

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones
para la igualdad
de género
en la escuela

Dykinson, S.L.

MARÍA MATARRANZ
Coordinadora



PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

Andrea Carrasco Sáez

Rocío Concha López

Esther Díaz Romanillos

Fátima El Shafi Rodríguez

Esteban Francisco López Medina

María Matarranz

Borja Ruiz-Gutiérrez

Maite Zubillaga-Olagüe

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Financiado bajo el proyecto *#DocentesFeministas* en la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente INNOVA* de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso académico 2023/2024, concedido en modalidad competitiva

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid

© Imagen de cubierta
Naia Estibaliz

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-652-1
DOI: 10.14679/3360

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

A modo de comentario inicial	11
Presentación	13
Capítulo 1	
Feminismo: movimiento, teoría y práctica	
Borja Ruiz-Gutiérrez	19
Capítulo 2	
Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado	
Esteban F. López Medina.....	41
Capítulo 3	
Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género	
Fátima El Shafi Rodríguez	57
Capítulo 4	
Geografías del espacio escolar: perspectivas desde la coeducación	
Esther Díaz Romanillos	73
Capítulo 5	
La evaluación educativa desde la perspectiva de género	
Maite Zubillaga-Olagüe	91
Capítulo 6	
Liderazgo escolar en perspectiva de género	
Rocío Concha López y Andrea Carrasco Sáez	115

Capítulo 7

Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+

Fátima El Shafi Rodríguez 129

Epílogo. ¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista

María Matarranz 145

Bibliografía 149

Autoras 171

Capítulo 6

LIDERAZGO ESCOLAR EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

Rocío Concha López

Universidad Autónoma de Madrid

Andrea Carrasco Sáez

Universidad de Chile

DOI: 10.14679/3366

El siguiente capítulo busca abrir camino en la relación entre el liderazgo escolar y la perspectiva de género. En primer lugar, se introducen aspectos generales sobre la temática de género y su repercusión en la escuela. Las diferencias sexuales son reconocidas como causales de desigualdades en el espacio educativo, teniendo este la capacidad de reproducir o transformar la realidad. En segundo lugar, el liderazgo educativo es reconocido como catalizador del cambio escolar, por lo que la incorporación de la perspectiva de género en su desarrollo puede permitir avanzar hacia escuelas más justas e igualitarias. Se presenta el panorama supranacional sobre el liderazgo escolar y políticas de género de organismos internacionales. Además, de forma exploratoria y en perspectiva de género, revisamos documentos relacionados con el liderazgo de la UNESCO y la OEI. En ellos identificamos cinco ámbitos a partir de los cuales desarrollamos algunas ideas. Logramos destacar la incipiente aparición de la perspectiva de género en el marco de las buenas prácticas de los equipos directivos

escolares. En tercer lugar, compartimos algunos asuntos sobre la carrera de líderes, específicamente sobre la trayectoria de directoras, la cual es caracterizada por las barreras de acceso al cargo y las dificultades en el desarrollo del mismo por motivos de género. La cultura, y por ende el contexto, influyen en la carrera de las líderes, cuestionando sus capacidades profesionales y su rol en la sociedad, el cual se contrapone al de líder pensado desde una cultura patriarcal. Por último, compartimos conclusiones y sugerencias sobre lo expuesto.

INTRODUCCIÓN

La época que vivimos, caracterizada por los avances en derechos sociales, como el de la educación (Ruiz, 2012), y la consolidación de estos, nos invita a reivindicar dicho progreso y continuar avanzando en su fortalecimiento, sobre todo ante la proliferación de contextos políticos que relativizan la importancia y necesidad de estos (Melero, 2016; Santano, 2023).

Una de las primeras instituciones que nos permite concientizar sobre nuestros derechos y vivirlos como tal es la escuela. En dicho espacio confluyen diversos dispositivos (Luna, 2020) los cuales irán normando las relaciones y los aprendizajes de la comunidad educativa. Uno de ellos es el género (Amigot y Pujal, 2009), entendido como una categoría de análisis crítico (Scott, 2010) que ha permitido estudiar las relaciones de poder constituidas a partir de un sistema jerárquico. El sistema de relaciones, caracterizado por teorías feministas como patriarcal y androcéntrico (Federici, 2020; Segato, 2003), ha otorgado mayor poder y prestigio a lo relacionado con lo masculino y varonil, mientras que lo femenino y de mujeres ha quedado asociado a significados de pasividad y debilidad.

