situación es trasversal a otras comunidades educativas. Pese a lo anterior, los resultados de esta investigación si permiten desarrollar propuestas que pueden favorecer el liderazgo femenino en contextos educativos similares, considerando que la mayoría de las instituciones educativas en Chile aún no incorpora temáticas de género y menos, aquellas vinculadas a áreas de liderazgo femenino.

A lo largo de esta investigación, se da cuenta de que los espacios de liderazgo tienden a ser escenarios que han estado hegemonícamente permeados por cánones masculinos, las estrategias aquí propuestas para fortalecer el liderazgo docente femenino contemplan a hombres y mujeres, comprendiendo la importancia de que exista una deconstrucción de lo conocido como masculinidad hegemónica a nivel general y desarrollar nuevas masculinidades al interior de las escuelas y liceos, que no promuevan las diferencias de género, sino más bien, permitan escenarios permanentes de igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

Abett de la Torre, P. (2014). Educación y género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual.

Acha Irizar, Félix. Introducción a la Pedagogía. Bilbao. España: Ediciones Mensajero, 1985

Acker, Sandra. (2003). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Aguado, M. Gomez-Cantarino, S. Rodriguez-Lopez, C. Pina, P. Espina-Jerez, B. (2020). Lactancia materna y feminismo: recorrido social y cultural en España.

Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en

Alfonso, S. I., Alvero, P. T., y Tillán, G. S. (1999). Contribuciones breves. Liderazgo: un concepto que perdura. ACIMED, 7(2), 132- 135.

Álvarez, A. y Gómez, I.C. Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. Pensamiento Psicológico, Volumen 9, No. 16, 89-106. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80118612006> (2011).

Ammermueller, A., & Dolton, P. (2006). Pupil-teacher gender interaction effects on scholastic outcomes in England and the USA. Center for European Economic Research (ZEW). <http://ssrn.com/abstract=927689>

Amorós, Celia (ed.) (2000). Feminismo y Filosofía. Madrid: Síntesis.

Ansoleaga Elisa- Godoy Lorena. La maternidad y el trabajo en Chile: Discursos actuales de actores sociales. Revista Polis.2013.

Arcos Sandra. Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder. Cinde. 2015

Arteaga, A., y Ramón, S. Liderazgo resonante según género. *Multiciencia*, 9(3), 289-295. (2009).

Azua, Ximena. Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>. 2019.

Barrientos, P. Andrade, D y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. Facultad de educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Batres, G. (1997) *Del ultraje a la esperanza: tratamiento de las secuelas del incesto*. San José: ILANUT

Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D.

Bellei, C.; Valenzuela, JP; Vanni, X. y Contreras, D.

Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM: Santiago de Chile- 2014.

Berger, Peter y Lukman, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1972.

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

Calderhead, J. *Teachers: Beliefs and Knowledge*. En: Berliner, D. C., Calfee, R. C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nueva York, EUA: Simon & Schuster Macmillan, Prentice Hall International, 1996

Calderón, David. Liderazgo en la función docente. revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral. 2010. <https://www.raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145685>

Camps Victoria: *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1998 case studies of school federations. *Educational Management Administration Chile (1810-2010)*, Tomo II: *La Educación Nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.

Clarke, A. "Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn".
Symbolic. Interaction. Tomo 26. 2003

CPEIP <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia>

CPEIP. (2020). CPEIP responde preguntas y respuestas de temas claves para la docencia. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Extraído el 03/11/2020 desde <https://www.cpeip.cl/faqs/en-que-consiste-el-plan-de-formacion-de-directores/>

CPEIP. (2020). El CPEIP se compromete con la promoción de la equidad de género. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Extraído el 03/11/2020 desde <https://www.cpeip.cl/equidad-genero/>

CPEIP. (2020). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Extraído el 03/11/2020 desde <https://www.cpeip.cl/cpeip/>

Cuevas, M. Garcia, M y Leulmi, Y. (2013). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. Vol. 5. ISSN: 1989-9572. Universidad de Granada, Granada, España. Currículum y Formación de Profesorado.

Delgado, Yamile. El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género 2008

Donoso, J. (2011). Relación del capital cultural de los estudiantes y su puntaje en la PSU en el área de lenguaje. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Donoso-Vázquez Trinidad y Anna Velasco-Martínez. ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género? Revista Profesorado. Universidad de Barcelona

Dubet François - Martuccelli Danilo. En la escuela Sociología de la experiencia escolar. Editorial Lozada. 1998

Eagly, A. & Johnson, B. (1990). Social role of the theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.

Eagly, Alice & Johnson, Blair. Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, pp. 233-256, 1990

- Eagly, Alice, Karau, Steven & Makhijani, Mona. Gender and the effectiveness of leaders: A meta Analysis. *Psychological Bulletin*, 117 (1): 125-145, 1995
- Eagly, Alice, Makhijani, Mona & Klonsky, Bruce. Gender and the evaluation of leaders: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 111 (1): 3-22, 1992.
- Eichler, Margrit. (1991). *Nonsexist research Method: A practical Guide*. New York: Routledge
- Eisenstein, Z. (1977). Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y el feminismo socialista. En: *Teoría Feminista. (Selección de textos)*. República Dominicana. Ediciones populares feministas. Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. Profesorado.
- Facio, A. (2012). *Feminismo, género y patriarcado*. Centro Antígona.
- Facio, Alda. 1994. “Cuando el género suena, cambios trae”. Introducción al análisis de género: categorías analíticas básicas. Managua: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad Centroamericana.
- Fernandez, Olaya. *Mecanismos de la Exclusión Femenina*. 2010.
- Fletcher, 2004 The paradox of postheroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change *The Leadership Quarterly*, 15 (2004), pp. 647-661
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallart, ma. *La Construcción Social de la escuela media. Una Aproximación Institucional*. Buenos Aires: Editorial La Crujía. (2006)
- Gallegos Argüello, María del Carmen. *La identidad de género: masculino versus femenino* Posgrado en Pedagogía Universidad Nacional Autónoma de México
- Gallegos Argüello, María del Carmen. Fecha, Publicado en, Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. 2012.
- García, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: Apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Publicaciones Universidad de Jaén.

- Gómez, P. (2015). Educación segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la "tradicción". *Última Década* (43), 97-133.
- Gómez-Rada, C. (2002). Liderazgo: Conceptos, teorías, y hallazgos relevantes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol, 2 Nro 2.
- Gorrochotegui, Alfredo (1997) *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Grediaga, R (2000). *Profesion académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES.
- Gutierrez, OMAR, *Estudios de liderazgo y género*. (CEDESTRA). 2015.
- Hawley, E., Torres, D. & Rasheed, S. (1998). Assessing barriers to women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6(4), 449-479.
- Helmich, D. (1974) "Male and female presidents: Some implications of leadership style". *Human Resource Management*. Invierno de 1974: pp.25-26. En Pearson et al. (1993) "Comunicación y género". Barcelona: Paidós Iberia S.A.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Universidad Autónoma, Madrid, España.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Revista Monografías Virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales* N° 2. Interaction. Tomo 26, n °4. Berkeley .
- Jiménez, Carmen. *Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género*,
- Kagoda, A , Ezati, B . (2014). Secondary School Teachers' Perception of "Teacher Professional Development": A Case Study of Teachers from Five Districts of Uganda . *Journal of Teacher Education and Educators* , 3 (2) , 185-202
- Krishnamurti (2007). *La educación y el significado de la vida*. España. Editorial Edaf.
- Lagarde, M. (1994). *Género e identidades*. Ecuador: UNICEF, Programa Regional de Capacitación de la mujer para el Desarrollo.

Lagarde, M. (2012). *El Feminismo en mi vida: Hitos, claves y Topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Ciudad de México-México.

Lagarde, Marcela (2004) *Vías para el empoderamiento de las mujeres*. Proyecto equal i.o. metal, Valencia

Lehman, D. R., Chiu, C.-y., & Schaller, M. Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689–714. (2004).

López Pablo y Gallegos Verónica. Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente *Revista Profesorado*. 2019.

Lupano, P. M., y Castro, S. A Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño. *Ciencias Psicológicas*, 2, 139-150. (2011).

Maceira, O. L. (2005). “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”, en: *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm.21, pp. 187-227.

Martínez Otero. *La cultura escolar*. Universidad Complutense de Madrid. 2007

Maureira Cabrera, Garay Oñate y López Alfaro *Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido* 2015. Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), Fundación Chile y Universidad de Chile

Melero, Noelia *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* Nº 11, pp. 73-83, 2010, ISSN: 1575-0825, e-ISSN: 2172-3184 DOI: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>.

Menéndez-Varela ; Eva Grigori-Giralt. *La construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio*. Ediciones Comlutense. 2017.

Mineduc. (2020). *Plan de formación de directores*. Extraído el 03/11/2020 desde <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-de-formacion-de-directores>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) Enfoque de género en el espacio educativo. MINEDUC, Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013) Bases Curriculares Educación Básica. MINEDUC, Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013) Formación, sexualidad, afectividad y Género. MINEDUC, Santiago

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de equidad y género. Gobierno de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2019). Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. Gobierno de Chile.

Moncayo, B & Zuluaga D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas de academia. Revista pensamiento y gestión, N° 39. Universidad del Norte, 142-177, octubre de 2015. ISSN 1657-6276. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>

Moncayo, B y Zuluaga, D. (2014). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. Pensamiento y gestión, Nro, 39. ISSN 1657-6276.

Montero, J. (2006). Feminismo: Un movimiento crítico. Psychosocial Intervention vol. 15, Nro.2. Madrid, España.

Morant, I. (2018). El segundo sexo, de Simone de Beauvoir, y el feminismo contemporáneo. Revista Saitabi. Revista de la Facultad de Geografía e Historia, 67. ISSN 0210-9980. Universidad de Valencia, Valencia, España.

Moreno Cubillos, Carmen Leonor; Sepúlveda Gallego, Luz Elena; Restrepo Rendón, Luisa Fernanda Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas Revista Hacia la Promoción de la Salud, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 59-76 Universidad de Caldas

Morley, Louise. (2005). Gender equity in Commonwealth higher education. Women's Studies International Forum, 28, 209-221

Munduate, L. (2003): Género y liderazgo. Diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los puestos directivos. *Revista de Psicología Social*, 18.

Municipio De Recoleta. 2017. “Diversidad, inclusión social y no discriminación” http://www.recoletatransparente.cl/archivos_2018/sai/junio/DECRETO%20SECCION%20DIVERSIDAD%202017.pdf

Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s/f). ¿Para qué se educaba a las mujeres a inicios del siglo XX? Docencia femenina: otra faceta de la crianza. Obtenido de Museo de la Educación Gabriela Mistral: <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article73296.html>

Moncayo y Zuluaga, 2015 B. Moncayo, D. Zuluaga. Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia *Pensamiento & Gestión*, 39 (2015), pp. 142-177

Navarro-Obeid, J. Eljach, M. Vergara, M. (2018). Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales. Barranquilla, Colombia.

Nicolson, P. (1997). Poder, género y organizaciones. Madrid: Narcea

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.

Osborne, r. La construcción sexual de la realidad, Madrid, Cátedra. (1993).

Osipow, SH (1984). Teorías sobre la elección de carreras. México: Trillas

Padilla, María Teresa. El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. Universidad de Sevilla. 2008.

Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 16.

Pedreja-Rejas, L. Rodríguez-Ponce, E y Rodríguez-Mardones, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. Vol. 41. Nro, 11.

Perez, Guadalupe. Todas somos compañeras, la sororidad como forma de empoderamiento. Universidad de granada. 2019.

Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016). The micro-politics of distributed leadership: Four

Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016). The micro-politics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632-649. <https://doi.org/10.1177/1741143214559224>

Posada Kubissa, L. (2010). Igualdad, epistemología y género: desde un horizonte éticopolítico. *Quaderns de Psicologia*, 12(2),

Psychogios, Alexandros G. 2007. "Towards the transformational leader: Addressing women's leadership style in modern business management", *Journal of Business and Society* 20: 160-180

Psychogios, Alexandros G. 2007. "Towards the transformational leader: Addressing women's leadership style in modern business management", *Journal of Business and Society* 20: 160-180

Rabazas. Maria Teresa. *Mujeres en cargos de representación*. CNIIE. Madrid. 2012.

Real Academia Española. (2019). Extraído el 04-11-2020 desde <https://dle.rae.es/1%C3%ADder>

Rebollo, María Ángeles. *La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado (2013).

Rebollo, María Ángeles; García, Rafael; Piedra, Joaquín & Vega, Luisa. Diagnóstico de la cultura de género en género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*. (2011).

Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 2014-10-13, Vol.12 (2)

Rincón, Ana . "Transformaciones en el papel social de las mujeres. Análisis cualitativo en Euskadi" 1995.

Rojas, M.T. (2019); citado en Fernández, M.B.; Astudillo, P., Stefoni, C.; Salinas, P.;

Rosener, Judy B. 2011. "Ways Women lead", en: Patricia H. Werhane y Mollie J. Painter-Morland (eds.), *Leadership, Gender, and Organization*. Dordrecht: Springer

- Sala, Arianna & De la Mata Benítez, Manuel Luis. (2009). Developing lesbian identity: A socio-historical approach. *Journal of Homosexuality*, 56(7), 819-838
- Sala, Arianna y de la Mata Benítez, Manuel Luís (2009). Developing Lesbian Identity: A socio-historical approach. *Journal of homosexuality*, 56(7).
- Sánchez Bello, A. (2002). “El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela”. *Revista Educar*, número 29, 2002, p. 95.
- Sánchez Obregón Introducción a la obra de Dewey, J. *Experiencia y Educación*. Serie Memoria y Crítica de la Educación, Madrid: Biblioteca Nueva (2004)
- Sanchez, P. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad*, Zaragoza: Colección Sagardiana
- Santos guerra, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En Santos Guerra, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar (53-69)*. Barcelona: Graó.
- SERNAM. Documento de Trabajo N° 117 “Análisis de Género en el Aula” 2009. En https://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Edits.). (2012). *Historia de la Educación en Sevilla*, M. Sepúlveda, L y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Silva-Peña, I. (enero/junio de 2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176
- Simón, María Elena. *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid. Narcea (2010).
- Subirats, Marina. (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (pp. 19-31)*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Swanson, J. & Witke, M. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.

Taely G., F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis, Revista Latinoamericana*, 9, 25, pp. 183-198. Consultado En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071865682010000100010&script=sci_arttext distancia.

Tiramonti, g. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires: FLACSO. (2007).

Tomé, Amparo. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 171-197). España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Toro, L. & Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Touraine a. Juventud y democracia en Chile. *Revista iberoamericana de juventud* n°1, Madrid, 1996. Ed. Organización iberoamericana de juventud.

Touraine, A. (2007). *El Mundo de las Mujeres*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

Touraine, Alain. *La sociología de la acción* (1965), Barcelona, Ariel, 1969

Touraine. A *¿podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Ed. Fondo de cultura económica, México, 2001

Tournaki, N. (2003) Effects of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Students success. En *The Journal of Educational Research*, Vol.96 N° 5.

Tyack, d & l. *Cuban Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, (1997).

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe anual. Del acceso a la participación: hacia sociedades del conocimiento para todos.

Unesco. Igualdad de género a través de la escuela. Informe de Educación en el Mundo. 2017.

Vaillant, Denise. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, nº 2, Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. 2007.

Valdebenito, M.J (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. Revista Pensamiento Educativo. 56(1), 14.

Valdés, t. “Género en la escuela, o la porfiada desigualdad” en Docencia 49, 46-61. (2013)

Vanegas, C., & Fuentealba, R. Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science. (2017).

Venegas, Pablo. Identidad profesional de docentes. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile: PIIIE, 2001.

Via, Felix. Estilos de dirección y género. Universidad Católica Boliviana. 2003.

Vicuña, Pilar (2012) Muchachitas liceanas. La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile 1890-1930. Tesis para optar al grado de magíster latinoamericano, U. de Chile.

Viñao Frago, a. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata. . (2002).

Weiner, B. Social Psychology of Education (2003).

York-Barr, J. y Duke, K (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 225-316

Zuzama, J. (2014). Liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real. Universidad de Iles Illes Balears, Mallorca, España.

ANEXO

ENTREVISTA DIRECTORA

Ámbitos	Preguntas Orientadoras
Historia personal, trayectoria y género	<p>1. ¿Por qué decidió ser profesora?</p> <p>viví una experiencia escolar súper potente en realidad, súper power, estudié en un establecimiento fiscal en ese entonces, mixto, eeh, con profesores que creo yo me marcaron respecto a mi vocación, entonces sentí... sentí como el deseo de... de seguir la posta de realizar aquello que a mi me permitió abrir los ojos, planificar mi futuro, de alguna manera reproducir esa experiencia que a mi me había tocado vivir de manera súper positiva, yo creo que por ahí va la pista, bueno mi mamá dice que yo de chica usaba pizarra, plumones, tiza, ósea de súper chica digamos, eran como uno de mis juguetes favoritos, entonces no sé, habrá algo de eso, pero yo creo haber vivido una experiencia estudiantil de estudiante, súper potente, con profes que me marcaron y que... y que yo intenté un poco emular y que como alguna vez me dijo, alguna con las que yo trabajé, hacer el mayor esfuerzo por mejorar ese modelo educativo, que fue importante para mí, en mi vida personal digamos... yo creo que por ahí...</p> <p>2. ¿Qué personas han sido sus referentes para seguir?</p> <p>bueno en el caso nuestro, siempre, yo soy profesora de historia de base, entonces, fue mi profe de historia, Clara Moya se llamaba, no sé si se llama, se llamaba, tuve profes</p>

súper power de historia, que eran... yo las admiraba en realidad, las admiraba respecto a su postura, al trato, que para el caso, del que estamos hablando hace muchos años atrás, tuve la suerte de formar parte de un colegio que originalmente fue un colegio experimental, entonces mucho de esa imagen quedaba todavía y de la metodología de trabajo experimental, entonces, tuve suerte, de tener buenos profes.

3. ¿Qué características personales cree usted han facilitado su desarrollo en la dirección escolar?

Yo creo que tener carácter de todas manera, enfrentar enfrentar en la, en la vida como cotidiana laboral de profe de jefa técnica en mi caso, situaciones complejas y poder resolverlas, tiene que ver un poco con haber desarrollado desde chica algún tipo de liderazgo creo yo, ósea yo siempre fui presidenta de curso, fui presidenta de carrera fui dirigente gremial hartoo tiempo, que era como ocupar un espacio de liderazgo que era súper innato pero yo creo que obviamente de alguna manera movilizan otras capacidades y otras competencias, pero probablemente eso sea lo que es, lo que es visible en realidad, lo que es visible, yo creo que yo también soy ponderada, en general mi.. creo yo mii... mis relaciones en el ámbito humano, social, son relaciones en general sanas, no conflictuadas creo en el diálogo converso hartoo con la gente, me gusta conocer, yo creo que todo eso hace como una mezcla de recursos personales, más competencias, más de recursos personales creo yo pero que obviamente son importantes para ejercer un rol de liderazgo, a todo evento, digamos.

	<p>4. ¿Cómo ha conjugado su vida personal y profesional?</p> <p>bastante bien en realidad, si bien es cierto no fue un ... un incentivo adicional, con el tiempo yo me di cuenta de que, el horario, el modo en que una trabaja, permite, permite compatibilizar como la vida familiar, de soltera yo hacía como 80 horas repartidas en montones de lugares, y después fui dosificando cuando fui mamá, cuando son chiquititos los hijos igual es complejo, pero no era tan tremendo como tener un trabajo de tiempo completo y de alguna manera el colegio también contribuyó a que mis hijas en este caso tuvieran espacios seguros cuando alguna vez yo tenía que llevarlas al colegio, no era tema digamos, se podía compatibilizar y tuve buenos... buenos jefes, buenas inspectoras que me lo permitieron, y que después, igual en el ámbito de las... de las profesoras mamá es un... es un tema que se repite en realidad constantemente, pero es posible compatibilizarlo, yo no vivía tan lejos tampoco, estaba dentro del área, por lo tanto para mí no fue obstáculo, obviamente con las consiguientes complicaciones que hay, cuando son muy chiquititos, cuando estás amamantando, que es una etapa que igual, dentro de todas las etapas, es la más breve, sólo que en ese momento uno lo vive como intensamente, pero yo creo que lo... lo pude hacer, sin sentirme culpable, culposa, sin tener que recurrir a otras estrategias, pedir licencias más largas, yo... yo recuerdo que no fue tan necesario y obviamente una buena organización digamos doméstica, del hogar.</p> <p>5. ¿Cómo llego a ser directora?</p>
--	--

	<p>Super circunstancialmente en realidad no, no en realidad nunca lo pensé, ni me proyecté ni trabajé para eso, es más en realidad yo renegaba de eso, yo decía yo voy a terminar haciendo clases, bueno eso todavía podría llegar a hacer y fue súper circunstancial, porque primero fui jefa técnica y como jefa técnica al parecer, se pudieron cómo desarrollar como competencias profesionales, que en ese entonces yo tampoco las... las visualizaba en mi tan claramente, que tenían que ver con liderazgo, con innovación, lo que me permitió que... que conocieran mi trabajo, al conocer mi trabajo, me conocieron a mí, y yo creo que esa proyección permitió que visualizarán qué tal vez yo tenía... bueno no sé si potencial o podía hacerlo bien o podía instalarme con... con... con comodidad, pero que para el caso para mí significó un desafío importante en un momento bien particular, en donde en el espacio en donde yo me encontraba, estaban pasando situaciones un poco incómoda y eso me permitió salir de esa incomodidad para llegar a un lugar, digamos, al que me fue determinado en todo caso y fue además en una zona, para nada de confort porque era una escuela básica en donde no conocía a nadie en realidad, había un equipo, eeh fue muy circunstancial en realidad no, no fue proyectado digamos, ni siquiera.. nunca dije, cuando yo tenga tal edad, tengo ganas de... para nada en realidad no, no, rotundamente no, no... así.</p>
<p>Estilo de Liderazgo</p>	<p>6. ¿Considera que sus características profesionales estuvieron por sobre su condición de mujer para acceder al puesto de dirección?</p> <p>en la época que me toco ser directora, ocupar algún rango...</p>

rol digamos de liderazgo, probablemente en ese minuto, mi liderazgo era más semejante a un liderazgo masculino probablemente eso, hoy, eso, no es la mirada que existe hoy, definitivamente, entonces cuando... de la época a la que yo pertenezco generacionalmente, tener carácter y tener temperamento es visto como tener algunas características de liderazgo masculino, creo yo, y por qué probablemente en ese como caminar de ir aprendiendo a ser un líder, probablemente allí se manifestaron situaciones que daban a entender creo yo, aquello, pero probablemente en el contexto de hoy día 2021, probablemente yo no tendría esa sensación, pero son tiempos distintos y en 3, 4, 5 años el rol de las mujeres que lideran cualquier tipo de espacios, ha cambiado mucho, entonces yo creo que es otra la mirada y supongamos que fuera la misma está súper subyacente muy guardadita cierto, yo soy de la generación en la que las mujeres más bien dirigen escuelas no liceos y obviamente yo soy una... soy mujer y lidere un colegio originalmente cuando era jefa técnica, de mujeres, entonces se entiende... se da una sincronía respecto a esos temas, pero yo creo que están en retirada, no voluntaria, impuesta por los momentos que estamos viviendo y bueno por las propias mujeres.

7. ¿Cuáles son los principales desafíos de su trabajo como directora? voy a repetir algo así que es como muy en el lugar común de las mujeres que lideran cualquier cosa, que cuesta más, cuesta más, y uno está... está mucho más expuesta, respecto a equivocarse y respecto a los errores, porque se entiende además que cuando uno comete errores o se

equivoca, hay una cierta idea, de que también tiene que ver el hecho de ser mujer, creo yo, y eso se da con los que ocupan roles superiores a uno, de los que uno no depende laboralmente, como también a los subalternos, entonces si bien es cierto uno tiene que moverse en los rangos de un liderazgo que se ve entre comillas estereotipadamente no tan femenino, por la condición de ser mujer uno tiene que ir adaptándose a circunstancias, cargas valóricas que se dan en los establecimientos, en este caso el sostenedor, los jefes directos, el propio ambiente laboral, los compañeros de trabajo, entonces siempre es más difícil, es más complejo, porque el juicio es más rápido, y es más certero y es más brutal.

8. ¿Cómo definiría su liderazgo? ¿Por qué?

bueno no es buen momento para esa pregunta (risas), porque yo, porque yo... yo estoy en proceso de cuestionármelo, ósea no de cuestionármelo en términos críticos, cuestionármelo en tiempos... en términos de tener que ir adaptando mi liderazgo, yo creo que el liderazgo ya sea de hombre y de una mujer tiene que ser consecuente respecto de la circunstancia que una va viviendo y claramente creo que un liderazgo que concite la participación, la opinión de todos, el escuchar, de pronto yo creo que uno debe situarlo respecto a las condiciones que se... que se dan, mi... mi liderazgo es empático, es súper humano, con mucho respeto, respecto de la comunidad a la que yo pertenezco y la que yo lidero y donde quiero instalar el respeto también, el respeto en el trato, en la valoración del otro, en escuchar, y en dialogar hartito, probablemente este año

	<p>que pasó, era un año particularmente complejo que no, no, no, no permitía a lo mejor desplegarlo de esa manera, no sé en realidad, pero eeh, yo me lo he cuestionado en realidad, es concreto eso, ósea este último mes, yo creo que dado los contextos en los que nosotros hemos debido enfrentar, en dónde estamos al medio de la política comunal versus la política nacional, parece ser que eso es bien estresante más de lo que una a lo mejor racionalizó que podía ser y yo creo que a cualquiera un poco le vuela la cabeza lo que escucha versus lo que tiene que hacer, versus lo que tiene que cambiar, lo que tiene que ir moderando etc. por lo tanto eso requiere también una respuesta de liderazgo atenta y adecuada al momento que la comunidad está viviendo, esa lectura no es tan sencilla igual, entonces, si bien es cierto, las y los directores, deben formar comunidades sanas y deben ceñirse a patrones, a ideas fundamentales que el sostenedor entregas para poder funcionar, llevarlo a la práctica no es tan sencillo y comprender y conocer y poder dialogar de manera sana con la comunidad, suena fácil decirlo pero en realidad es complejo porque hay que lidiar con hartos actores que son de distintos tipos entonces... yo creo que en general a mí me ha ido bien pero... pero siento que igual debo... debo y mi equipo debe estar atento como las circunstancias que estamos viviendo qué son circunstancias que cambiaron todo de un momento para otro y que probablemente ese modelo va quedar instalado y eso va a suponer otra manera de gestionar los establecimientos, creo yo</p>
Gestión	9. ¿Considera que existe diferencia entre la gestión escolar

	<p>ejercida por un hombre a una desarrollada por una mujer? ¿Por qué?</p> <p>Sí yo creo que sí, yo creo que la... la mirada de las mujeres en... en... en ámbito... de ámbito de liderazgo, ámbitos laborales en general, es una mirada que es mucho más integral, y si bien es cierto, los colegas varones han ido evolucionando respecto de cómo ejercer un tipo de liderazgo yo creo que el liderazgo de cualquier mujer, debiera implicar, áreas que son... qué tiene que ver con la intuición, tiene que ver como con el trato más humanizante, con más... con más cercanía, con más... incluso con más empatía creo yo y que te lo da la vida y la condición de ser mujer creo yo.</p> <p>10. ¿Cómo hace la selección de los y las docentes y de su Equipo Directivo?</p> <p>yo creo que respecto del equipo más allá de las competencias profesionales, deben ser esto. esto es como súper grande lo que digo, pero primero que todo tienen que ser buenas personas, creo yo, son personas con las que uno va a trabajar tan, tan ligada, de manera tan dependiente que es súper necesario que además esas personas, tengan una mirada que complemente la mirada que uno tiene también, dentro del ámbito, de lo que en general yo podría decir que un equipo ideal, debe tener, debe tener ciertas características comunes y afines respecto a lo que quiere de los profesores, respecto a como visualiza a los alumnos, respecto de cómo quiere que funcione un establecimiento, eso es como lo común pero dentro de la característica o recursos personales probablemente deben ser personas que se complementen y</p>
--	---

	<p>que por sobre todas las cosas creo yo estén abiertas y flexibles a tener que ir adaptándose también a circunstancias que son complejas y a circunstancias que a veces como que, convocan a que una haga un alto y digan bueno yo lo estaba haciendo así de esta manera y ahora no resulta hay que cambiarlo donde las miradas sean miradas abiertas a todo lo que está ocurriendo, miradas que estén atentas en 360 grados de lo que está ocurriendo y claramente deben ser personas que tengan ganas de formar parte de un equipo, porque eso que parece súper fácil en realidad no lo es tanto tampoco en general, nosotros los profesores somos bien individualista y probablemente discurseamos bastante respecto de, de que nos gusta trabajar colaborativamente y en equipo, la experiencia a mi me dice que eso se discursa más de lo que en realidad se lleva a cabo, debe haber respeto profesional respecto del trabajo del otro y yo creo que también debe haber afecto, para mi es importante que mi equipo sea.. está constituida por personas a las que yo también las admire sienta un tipo de admiración, pero que también les tenga afecto y que tenga confianza respecto de lo que nos está ocurriendo a cada una de las integrantes del equipo, respecto a los profesores bueno uno no tiene tanta... tanta injerencia y en realidad uno va buscando más o menos lo mismo, personas flexibles, que uno pueda encausar respecto al proyecto educativo, pues llega gente súper inteligente, con muchos curso, pero que más bien se instala en el establecimiento como si se tratara de cualquier establecimiento y en Recoleta el desafío es distinto por lo tanto, creo yo que, les va bien a aquellos que entienden que este como un desafío permanente que no todo está dicho que</p>
--	--

no todo está escrito en piedra y que podemos ir acomodando y flexibilizando desde la rutina hasta los planteamiento etc. y yo creo que hay algo que también es súper importante, tener deseos de cambiar, de poder influir, en un cambio que es tan importantes respecto a la injusticia y a la desigualdad creo yo, sí eso está claro yo creo que más sencillo todo

11. Puede relatar la historia más relevante que recuerde para resolver o dar respuesta a un problema en su gestión

Yo creo que en los tiempos... en los tiempos de movilización, dónde era necesario probablemente que los colegas pudieran manifestarse siendo solidarios con otro establecimiento yo creo que es importante el haber podido conciliar, con los colegas con los dirigentes de ese entonces por el general con los colegas haber podido conciliar la idea de estar haciendo algo importante en Recoleta estar haciendo algo importante en nuestro establecimiento, y poder conciliarlo con las demandas y con esta movilización que para el caso de los colegas de Recoleta en general, se transformaba como muy simbólica y mayoritariamente solidaria con el resto de los establecimiento yo creo que haber podido conciliar aquello del establecimiento no tuviera 3 meses sin clase yo creo que igual es un logro, no sólo mío en general como del equipo del haber podido conciliar esas situaciones y, yo creo que también probablemente situaciones que ocurrieron al interior de un equipo de gestión, de nuestro equipo de gestión en algún momento que de alguna manera se, se avisaba a lo lejos que podía ser como catastrófico para el establecimiento pero yo creo que fue bien manejado y es como, como un integrante de

un equipo gestión puede, puede llegar a enturbiar una labor realizada por todos y puede de alguna manera catapultar a un establecimiento por egoísmo en realidad y por en realidad no comprender qué estamos haciendo en Recoleta o qué estamos haciendo en el establecimiento yo creo que esas han sido dos situaciones bien complejas, bien complejas.

12. ¿Cuáles han sido a su juicio los principales logros que usted ha obtenido a través de su gestión?

bueno yo creo que hay algo, una o dos cosas que tiene que ver con haber instalado el establecimiento a nivel comunal y provincial como un establecimiento que ha ido avanzando y qué ha ido mejorando en todas las áreas, estaba por una parte lo que tiene que ver con la parte curricular que yo comparto contigo que hay un hito importante y que tiene que ver con mejorar los resultados del establecimiento en lo curricular en lo pedagógico, pero también veo yo... veo yo que... nos visualizan como un establecimiento, que ha ido mejorando en varias áreas y es reconocido, yo creo que eso es un logro interesante, no somos invisibles creo yo y tenemos un lugar... un lugar que es como respetado por la comunidad yo creo que en recoleta pero también de la provincial de Santiago, yo creo que eso es interesante, lo que ha ocurrido, ósea el colegio es reconocido.

13. ¿A qué factores atribuye usted que sean pocas las mujeres en puestos de dirección escolar?

Por qué, los roles ósea aún, los roles que toman esas decisiones eeh está constituida todavía por mayoritariamente

varones, eeh, en los concursos quienes, quienes lideran los concursos son varones en general por lo tanto hay una mirada masculina allí po, y porque además durante harto tiempo se ha entendido que las decisiones creo yo, que se visualiza que las decisiones que toman un líder varón pueden tener más repercusión en cualquier tipo de comunidad en donde se instale creo yo, y eso creo yo que es una mentalidad que todavía está en proceso de cambio que no ha cambiado del todo y obviamente en los equipos, en los equipos del departamento de educación o las corporaciones municipales, todavía hay hartos varones que toman decisiones, por lo pronto los alcaldes son mayoritariamente varones entonces eso ya de por sí instala la idea de un “x” tipo de liderazgo creo yo, que es difícil de erradicar, siento que es más teórico, este avance es más teórico que práctico porque finalmente en el mismo Recoleta creo yo, aún parece ser que hay más varones que mujeres o los roles en los puestos de toma de decisiones están mayoritariamente instalados con, con varones, creo yo.

yo creo que todavía existe harto... harto prejuicio, respecto a roles de las mujeres en cargos de poder en los liderazgos a la cabeza de instituciones e incluso de empresa, que ha ido súper, súper lentamente cambiando, muy, demasiado lentamente cambiando y que yo creo que queda tiempo todavía.

Yo creo que lo he hecho, no sé cómo concretamente lo he hecho, pero yo veo el resultado, ósea por eso en el bienestar hay puras mujeres, por eso en el gremio solo hay mujeres, algo... algo hice, algo proyecté que yo creo que se dio como

evidencia y en el equipo son todas mujeres que también debe significar algo y me imagino yo que debo proyectar esa energía feminista o a lo mejor incentivando la labor de las colegas o instalando los lugares que más allá si es hombre o mujer uno busca capacidades también, intenta como equilibrar un poco los roles y todo lo demás, claro pero en el establecimiento hay más mujeres, uno ve más mujeres haciendo cosas buenas más que hombres, porque además son menos, entonces yo creo que en el colegio está bastante desarrollado el sentido, el sentido feminista bien entendido en hacer las cosas de cierta manera creo yo, pero claramente eso da cuenta de trabajar además con una mayor confortabilidad, yo me siento bien trabajando con mujeres, no es que me sienta mal trabajando con hombres, pero yo veo que bien, yo me siento más cómoda, me siento como, como haciendo una, o siendo parte de una transformación que yo creo que debe ser importante digamos

14. Y en el caso de los y las estudiantes ¿Cómo cree usted que se manifiesta ahí los liderazgos?

Bueno ocurre más o menos parecido tenemos más estudiantes más niñas que varones, la proporción ahí como 60 a 40 más o menos, yo creo que se ha ido instalando la idea de liderazgo femeninos ahora último, yo creo que a pesar hubo un momento cuando por primera vez fuimos colegio mixto en que los varones que eran poco, ocuparon cargos de roles de liderazgo en el centro de estudiante por ejemplo, y era raro pensando que hay más mujeres que varones, pero que yo siento que tal vez tenga que ver con la mirada femenina

respecto del rol de los varones, qué tiene que ver también a lo mejor con un poco de menoscabo, porque el sentido común te dice que si habían 400 mujeres y 200 alumnos esos roles debieron haber sido ocupado por mujeres no por varones y sin embargo costó mucho salir de aquella... de aquella rutina de pensar que el hombre lo puede hacer mejor y yo creo que igual es un hito el que, en la que es actualmente la presidenta centro estudiante uno lo ve muy sencillamente pero yo creo que igual es un hito pensar que votaron mayoritariamente por ella que por otra, que por una lista... con varones digamos, pero yo siento que ese es un debe que tenemos y que debemos trabajar yo creo que esta instalada en el psiques de las mujeres, sobre todo las mujeres que vienen de contexto de vulnerabilidad, la superioridad de los varones, bien inconsciente, pero una la siente esa energía.

creo que hay harto machismo instalado en los varones pero tiene que ver básicamente con prácticas familiares, miradas culturales, qué... en qué en un medio probablemente con más ventajas culturales y educacionales sería más fácil de erradicar, acá está arraigado, entonces eeh existe igual una mirada respecto a la superioridad de los varones.

creo que hasta el minuto no hay una, probablemente no hay una labor consciente de tener una mirada respecto a una educación de género o a una educación más femenina yo creo que no es consciente eso, y yo creo que tampoco lo hemos trabajado de manera intencionada, urge hacerlo claramente, urge hacerlo y hay que preparar a los colegas y hay que mi imagino yoo, eeh brindar la posibilidad de una mirada distinta

que puede perfectamente ejercerse por hombres y mujeres, pero que de alguna manera movilice lo que está instalado allí culturalmente, estos procesos son largos entonces eeh yo creo que debemos hacerlo de manera más, más intencionada.

15. ¿A que cree que se debe a que las docentes destacadas reiteradamente sean mujeres (tutoras, representantes gremiales, bienestar, etc)?

Yo creo que bueno mayoritariamente hay una relación como 70/30 de hombres versus mujeres, yo creo que son más, es más visible el trabajo de las colegas por una parte, porque son más, y porque yo creo que muchas de, de ellas juegan un rol, bien importante en distintas áreas creo yo pienso que si estuviera más equiparado probablemente la correlación de fuerzas y de energías, no sé si es mejor pero tal vez sea conveniente, nosotras nunca nos hemos instalado declarativamente como un colegio femenino, feminista, es por lo tanto sin embargo hay un discurso que subyace en una buena cantidad de colegas que proveniente está latente, y que versus los menos varones que trabajan yo creo que la sitúan a ellas como más visible en realidad, más visible, con, con, con competencia, con capacidad de liderazgo qué también probablemente tenga mucho que ver respecto a cómo se instala el varón en espacios donde hay más mujeres que varones, que sería un tema que, no sé en realidad como es, pero, pero que da cuenta lo interrogante, lo interesante respecto a esto, porque claramente en el colegio, las mejores profes son mujeres, las que lideran como dices tu son mujeres,

	<p>las que dirigen el área de... de bienestar son mujeres, el equipo gremial son mujeres, el equipo son mujeres, pero es porque yo creo que es más visible lo que ellas realizan, y a lo mejor esa visibilidad instala a los colegas varones en un espacio que tal vez sea más cómodo más confortable y que noo, y que son como quienes acompañan digamos, todas éstas... todas éstas labores que todas nuestras colegas realizan, sería interesante hablar con los varones respecto a este tema, creo yo.</p>
--	--

ENTREVISTA INSPECTORA

Ámbitos	Preguntas Orientadoras
<p>Historia personal, trayectoria y genero</p>	<p>1. ¿Por qué decidió ser profesora? Porque enseñar y educar me hace sentir feliz. Cuando percibo el bienestar de un(a) estudiante de entender y lograr aprender algo que le costó, me contagia automáticamente con su satisfacción, me siento con más ganas de seguir aprendiendo para enseñarles lo que más pueda.</p> <p>2. ¿Qué personas han sido sus referentes para seguir? Yo misma, porque cuando pequeña era la más distraída de la clase, me costaba sostener la atención y casi ningún profesor supo despertar mis intereses y motivaciones. Cuando entre a la Universidad decidí estudiar psicopedagogía y Pedagogía en Educación Diferencial, y para mí lo más inspirador es poder</p>

	<p>hacer por mis estudiantes lo que no supieron hacer por mí.</p> <p>3. ¿Qué características personales cree usted han facilitado su desarrollo en gestión escolar?</p> <p>Mi actitud de aprecio por aportar a la mejora de la calidad de vida de mis estudiantes.</p> <p>Mis valores y creencias respecto a que ellos pueden ser lo que quieran ser y no lo que les tocó.</p> <p>Mi compromiso e involucramiento en todas las áreas que se requiera para el desarrollo integral de mis estudiantes.</p> <p>Mi capacidad de autocrítica para reflexionar acerca de lo que hago, y si eso que hago tiene un impacto trascendental para el aprendizaje de mis estudiantes.</p> <p>4. ¿Cómo ha conjugado su vida personal y profesional?</p> <p>Estoy convencida que van muy de la mano, por ejemplo; no podemos entregar a otros lo que no tenemos. Por tanto, si en mi vida personal soy rígida es probable que proyecte falta de flexibilidad hacia mis estudiantes. Por lo mismo, trato de ser consecuente entre mi ser y actuar, tanto en mi vida personal como laboral.</p> <p>Ahora, mi regla sagrada para cultivar y proteger mi bienestar espiritual es que cuando se termina el horario laboral, me desconecto y solo pienso en estar disponible para disfrutar de mi vida y de las cosas que me guste hacer. (Evito llevarme trabajo para la casa).</p>
<p>Estilo de Liderazgo:</p>	<p>5. ¿Considera que sus características profesionales estuvieron por sobre su condición de mujer para acceder al puesto que realiza ahora?</p>

	<p>Absolutamente, creo que más allá de mi género he logrado llegar a trabajar en lo que me gusta por mis características profesionales.</p> <p>6. ¿Cuáles son los principales desafíos de su trabajo como inspectora?</p> <p>Uno de los desafíos primordiales que me inspiran en mi trabajo como inspectora es fortalecer la construcción de la convivencia escolar desde un enfoque formativo, partiendo desde la premisa que cada persona aprende a convivir con los demás a través de la propia experiencia de vínculo que tuvo con otra. Puede sonar tan obvio, pero es tremendamente difícil que tanto estudiantes como profesores aprendan a convivir en un ambiente de respeto, confianza, empatía, equidad, solidaridad, entre otros valores que deben ser compartidos y definidos por la comunidad.</p> <p>8. ¿Cómo definiría su liderazgo? ¿Por qué?</p> <p>Definiría mi liderazgo como participativo y democrático, porque pertenezco a un equipo de gestión que converge con otras áreas; convivencia escolar, cuerpo docente, asistentes de la educación, programa integración escolar; A lo largo de mi experiencia las decisiones más asertivas y respetadas por la comunidad son aquellas que se han tomado en forma conjunta, escuchando ideas y críticas constructivas que permiten tener claridad del diagnóstico para pasar a la acción.</p>
--	--

<p>Gestión</p>	<p>9. ¿Considera que existe diferencia entre la gestión escolar ejercida por un hombre a una desarrollada por una mujer?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Para mí no existe diferencia, porque tanto hombres como mujeres pueden ejercer las mismas labores, pero he sido de víctima de tener que lidiar con situaciones de ese tipo, por ejemplo al poner en duda mi capacidad de liderazgo por ser mujer, comentarios de profesores hombres como: “Si quieres te acompaño a la sala porque quizás no te van a escuchar, hay niños machistas que te van a ver débil” “No creo que te hagan caso, si necesitas ayuda avísame”. En definitiva, una vez que han notado que sí he podido resolver y gestionar exitosamente diversas situaciones, recién noto que el profesor cambia su forma de dirigirse hacia mí con mayor validación, igual es fome por que sientes que tienes que demostrar lo que eres o ganarte la admiración de los demás. Lo cual generalmente me ha ocurrido con compañeros hombres de trabajo.</p> <p>10. ¿Cuáles han sido a su juicio los principales logros que usted ha obtenido a través de su gestión?</p> <p>Gracias a la oportunidad que me ha dado mi Directora para poner en práctica los conocimientos de estudios y experiencia laboral obtenida, considero que mis principales logros son; aprender a diseñar y ejecutar planes de acción, motivar, inspirar y guiar la labor docente, actuar según mis convicciones profesionales aunque se sienta miedo, dar consejos sabios a mis estudiantes a través de diálogos formativos, gestionar mediaciones de conflicto, arbitraje pedagógico y negociaciones ente pares. Planificar y trabajar en equipo.</p>
-----------------------	---

	<p>11. ¿A qué factores atribuye usted que sean pocas las mujeres en puestos de Inspectoría?</p> <p>A prejuicios y discriminaciones de género que impone la sociedad y sobre todo si son mujeres jóvenes más desconfianza existe aún.</p>
<p>Contexto Educativo</p>	<p>12 ¿Puede identificar liderazgos femeninos docentes en el establecimiento educacional? ¿Qué características puede reconocer?</p> <p>Sí, muchos. Puedo reconocer en ellas características fabulosas tales como; creatividad para generar ideas y solucionar problemas, apertura a nuevas experiencias y curiosidad para hacer preguntas. Amor por el aprendizaje (muestran pasión por conocer y aprender constantemente) Liderazgo innato para motivar y guiar al grupo para el logro de objetivos. Amabilidad, entusiasmo y pensamiento crítico para incorporar varios puntos de vista a la hora de tomar decisiones.</p> <p>13. Considerando el Liceo Juanita Fernández ¿Porque cree usted que las Profesoras Tutoras tienen mejores resultados (asistencia, convivencia escolar, rendimiento) que los Profesores Tutores (varones)?</p> <p>Creo que en nuestro ADN de mujer, siempre hemos estado más expuestas y sometidas a mirar nuestras debilidades constantemente, algo que puede ser una ventaja a la hora de estar conscientes de nuestras emociones, fortalezas, aspectos a mejorar, etc.</p> <p>Sin duda, creo que esta práctica nos permite sobrepasar obstáculos y mejorar cada día con humildad, ya que poseemos gran capacidad de incorporar las visiones de todo lo que nos</p>

	<p>dicen. Por el contrario, en la cultura machista los hombres no soportan oír consejos sabios y lo interpretan como un ataque a su dignidad e incluso autoestima, sobre todo si vienen de una mujer. (Situación que los bloquea emocionalmente y no les permite avanzar hacia la mejora).</p> <p>14. ¿Cree usted que existe en el Liceo una gestión con perspectivas de género?</p> <p>No, de los 8 años que llevo trabajando en el liceo, jamás he visualizado que se realice una gestión con perspectiva de género.</p>
--	--

TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP

Entrevistadora: Ya queridos profesores y profesoras, bueno les doy la bienvenida a esta entrevista grupal de la investigación que tiene como nombre estrategia de fortalecimiento en el marco de la, en el marco de la construcción del liderazgo femenino docente en un establecimiento municipal de la comuna de Recoleta. Y me gustaría conocer su opinión respecto a cómo han surgido el liderazgo femenino docente en establecimiento y que aspectos han contribuido a la construcción de este liderazgo en el contexto del establecimiento en el cual ustedes se desempeñan y como ustedes han vivido los estereotipos de género en su formación inicial y tanto su labor como docente. Le doy la palabra por si alguien quiere comenzar.

E1: Ya yo voy a comenzar, en cuanto a la formación inicial, yo estudie una carrera de ciencia y la verdad que casi todos los profesores eran varones ya y era generalmente lo que se llamaba lo académico eran los profesores y siempre las profesoras fueron dejadas de lado, las profesoras estaban en una sala diferente, prácticamente juntas y nunca nunca yo vi un liderazgo de las profesoras, nunca, siempre eran los profesores en todo sentido, o sea,

partiendo desde el decano de la facultad desde ahí para abajo solamente varones y también cuenta que en el tiempo de las tesis, de las investigaciones, los profesores siempre les daban las tesis de las investigaciones a los varones, entonces siempre teníamos solo varones a cargo de los laboratorios, acá para ser ayudante para las investigaciones, entonces desde ahí uno viene con la idea, de qué era lo que manejaba la propia carrera. Y luego cuando uno sale en ciencia, siempre lo ...Por lo menos cuando yo empecé a trabajar casi hace treinta años, era el varón de ciencia, el profesor de ciencia y la mujer éramos como la ayudante, las auxiliares, entonces ha sido complejo pero no menos poderoso el camino que uno ha tenido que seguir, para salir adelante, para demostrar que uno siendo mujer puede cumplir con los mismos roles que el varón, simplemente porque somos iguales, esto te estoy hablando yo hace casi treinta años, o sea imagínate, son tres décadas como dando vuelta la rueda, a llegar a lo que estamos llegando recién, sino me equivoco, no creo que sea hace más de tres años que se ha abierto como un poquito la puerta, para que la mujer definitivamente pueda trabajar de acuerdo sus capacidades, nada más que eso, de acuerdo a sus capacidades.

Entrevistadora: Sí gracias Romi.

E2: En el caso mío, que soy más o menos de la misma generación de la Romi, emm no yo igual teníamos varias profesoras mujeres y no solamente las asignaturas que tenían que ver con la expresión rítmico motriz, tenían a cargo de profes, de mujeres, pero también teníamos profesora que estaban a cargo de la cátedra de ciencia, fisiología del ejercicio, química, orgánica y todas esa laaaa profe de medicina, emmm no ese era un doctor, pero sí a diferencia de la de Romi y era como bien equiparado el tema de profesoras y profesores, quizás se da por la asignatura, que una asignatura donde, o sea y la mitad éramos varones y la mitad damas, era como bien equitativo en ese aspecto, en el físico que era donde yo estaba, no sé bien en otras unidades pero allí era como bien equitativo y la en la asignatura pedagógicas también eran como bien equiparado el tema de damas y varones, entonces yo tuve una experiencia diferente a la que conto Romi, o sea, yo tenía hartas profesoras y bien empoderadas en el tema de cada una de sus asignaturas, entonces si bien también estudie hace hartos años atrás, eeeeeee aunque no lo crean ... creo que no vi eso que

vio la Romi, eee las profes que teníamos en el físico eran como bastante empoderadas, tenían una trayectoria muy larga también en docencia en la universidad entonces eran bastante respetadas, la profesora de danza, de expresión rítmico era icono del físico, me acuerdo que eran muy respetadas, me acuerdo que ese año ella se fue y le hicieron un tremendo reconocimiento entonces, no sé si se debe a que es otra área distinta a la de la Romi que es la de ciencia y generalmente a nosotras nos inculcaron que la ciencia para los hombre y nosotros tenemos que dedicarnos como mujeres a otras áreas digamos, no a la ciencia ni a la investigación, cosa que ahora me doy cuenta con mi hija que está en esta generación que está totalmente ya cambiado ese mito pero igual cuesta, cuesta que entiendan que las mujeres tenemos la misma capacidad de investigar y para la ciencia eso es.

Entrevistadora: Gracias André, ¿Ceci?

E3: Bueno, En mi caso es algo muy parecido, estude pedagógico, educación diferencial en el departamento de educación diferencial y el predominio es de mujeres, y las profesoras eran mujeres muy aguerridas en su práctica profesional pero también yo no sé si corresponde al perfil pedagógico en general, yo lo idealizo, lo reconozco, creo que no hay ninguna otra universidad que se equipare en clima cotidiano al alto nivel que tiene el peda, porque igual los niveles, yo soy súper honesta Dani, en el tiempo que yo estude, estude en el dos mil y algo, hace no tantos años, que yo no logre apreciar algo que tuviese que ver con discrepancias de género, para nada. Es que aparte por ejemplo, en la práctica cotidiana estaba inundado de mujeres, en el departamento era un gran porcentaje de mujeres en profes con mucha energía profesional, con mucha disposición también y con los que nos relacionamos que eran del plan común, que eran de la filosofía y un poco de ciencia, emm no, yo ni siquiera lograba registrar tal vez de muy distraída alguna vez como estas cercanías que se han detectado en algunas facultades de la Chile, donde los profes han sido como medio con doble intención tratan a las estudiantes, yo eso jamás lo distinguí, nunca, o sea, éramos todos iguales, lo que uno podía distinguir eran cuestiones más como de paradigmas políticos, cosas que tienen que ver más con las ciencias sociales como discrepancias entre el constructivismo y el positivismo, cosas así, pero temas de genero absolutamente no lo

logre distinguir. Sin embargo, cuando estudie después en la Academia de humanismo cristiano, ahí se dejaba sentir un peso más masculino, con perspectivas más masculinas que tenían que ver con comprensiones del mundo, que partían desde ahí y con una... y cuando uno como estudiante le hacía un requerimiento a un profesor o a un directivo inclusive, la perspectiva era como de incompreensión. No logre ver cuestiones que tuviesen que ver con sesgos medios sexualoides, de ese tipo no, pero si con esta perspectiva de la construcción de un mundo masculino que imperaba, donde esta concepción desde la experiencia de la mujer, era un poco más cuestionada, era un poco invisibilizada.

E5: ¿Dani?

E3: Y después comentamos la otra parte de la pregunta.

Entrevistadora: Estaba Nicolás primero y después tú.

E4: He yo un poquito sumándome a las palabras que han dicho mis compañeras, yo también salí hace relativamente poco, igual ya pasamos un rato desde que estudié, pero también lo que me paso a mi es que estudie pedagogía en inglés y mi carrera prioritariamente estaba más llena de mujeres ya, en generación eran mayoritariamente más mujeres que hombres, y creo que eso también me ayudo a mí a desarrollar una perspectiva de género en la en la práctica diaria y mucho más atento de las cosas que pasaban y no correspondían a al buen trato equitativo entre hombres y mujeres, por ejemplo pensando en lo que están reflexionando mi compañeras ahora, claro mientras yo estudié no habían cargos administrativos ya sea desde el decano o jefe de departamento había muy pocos cargo que estaban mujeres, es algo que igual llama la atención que siempre están postulando hombres a estas elecciones y siempre las ganaban hombre, incluso siendo objetados en el tiempo, por ejemplo el rector del peda si mal no me equivoco, yo alcance a vivir una elección ahí, el rector estaba súper objetado y de igual manera ganaba cuando iba como contra una mujer a la elección, entonces igual no me deja como hay para pensar. También me pongo a pensar de que si bien el departamento de inglés no vivimos como situación de roles de género, si pasaba mucho con el departamento de formación pedagógica que en su mayoría eran profesores en varones y si tenía comentario de repente

muy sexista en la clase, acerca del rol que tenían que cumplir como los profesores y las profesoras o como se tenían que vestir mis compañeras de repente, como tirando comentario de acuerdo a su vestimenta, como consejo de cómo tenían ellas luego que ser como profesionalmente, cosa que no tenían que ver a la vestimenta con como uno se va desenvolver después. Eeee y yo creo eso, que también el hecho de haberme desarrollado inicialmente como profesor en un ambiente rodeado de mujeres, me hizo a mí por lo menos tener una perspectiva de colaboración para llegar como a un punto que como competencia, que es lo que generalmente se asocia a los hombres, como este mundo de la competencia, que mejor, yo mi formación inicial estuve rodeado de mujeres y que a nosotros cómo te llaman por el lado de la colaboración y justamente también me ha pasado en la vida profesional que trabajó en un departamento con puras mujeres y también se da la misma dinámica, entonces no sé si es lo regular o no, pero a mí me hace sentir mucho más en un ambiente colaborativo el trabajar con mujeres, el poder rodearme con mujeres que competitivo al estar con hombres históricamente.

Entrevistadora: Muchas gracias Nico.

E5: Y a mí me gustaría sabes que, recordar experiencias que he tenido en otros colegios donde en los liderazgos son asumido por hombres, y claro ahora soy una mujer de cincuenta años pero cuando era joven, una profesora joven con poca experiencia y muy cándida uno naturaliza muchos comportamientos y aun en algunos por no decir desgraciadamente la totalidad esos liderazgos se formaban una vez dinámica bastante tóxicas con respecto a la masculina, y a la relación que tenía con las colegas, el piropo constante que pasa casi por el acoso, el tener que hacer las risitas fingidas diariamente, emm esto de tener que ser valorada por su trabajo pero estar simplemente sometida, a cómo te ves hoy día, como te digo, yy yo creo que también es un tipo de violencia que no sabíamos que estábamos sometida como mujer, es un piropo no mas pero uno siempre cuidándose de los espacios incluso en esos cuidados en los espacios donde estaba una, de estar acompañada con una colega, de no ir sola a alguna parte, para no producir como una instancia incómoda y ahora que uno lo piensa que es adulta, esto no debió haber pasado, como no fue capaz de frenar esas situaciones incómodas que uno vivió, porque ahora yo soy muy buena para para

visibilizar estas situaciones incómodas que me sucede pero en ese minuto no contaba con esta herramienta que tengo hoy en día, entonces me callaba, por eso mismo siento que las mujeres ahora de esta edad, que hemos vivido este recorrido, tenemos la misión netamente de explicitar eso y no permitir que vuelvan a suceder esas cosas, en este ambiente que tenemos hoy en día con un liderazgo femenino, es que es impensable que suceda eso. Pero uno mira hacia atrás y ve justamente como con dolor cómo uno permitía y naturalizaba que sucediera y la única solución que teníamos era cuidarnos entre nosotras, ah viene el director o viene el jefe de utp y hagamos tal cosa, pero eso no debería suceder y creo que bueno ojalá que la sociedad esté cambiando tanto como para dejar en evidencia esa situación estén en vía de cambiar no solamente en este espacio educativo, en todos los espacios en la sociedad eso.

Entrevistadora: Gracias Johana, Sandra y después Alejandra.

E6: Buenos días a los que no he saludado, mientras todos hablaban uno trae a la memoria los recuerdos que a uno le han marcado emotivamente y en la formación inicial efectivamente yo viví muchos comentarios sexistas. Partiendo de que mi carrera siempre decía que era la historia porque todo era con O, los libros, la historia del hombre a fines de los ochenta entonces, los profesores la mayoría eran hombres y unos del palio dictadura que quedaban aún eran tremendamente machistas patriarcales, tremendamente discriminadores hasta en el intelecto, entonces tenía una batalla constante, eee es como que uno siempre estaba a la defensiva con ese tipo de profesores y los comentarios venían y eran muy violentos, por eso los estaba recordando, no voy a relatar aquí así como la minucia de la descripción de las situaciones pero si se me vinieron inmediatamente esos recuerdos es porque me marcaron profundamente y si algo te marca es porque es muy bueno o muy malo. Y en cuanto a la formación inicial me tuve que reivindicar permanentemente una por ser mujer, por ser de la clase pobre, por ser morena, bueno yo empecé en la Universidad católica de Valparaíso, una universidad muy clasista y luego terminé en la Universidad de Concepción donde había un poco más de horizontalidad pero igualmente el tema sexista estaba súper presente, solamente cuando yo ya egreso en los años noventa y comenzó este tema género, puedes empezar a ver que juntos avanzaron hacia lo que estamos viendo hoy.

Y respecto a los liderazgos femeninos, hay que tener ojo ahí también por qué claro una mujer tiene más posibilidad de tomar el tema generó, el rol de la mujer como protagonista, pero que sea mujer no garantiza necesariamente, yo conozco liderazgos femeninos que son muy machistas también entonces eso hay que tenerlo claro. Y eso ya.

Entrevistadora: Gracias Sandra, Alejandra.

E7: Emmm, sí yo creo, no sé si se me escucha bien porque estaba escuchando bien entrecortado pero me uno a los comentarios las compañeras respecto de la formación inicial que tiene que ver con que siempre los altos cargos en el fondo dentro de la institucionalidad fueron ocupados por hombre, y uno ahora no mira hacia atrás y dice claro po el jefe de carrera era hombre, los coordinadores eran hombres, entonces en términos de formación, uno tenía como docentes académicos con grado no se po magíster o doctorado siempre eran varones y las mujeres se mantenían como en el grado más inicial de deformación, entonces eso igual eh creo que tiene que ver con una postergación femenina también respecto de la perfección el perfeccionamiento que no realiza, que generalmente las mujeres se postergan por un tema de maternidad, entonces una vez finalizada la primera el primer la primera carrera o el pregrado eem, uno no no sigue perfeccionando su inmediatamente por qué tiene que compatibilizar los temas de trabajo con él la crianza de los hijos o el tema de la casa, entonces creo que por ahí puede ir el tema de que los liderazgos siempre o hasta hace algún tiempo fueron mayoritariamente ocupado por hombres, y que a lo mejor la mujer todavía no tenían una entrada tan significativa como lo que podríamos estar proyectando he ahora, hoy en día claro como dice la Sandra, asomó cuidadora natural entonces es complejo uno siempre está postergándose para perfeccionarse porque tiene que compatibilizar la economía, la crianza de los hijos o el tema de la casa, y eso nos afecta hasta el día de hoy a las mujeres que tenemos que cumplir este rol como de postergarnos, y también siento que ya en el ejercicio se le otorga innatamente este rol a la profesora como más maternal, como que tiene que validarse desde la maternidad versus el profesor que se valida respecto de su conocimiento o de su expertis, entonces ahí también creo que hay un un una dificultad porque a nosotras cómo se mira como siempre con esta imagen de maternidad y nosotros tenemos que eh que ajustarnos como eso y ser efectivamente maternales cuando ee no

necesariamente todas somos así, entonces cuesta que se nos valide más el el reconocimiento profesional versus un hombre. Entonces por allí también hay alguna dificultad, obviamente todo eso le está cambiando en el último tiempo, hay un empoderamiento pero sigue existiendo la misma dificultad respecto de que las mujeres tenemos que seguir cumpliendo este rol de cuidadora este rol maternal y además ehh tenemos que luchar como con la con las barreras naturales prácticamente para poder perfeccionarnos, es complejo. Eso.

Entrevistadora: Gracias Ale, Enilde y después Sandra había levantado la mano.

E8: Mira siguiendo con el mismo tema de Alejandra con respecto a lo que es educación, no tenemos que vivir aquí nosotros salimos de la casa del delantal que utilizamos la casa lo sacamos y a donde nos fuimos, al área de educación cierto, porque éramos madres, porque podríamos cuidar a los chicos le podríamos dar algún tipo de instrucción. Eeee entonces, eso también hace un poco difícil que los chiquillos dejen de... nosotros tratemos de no ser tan maternal, por desgracia yo, sobre todo como somos educadores diferenciales también somos un poco más maternales, tratamos de llegar desde otra forma también a los chiquillos porque obviamente son chiquillos que tienen otras necesidades y tratamos también de llegar por esa parte, entonces cuesta salirse de eso, cuesta dejar el delantal en la casa y entrar a la sala y los chiquillos digan eeee buenos días profesora y te miren como una profesora y no como una señora o una chiquilla que llego y qué bueno vamos a ver si hacemos caso, porque lo que pasa también que, muchas veces entra un hombre a la sala y saluda con su voz más ronca y todos lo toma mucho en cuenta cierto, les ha pasado a ustedes pero esto pasa, cuando uno habla, ah ya está hablando la vieja loca, en algunas ocasiones por supuesto no siempre, lo siento, perdón que lo esté diciendo tan directo pero es así, yo creo que a más de alguno nos ha pasado y con respecto a lo que también decía Alejandra que es respecto a los liderazgos, a mí me ha tocado estar en diferentes liderazgos en el colegio con mujeres, he tenido la suerte que han sido mujeres, ha sido todas liderazgos diversos, pero en todos he notado esa misma exigencia que se les hace a las mujeres, que si tú vas a estar en liderando, vas a tener que dar tiempo tuyo, que es tuyo y de tu familia, se lo tienes que entregar a al eee al liceo o al colegio y eso porque, porque el liderazgo esta tan unido al machismo, que el machismo es bueno después de las siete de la tarde nos vamos a

tomar una cosita y entre todos arreglamos lo de la oficina, cuando nosotros después de las siete de la tarde tenemos que llegar a la casa si o si porque igual tenemos hijos, aunque sean más grandes o no, tenemos que estar ahí eeee y saber que pasa en nuestra familia, entonces a pesar de que eso se ha arreglado, sigue sigue igual po, o sea no que puede ser que para que uno para tener un cargo de más importancia o de liderazgo dentro de una comunidad, uno tenga también que estar sacrificando su tiempo en familia y su tiempo personal que es importante también para nosotros desarrollarnos como personas, porque además de mujeres, de ser madres, de ser profesoras, también somos personas que queremos desarrollarnos en otras áreas, utilizar el ocio, quien de aquí puede llegar a la casa a leer algo, bueno cuando estamos no en tiempos de pandemia, quien hace eso, oh voy a seguir leyendo el libro, nooo llegay a hacer apuraito lo que hay, también es como que todavía está el patriarcado, todavía nos tiene agarraitas del delantal, del delantal, salí de tu casa con el delantal pal colegio y después llegay a la casa con el delantal te lo cambiay no más y seguí con cómo se llama con las labores domésticas. Respecto a la formación inicial también a mí me paso acoso de los profesores, también te miraban en menos yo lo tuve en dos ocasiones porque cuando yo era joven antes cuando tenía veinte años en la Universidad de Chile, donde habían unos viejos vetustos ya, no se el Orlandini por ejemplo que me acuerde, porque estudie con un libro de ese caballero y también era muy muy machista, él también te hacía, hacia alusiones a tu físico, etcétera ya entonces es bien complicado, bueno también después lo mismo que los otros compañeros y compañeras.

Entrevistadora: Gracias Enilde, Ceci habías levantado la mano.

E3: Si, pero no sé si había alguien levantado la mano antes, de...

Entrevistadora: Ehh no, y la Romi la tiene levantada también.

E3: Yo solo quiera mencionar y darle sentido a aquello que se mencionaba a entorno a eso de más maternal porque nosotros, acá no lo hemos sentido acá en el Juanita pero en el otro colegio cuando los profesores pero que también es un arbitrio pero es no tiene que ver con el género sino más bien con una estructura patriarcal como comenta la Enilde porque en el otro colegio los profesores nos evaluaban a nosotras al PIE pero el PIE no evaluaba a nadie

po, entonces nosotros éramos foco de evaluación y ahí por ejemplo un comentario que era recurrente en nuestra evaluación era que ya el trabajo era muy bueno pero que la profesora es muy maternal, entonces creo que no hay como una especie de comprensión acerca de que estas estrategias que las utilizamos todos, que es esto de llegar de otra manera a los chicos, tiene que ver con un componente de formación profesional – técnico, o sea por eso estudiamos diferencial po, el tema de aceptar la inclusión, la diversidad no es solo un discurso, tal vez en el interior de la sala de clase cuando esta la masividad del curso la situación es tal vez un poco más tensionaste, eso puede notarse menos pero cuando uno trabaja en una aspecto más personalizado, más cercano eso es todo el rato y no lo hacen solo las profes de diferencial, pero también es un predominio acerca de cómo decía la profe Sandra de una perspectiva más patriarcal y yo debo decirlo y también desde una perspectiva más política y económica que tiene que ver con esto del predominio conocimiento científico, por lo tato son más aptos aquellos profesionales que tienen conocimientos más técnicos en su discurso y se despegan de la emoción y las mujeres, o las profes de diferencial en este estamos más cercanas al sentido común, yo hago una reflexión y una crítica en torno a esta valoración porque creo que el sentido común es súper potente, es súper movilizador y tiene un significado y contenido pero tremendamente increíble y creo que el predominio del conocimiento científico, porque más encima el conocimiento científico esta adjudicado a los hombres, no está adjudicado a las mujeres, entonces siento que ahí también hay un espacio patriarcal, quién dijo que no, que también nos transversaliza porque también cuenta de que cuando hay mujeres que cuando están en un grupo de profesores y utilizan una forma como técnica para hablar también son mayormente criticadas, inclusive por sus propias pares, entonces siento que es un bonito proceso de construcción, esto de socializarlo porque siento que es un proceso lento pero creo que es algo que debemos vivir y yo reinstalo el sentido común como uno de los conocimiento más potente que posee el hombre, por qué un conocimiento que está basado en las experiencias compartidas, por sobre el conocimiento científico que más encima uno pudiese analizar allí que es un conocimiento que está al servicio de los poderosos por sobre un conocimiento que esta al servicio de la gran mayoría dónde estamos nosotras las mujeres y todos estos grupos más segregados po, los niños, los viejos, las mujeres, en este caso en la

actualidad las diversidades múltiples por ejemplo, entonces siento que eso también debe ir desprendiéndose un poco de nuestro lenguaje, algo que debemos reivindicar porque no es que las profes de diferencial en particular voy a tomar este ejemplo somos más maternas porque se nos ocurrió en la práctica, sino que nosotros las profes de diferencial hemos funcionalizado estas prácticas porque finalmente tiene un fin pedagógico, es una estrategia no es una casuística entonces, pero siento que eso también hay que reivindicarlo.

Entrevistadora: Es cierto, gracias. Romi.

E1: Bueno, respecto a lo que hablaba Johana voy a tomar eeemm yo también he tenido en mí, en mi carrera directoras, no solo directores sino que directoras, y debo decir que tal vez por el momento que se vivía anteriormente, también la directora de alguna manera se transforman un poco en tiranas ya, mas allá de los varones, así como como que como un ente de temor, y también es difícil, sobre todo cuando ese ente de temor su ataque mal o sea su ataque iba dirigido contra su, a las mujeres ya, estas directoras que los varones todo lo hace bien pero las mujeres todo lo hacemos mal porque somos mamás, porque llegamos tarde, porque se nos enferman los cabros chicos, que eso yo lo viví en carne propia, o sea yo viví que estando embarazada en un montón de meses, me tiraron a una sala del cuarto piso donde tenía que subir y bajar, pidiendo atender en la uno, emmm porque me embarace, porque hice eso, por qué tengo que quedarme con los niños, entonces ahora con el tiempo, obviamente las mujeres nos hemos puesto un poco más servicio de las mujeres, ya pero esto se está dando ahora, ahora que yo siento que, la idea es que no sé no no veo que se dé, pero mi idea, debería ser un liderazgo compartido, un liderazgo más democrático, más paralelos ya, entonces sería tal vez es mi ideal, no no quiero decir que tenga que ser así, pero yo creo que cuando el director se o directora hablemos los dos, y se ponen en todos los planos obviamente que más fácil, yo por lo menos como tuve dos pésimas experiencias con mujeres, amm que también tienen que haber sido muy machistas en forma personal ya, emm confío plenamente en el liderazgo femenino, pero no un liderazgo femenino que no sea mejor porque somos féminas, sino que es mejor porque toma en cuenta la realidad de cada uno de los participantes de bajo su liderazgo, ya, no por qué voy a ir con el símbolo de la mujer, somos las mejores, sino que es porque podemos como bien dice la Cecilia con el

sentido común valorar la diferencia de entre cada una de las personas que están bajo bajo tu alero como directora ya, y yo creo que así, me imagino en mi ideal y me imagino que uno podría vivir y trabajar mucho más tranquila sabiendo que tiene en cuenta toda nuestra diferencia, todas nuestras necesidades, nuestras capacidades y no solamente si eres hombre o mujer. Eso.

Entrevistadora: Gracias Romi, Enilde.

E8: Con respecto a lo que decía la Romi, estos liderazgos tan patriarcales que hay, mujeres que salen a liderar y tienen que ser súper machistas al final y patriarcales porque si no salen, ehh yo creo que es porque bueno nuestra sociedad no tiene otra forma de ver el liderazgo, siempre hemos tenido ese tipo de liderazgo, emm entonces igual yo creo que nosotros como mujeres tenemos que empezar a deconstruirnos las que somos más viejitas porque a nosotros nos criaron así po, así con las piernas siéntese, sea señorita con las piernas cerraditas, no no grite mucho ehh no no opine porque no sé qué, entonces ya sabemos que gracias a nuestra juventud el 2011, ahora el 2018, ehh antes el 2006 también, empezaron a salir a las calles y empezaron a decir esto no nos gusta po, hasta que las chiquillas dijeron que el patriarcado va a caer, cuando eso caiga, vamos a estar todos mucho mejores, eso yo lo tengo clarísimo, por lo tanto tenemos que también entender que nosotros como mujeres tenemos que defendernos, entender que todas tenemos las mismas dificultades, que ya solo por ser mujer estamos sometidas a lo que se supone que por naturaleza tenemos que hacer, es decir cuidado de hijos, etcétera. Entonces en ese sentido, yo creo que el liderazgo va ir cambiando pero va ir cambiando cuando todos nos vayamos deconstruyendo y tengamos modelos a seguir que sean diferentes y no sean el hombre con corbata, el hombre blanco, con dinero, bien vestido, ya lo sabemos cierto, eso.

Entrevistadora: Gracias Eni, Ceci.

E3: Si en relación a lo que mencionaban, esto de lo que es el liderazgo, ahora me voy a ir más a la experiencia que yo viví en el Juanita, ehh yo siempre lo he dicho y lo he reconocido en todos los espacios donde ha habido la posibilidad, bueno yo siento, yo venía de un molde como estudie más vieja, no tengo una experiencia laboral de veinte o cuarenta

años, no mi experiencia es más acotada, entonces yo vengo de una experiencia donde era una patriarcal era la forma de dirección, siempre lo he reconocido más que lo que tenga que ver con que el caballero era mala onda o no, yo recibía las prácticas como un sesgo muy patriarcal de mucho control, una cosa que llegaba a un momento que tal vez en la vorágine cotidiana uno no se daba cuenta pero que cuando había que tirar raya pa la suma se sentía un peso, cuando yo llegue al Juanita sentí más bien este liderazgo como distribuido, como que tenía que ver con las posibilidades de las implementaciones pedagógicas así como ehh y yo lo sentí como un regalo porque finalmente esta también lo que para algunos pudiese ser una forma más relajada o menos acuciosa de trabajo, yo siento que es un espacio de trabajo donde tú puedes crear, donde tienes la posibilidad de crear de desarrollar tu trabajo, tu iniciativa, reconociendo lo que decía Enilde que la rutina cotidiana y administrativa no nos absorbe porque efectivamente para desarrollar la creatividad necesitamos tiempo libre para poder tener estos espacios de ocio he profesionales, que te permitan también generar más elementos para crear, pero en el Juanita yo percibo que en la práctica cotidiana uno tiene esta posibilidad, entonces es un tremendo regalo pero sin embargo nos encontramos con estas situaciones de micro machismos permanentes y que a veces resulta un poco tensionantes, porque uno trata como de que no no no que los niños bajen los libros y resulta que me dicen que ... no profe los que quieran que levanten la mano, o por ejemplo si es que hay que barrer una sala ya la luchita no pepito no pero porque pepito no puede barrer la sala y lo otro que todavía yo no sé si en el caso de los profes pero en mi caso emm esta esté sesgo todavía por parte de los apoderados como de sexualizar un poco el trato que tienen contigo, como que esta esa mirada chinchosa como que la profe, como que no sé qué, y abiertamente que algunos profesores que te ensalzan que es tremendamente patriarcal e incómoda que tal vez en otros contextos uno pudiese decir cualquier mujer agradecería que te dijiesen eso pero que terminas sintiendo como algo incómodo porque el comentario no está como que ellos no valoran lo que está puesto en escena que es tu práctica profesional, como que tú eres una buena profesional sino que hay tu eres tan amorosa, que rico que le toco usted a mi hijo no, entonces siento que igual esos son espacios que todavía hay que cultivar mucho porque efectivamente lo que debemos que relevar yo lo hablo en el caso de las profes del PIE que es un desafío que históricamente

nosotras hemos tenido, porque en muchos escenarios no somos consideradas profesoras docentes, sino más bien que, como decía la Eni de hecho como que cuando uno entra a la sala a nosotros nos dicen tía y a los profes y a las profes les dicen profesor y profesora, para un gran segmento esta esto como que nosotras somos como un poco como asistentes, como que no tenemos una especialización a cerca de nuestra practica y desde ahí surge como que me da la impresión quiero entenderlo así para explicármelo, estas formas de relacionarse contigo que más bien tiene que ver con los recursos que manejan las personas, que en el caso de los hombres, de algunos apoderados y de algunos docentes caen en esto de casi como ensalzarte en lo personal, como que hay que linda su sonrisa, hay que linda su mirada, cuando al final de que los resultados que tenemos con los estudiantes hay ahí una apuesta profesional que se coloca ahí, técnica, entonces igual eso son espacios que tenemos que ir al rescate, yo insisto ahí yo, aunque también tengo que ser súper honesta si bien uno puede compartir como profesionales como muchos y muchas de las que estamos aquí, eem finalmente es un poco agotador, porque en el caso del rescate del liderazgo femenino, es una lucha cotidiana de todo el rato, entonces a veces de verdad yo no sé si les pasa a ustedes pero como que a veces yo me agoto un poco porque es como todo el rato estar aclarando, todo el rato estar reivindicando, todo el rato, entonces uno dice: cuando me van a dejar descansar un ratito por favor, solo déjenme ser, entonces pero siento que si bien es una empresa muy loable porque estamos adelantando para las generaciones futuras, a veces también se transforma en un espacio agotador, espacio de incomprensión también a veces, no todo siempre es lindo por lo menos desde mi vivencia.

Entrevistadora: Gracias Ceci, Nico.

E4: He yo también quería sumarme un poquito a lo que estaba diciendo la profesora Ceci, queirme un poquito a la actualidad y pensar en el liderazgo femenino que tenemos en el liceo actualmente, para mí como que si ha sido como muy relevante en el sentido de que por ejemplo al tener estos liderazgos femeninos son las personas que deciden qué actividades se van a hacer o cuál es la relevancia que elevaban ciertos hitos a través del año y por ejemplo algo que a mí me ha marcado mucho en la experiencia del liceo es la conmemoración del día internacional de la mujer, yo creo que mientras yo fui estudiante

eem nunca viví como experiencia como se hacían en el liceo, con la relevancia y la importancia y donde se pone el acento a tal hito, yo creo que eso también es importante y viene de la mano con que liderazgo femenino este alineado y como bien decía mi colega, la idea tampoco es como que porque va a asumir una mujer y asumimos que va a hacer todo bien y va a tener una perspectiva de género, aquí coincidentemente sí pasó y creo que eso es súper positivo, porque como le decía yo mientras fui formado y en conversaciones que tuve con mi colega, que tiene mucha más experiencia y que han estado en diferentes contextos, me decían que esto no es como lo normal, no es regular que se dé como esta importancia alguna fecha como por ejemplo el día internacional de la mujer, y también creo que ahí pesa bastante quien está en el liderazgo, cuales son las actividades que hacen y cuál es el propósito y el fin de esto, porque otra vez sumándome a las palabras de la profesora Ceci la formación con perspectiva de género tiene que ser para todes en igual y creo que muchas veces pasa eso de cómo, ya porque como es el de formación como de tema de índole feminista, de mujeres se lo relegamos a las profes pero en verdad no po, sí todos tenemos que ir, como agarrarnos de estos y tratar de moverlo para que la sociedad cambie para ese lado y también es tarea de los profesores y las profesoras hacerle entender a los chiquillos y a nuestra comunidad, que yo creo que ese es el gran desafío ahora, quizás muchos de nosotros vamos a estar en sintonía, ojala todes como que es la regla de que todos estamos en el mismo capítulo por decirlo, del ciclo de la vida en cuanto a perspectiva de género y también bajarla a nuestra comunidad educativa, porque todavía hay profes que no se suman a este discurso, para que decirlo, los apoderados como bien decía la profe Ceci que se ven en el trato, en como ellos nos observen y también los estudiantes que de repente piensa que porque son generaciones nuevas vienen así súper despiertos, con ideas súper frescas, pero también vienen con estereotipos súper fuerte que es tarea de todos y de todas combatir y yo creo que el hecho de que haya un liderazgo femenino a la cabeza de un liceo, que tenga aparte esta mirada de perspectiva de género es tremendamente positivo porque nos obliga nos empuja todos, incluso a los que no están de acuerdo con esto, a que se tienen que subir a esto y que tienen que aprender y tratar de formar en base a eso, yo creo que eso es bastante valorable.

Entrevistadora: Gracias Nico, alguien más quiera dar su opinión respecto a cómo vive el liderazgo femenino y docente en el liceo Juanita Fernández o los estereotipos de género en el liceo Andrea.

E2: Si yo la escuchaba claro en este momento, nosotros tenemos un equipo liderado netamente mujeres en el Juanita, pero eso es historia en el Juanita, cuando ya en el año noventa y ocho el Juanita también era un equipo liderado por mujeres y mujeres realmente extraordinarias, mujeres súper capaces, súper emm empoderadas, de las cuales yo al menos aprendí mucho, teníamos una directora muy empoderar su rol como mujer, emm con mucha personalidad, con muchas capacidades ya, había solamente un varón en el equipo de gestión que era Don Jaime que era un caballero una persona muy culta, muy capaz pero las mujeres que había estaban en el mismo nivel de él y se notaba, también yo creo que este liderazgo viene por qué fuimos un liceo femenino donde el rol que nosotros les dábamos, daba a que las chiquillas se empoderaran de su rol como mujeres en la sociedad y lo que ella podía lograr digamos, eem profesionalmente, yo creo que eso también influye en como el liderazgo femenino ha marcado el Juanita, que hayamos ido a un colegio o liceo femenino, en gran sigue originó así y con mujeres que superen empoderadas de transmitir este mensaje, que nosotras como mujeres podíamos ir mas allá y que no nos quedáramos en la casa cuidando y criando que eran lo que hace 20 años atrás todavía se estilaba digamos, que era el constructo social que había, que la mujer debía quedarse en la casa para cuidar a los hijos, eso nos ha costado un mundo, irlo sacando del inconsciente de la sociedad y a través de los años, yo llevo veinte años y un poquito más y siempre hemos tenido el liderazgo femenino bien potente, si bien han habido directores, pero esos directores siempre han estado rodeados de mujeres que, para mí he aprendió mucho de digamos, de estos liderazgo femenino que han pasado por el Juanita y de un sello de liderazgo femenino como con una marcada tendencia a la igualdad, a las capacidades de nosotras que, desarrollar nuestras capacidades, eee hay gente que es muy hábil en detectar las capacidades y habilidades de cada una en cada uno de nosotros cada una de nosotros y desarrollarlos de la mejor manera, y yo creo que ese es el camino, el camino es ese que cada uno con su personalidad, con su forma de ser, de lo mejor de cada uno de nosotros para ir

desarrollando estas capacidades que nosotros tenemos ya, yo creo que podemos ir mejorando y trabajando en una sociedad mucho más igualitaria, que es lo que yo creo que todos los que estamos acá queremos. Que somos mujeres, tenemos hijas mujeres, bueno no todos, pero yo veo a mi hija ahora y la comparo conmigo y obviamente que hemos avanzado, no todo lo que quisiéramos, pero es importante lo que decía el Nico de generar una igualdad, una equidad para que todos construyamos de igual forma esto, y yo eso era, que el liderazgo en el Juanita históricamente siempre ha sido dado por mujeres, por yo creo que eso hace las diferencias que a lo mejor que decía Ceci que dice Nico, de mujeres muy creativas, muy capaces yyy muy emporadas en su rol de mujeres en la sociedad, eso. Quizás una visión un poco más sentimental pero es lo que yo siento.

Entrevistadora: Gracias Andre. Johana.

E5: Emm, quiero decir que los colegios públicos nos hemos visto emplazados un poco a incluir ciertos temas porque la evaluación docente los pone sobre la mesa, como por ejemplo el género y el tener un lenguaje inclusivo, entonces tú quieres o no compartir esta visión estas obligado, porque esta es la normativa y esto es lo que tienes que incluir, también la ley de inclusión y también hay un montón de leyes o normativas que debes respetar en tu función de docente, no es que te pida la opinión es tu obligación, estamos llamados a hacerlo y por eso hemos sido como empujados a esto, lo que es estupendo que las leyes o normativas de alguna forma, nos avalen en este proceso y en este cambio de paradigma, hacia la mirada de la mujer. Lo que si también quiero resaltar es que, los liderazgos femeninos, de alguna forma también van abriendo otras puertas, a otros escenarios que también tenemos que enfrentar como sociedad y una de ellas es la disidencia sexual que también algunos establecimientos se han negado por años, y como sabrán yo también estoy haciendo un magister y este ha sido el tema de mi tesis y he compartido con profesores y directivos de otros establecimientos, algunos de congregación, donde este tema les suena como ir a júpiter entonces, ese ese es el ruido que causa me encanta, porque esa es la misión del docente de hoy, ser transformadores de la sociedad, somos agentes transformadores y cuando uno dice les, les chiquilles a ellos y a los profesores de lenguajes les duele pero hasta la última articulación, porque tenemos que transformarnos, yo también

empecé esa tesis pensando que diciendo los y las estudiantes estaba muy incluyen colocar todos, pero después de toda la lectura revisada me di cuenta que no po, había gente invisibilizada, había estudiantes invisibilizados, por lo tanto este cambio de lenguaje también tiene que ser un reto para nosotros, porque no podemos invisibilizar un estudiante, nuestra misión es justamente eso, de respetar esa identidad, así que por eso creo en los liderazgos femeninos porque creo que va a abrir más puertas y en el futuro de aquí a veinte años más, estas van a ser etapas superadas, sin dudas el liderazgo femenino es el que va abriendo estas puertas a un cambio de paradigma, eso.

Entrevistadora: Gracias Johana, eh colegas no sé si alguien más quiere dar su opinión respecto a lo que vive en el liceo Juanita Fernández, sobre liderazgo femenino y estereotipos de género Sandra.

E6: eehh pero es que perdona pero me iba a salir un poco, porque iba a hablar de los estudiantes que nosotros tenemos.

Entrevistadora: Si adelante, son parte de nuestro establecimiento.

E6: Es que en nuestro establecimiento hay algunos estudiantes que son como mas imbuidas en esta nueva forma de ver el mundo, la mayoría provienen de hogar donde son súper machistas y repiten estas conductas en el colegio, y entonces igual... incluso se ríen cuando uno dice como Johana las los les, ahora este año yo en la habitualidad lo he utilizado más, lo he utilizado más lo reconozco, igual tengo un tema con eso del léxico y sería interesante que en otra oportunidad las personas que tienen más conocimientos bibliográficos y todo eso pudieran formar a los profesores también en eso, porque yo he estado también debatiendo al respecto con otros docentes pa mí, amigos, amiguis, amigas y me cuesta po, viste que me puse a reír, o sea si estuviera en una reunión formal Nicolás dijo les y yo pensé está hablando en francés, me entiende y la verdad lo pensé, entonces sería interesante eso que lo pudiéramos debatir también, eso no más quería agregar, perdón.

Entrevistadora: Gracias Sandra, alguien que quiera dar su opinión respecto a su rol como docente.

E3: Yo quiera aportar desde lo que decía la profe Sandra que cuando lo planteo la profesora Johana me apareció en mi cabecita justamente esto, la virtualidad como que ha permitido esto porque es una de las conclusiones que saque la virtualidad, una de las tensiones que ha tenido para todos nosotros y nosotros como docentes, es el hecho de que todos los procesos han sido mucho más personalizado, entonces ha podido cómo relacionarse más directamente con los niños y niñas en todo caso inclusive, con aquellos que no son del programa integración y justamente cuando uno plantea esta formas verbales, hay chicos y chicas que te plantean que no les gusta po, entonces han sido conversaciones, interacciones muy ricas porque se han transformado en conversaciones muy interesantes con ellos, ya que también hacen una abertura para uno misma, porque en definitiva no es imponer la e, o no es imponer la x sino que más bien como somos capaces como comunidad de relacionarnos y llegar a un acuerdo con el otro, y otra también reconociendo las particularidades de los chicos y chicas, ya que siento que la tensión está sobre uno puesto sobre otro, porque tenemos más experiencia vivida, por lo tanto hemos tenido más historia de discriminación, que los que han vivido dieciséis años, por lo tanto debemos tener una cuota de apertura un poco más amplia para poder abordar y poder acoger esta perspectiva de los chiquillos y chiquillas, y finalmente claro uno llega a la conclusión de que a lo mejor hay que incluir la E y a lo mejor no hay decir todos, todas y todes y colocar la X, con la finalidad de que todos puedan verse representados en la idea que tú quieres expresar. Y por otra parte, también recordé producto de lo que ustedes mencionaban una situación que vivimos con la profe Johana, no sé si se acuerda la profe pero que lo vivimos en un segundo medio con esta maravilla del plan estratégico y de las temáticas que tratábamos y efectivamente le hacen dar cuenta en estos proceso de discusión colectiva o de reflexión colectiva, es que claramente hoy tenemos como varios segmento que incluso están asociados a temas políticos - económicos como de clase social, dónde yo tengo un círculo de amigas donde nuestra realidad es de nosotras y nuestros hijos habiendo asistido instituto profesional o universidades, entonces el nivel o la conciencia qué hay acerca del machismo en este grupo, no da cuenta de lo que nosotros vivenciamos con los chicos y chicas y la familia de nuestra población, donde yo digo que hay grupos humanos que están en nivel machismo y patriarcado del año uno porque hemos retrocedido mucho, y en este caso tuvimos una

experiencia donde todavía por ejemplo el uso del preservativo era más bien el cuidado de la salud, la higiene y también la anticoncepción o la concepción esta relegado a la mujer, donde el uso del preservativo por ejemplo era una cosa absolutamente no pensada para este chico, y después de nuestro plan estratégico estaba muy preocupado por que recién ahí, el había reflexionado y se había dado cuenta que eventualmente pudiese haber corrido algún riesgo en torno a una ETS, por ejemplo, entonces uno se plantea y dice claro de esto de, ahora que es lo rescatable aquí, no sólo eso, sino que hubo un grupo de docentes que produjo un espacio de apertura para que el estudiante pudiese manifestar esta inquietud, que en otro momento, en otro establecimiento o bajo otro liderazgo y prácticas profesionales, eso no es posible, entonces siento que una experiencias cotidiana tiene una riqueza que es multidimensional, pero claramente siento que igual es una apertura porque hoy en día, como nosotros tratamos de instalarnos con un poco más de apertura en lo que tiene que ver con los estereotipos de género y los paradigmas en torno a esto, tiene que ver con que también logramos dar cabida a la inquietud de los chiquillos y chiquillas y logramos también avanzar en los aprendizaje de la vida, porque efectivamente él la conclusión era tía como puedo hacerme el examen del VIH porque tal vez yo me lo he contagiado, jamás en mi vida he utilizado un dispositivo, porque no soy yo el que tengo que cuidarme, no tengo yo que hacer eso, entonces siento que eee desde ahí, hay un tema que se maneja con el tema de los discursos de la reivindicación, pero también con esto de las interacciones cotidianas que permiten también que los chicos y chicas puedan tal vez, tener mayor dominio de su propio cuerpo y de su propia vida entorno al dominio de su, de la corporalidad.

Entrevistadora: Gracias Ceci. No sé si alguien más quiere agregar algo.

E5: Sí una cosa cortita Dani. Hay algo que yo siempre le digo a los estudiantes, que nosotros como Juanita, a veces faltan, carecemos de tantas cosas, no tenemos fotocopadoras, me faltarían a lo mejor mas equipos informáticos para trabajar con ellos, un data por sala y así podría tener una lista tremendamente larga, pero somos tremendamente ricos en muchas cosas, un día un día niños bajaba y espera a su novio y le mostraba un cartel y se besaban y todo el mundo wuajajaj incluyendo a los profesores que estaban ahí, que encontrábamos una escena de película preciosa, pero eso en otro escenario,

en otra cultura escolar, hubiera requerido como de inspectoría, psicólogo y un par de cosas, y vamos haciendo medidas disciplinarias, entonces esta cultura que tenemos nosotros, es tremendamente valiosa y nos entrega otras herramientas para preparar a estos niños, de otra forma, distinta. Y también aquí hay que decirlo, hay una mirada político y social también, entonces porque en otros municipios, de otras miradas esto es impensable impensable, recordaba una vez cuando tenía a la Violeta Parra sentada en un camión, y a dos cuadras de mi casa se decía que la Violeta Parra no se podía enaltecer, se había suicidado, era comunista, te das cuenta, nosotros hemos tomado una parte de los valores de la sociedad o de la vida, hemos decidido hacerla parte nuestra y traspasarla a los estudiantes, y eso es tan valioso porque esto va a la vanguardia de los cambios que queremos hacer, de esta inclusión que queremos lograr y este cambio, esta apertura de mente para la sociedad, así que por eso uno se queda en el Juanita después de que tata cuestión y tiene un problema y me voy, finalmente una raya pa la suma, este este ambiente y esta libertad, no se va a encontrar en otra parte, vas a pensar lo que dices y eso va a estar supeditado a prohibiciones hago como, si usted piensa esto no lo diga, en cambio aquí tenemos una libertad para expresar eso y provocar la discusión de los estudiantes también. Eso, nada más po.

Entrevistadora: Gracias Johana. Alguien más que quiera dar la opinión al respecto, Ale.

E: Si, aquí estoy, emmm bueno yo creo que como para finalizar el tema de los liderazgos femeninos en los contextos que vivimos, emmm solo expresar que, yo me siento tremendamente cómoda en el en el liceo, entendiendo que estamos rodeados de liderazgo femenino, tenemos una dirección, tenemos una jefatura de UTP, tenemos inspectoría, todo liderado por grandes mujeres. Obviamente nos queda mucho por aprender, creo que también se valida mucho las opiniones de todos y todas, respecto también de los estereotipos de género también, bien validar y valorar, que en nuestro cuerpo docente existan disidencias sexuales, que que en otros liceos no existen, o que son más bien poco poco castrado o un poco o invisibilizadas o hay que ocultarlas, entonces creo que tenemos las herramientas y tenemos el ambiente propicio para seguir desarrollando los liderazgos femeninos y emm y transmitirlos a los estudiantes, que obviamente que es nuestra principal labor, empoderar a nuestras niñas y niños, de que se desarrollen en una sociedad mucho

más igualitaria, así que yo eee, en ese sentido me siento bastante cómoda aquí y orgullosa del cuerpo docente de donde me me toca trabajar. Eso.

Entrevistadora: Gracias vale. Ya para finalizar, les doy las gracias por sus opiniones, por la reflexión, en realidad por el análisis que ustedes han hecho desde la mirada personal, a tanto a sus vivencias profesionales eem y ante cualquier duda respecto a los temas tratados aquí y en relación a la investigación, lo pueden hacer pueden requerir la grabación de esta entrevista grupal, como también se le puede enviar el análisis final que se iba a realizar al respecto, así que muchas gracias, por favor le pido que no olviden completar el consentimiento informado ya, gracias a todos y a todas.