Aquella estructura, reproducida a lo largo de la historia, ha desarrollado diferencias sociales entre hombres y mujeres en función de su sexo. La cultura y el momento histórico han sido claves para definir un plano simbólico para cada uno, expresado en las esferas prácticas de lo político, económico y social (Connell, 2002). Tal construcción ha sido útil, en palabras de Lamas (2000), para respaldar las discriminaciones por motivos de identidad de género y orientación sexual, lo que también ha sido reconocido internacionalmente por Naciones Unidas (ONU, 2011).

Las escuelas no quedan al margen y reflejan la desigualdad de género existente en las sociedades patriarcales, siendo una de las principales instituciones a partir de las

cuales es reproducido el orden hegemónico (Connell, 2002; Elizalde, 2014; Lillo, 2020; Martínez Martín, 2016). En consecuencia, el sistema escolar permite identificar jerarquías en torno a las identidades de género, donde si tuviésemos que imaginar una pirámide los hombres estarían en la cúspide, las mujeres en segundo lugar y por último toda persona cuya identidad sea diferente a las dos mencionadas anteriormente. Cabe destacar que tanto hombres como mujeres deben demostrar un comportamiento acorde a la norma, para poder calzar en lo “aceptado” o “esperado”. Por último, quienes están en el último escalón, y se relacionan desde la diferencia, quedan expuestos a sufrir discriminación o violencia por la comunidad. Esto, respaldado por Stewart et al. (2022), da cuenta sobre la deuda que tiene la escuela ante la necesidad de propiciar un espacio igualitario de desarrollo para otras identidades etiquetadas como diversas, y enfatiza la opresión que ejerce la escuela a través de una serie de tecnologías para controlar y normar todo lo que es ajeno a la hegemonía imperante.

Como describimos anteriormente, la perspectiva de género ha permitido observar las escuelas de forma crítica, e identificar mecanismos que transmiten sexismos como el currículo, la práctica docente, los textos, el lenguaje, los reglamentos escolares, la infraestructura, los usos del espacio, por mencionar los más abordados por los estudios educativos (Chihuailaf et al., 2022; Marrero, 2019; Mujica, 2019; Vidal et al., 2022). A su vez, cabe destacar que el género es transversal al contexto educativo, es decir, el profesorado y todos los agentes de la comunidad escolar no están exentos de desenvolverse en un medio desigual y altamente delimitado por los estereotipos sexistas culturales. Podemos destacar la feminización en la profesión docente (Santos et al., 2022), donde las mujeres son mayoría y casi exclusivas en los primeros niveles educativos, mientras que en especialidades relacionadas a STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), es posible que incrementen la cantidad de varones (Cabero y Valencia, 2021), así como también en niveles superiores. Por otro lado, si bien las profesoras son en su mayoría mujeres, esta proporción no se mantiene en la dirección o puestos de poder en la escuela (Cruz-González et al., 2020), donde, además, se pueden identificar obstáculos en el acceso al cargo de dirección en trayectorias marcadas por sesgos de género que afectan el desarrollo del liderazgo (Khumalo, 2021).

En el ámbito educativo, los esfuerzos políticos durante las últimas décadas pueden ser reconocidos desde distintos niveles de organización institucional. A modo de ejemplo señalamos la Agenda 2030 (ONU, 2015), la cual posiciona la igualdad de género como un requisito para el logro de una educación de calidad y realza el rol del liderazgo escolar en aquello (Hernández-Castilla et al., 2020). No obstante, a pesar de haber mayor interés

en potenciar el liderazgo, aún se requieren más políticas educativas que lo respalden (Pont, 2020), y sobre todo que consideren la perspectiva de género (Concha y Mujica, 2021). Este último punto es crucial, ya que las escuelas exitosas no solamente son aquellas con buenos resultados académicos, sino también aquellas que construyen una cultura escolar inclusiva y por lo tanto más justa (Hernández-Castilla et al., 2013) y respetuosa.

Tales disposiciones nos invitan a pensar la escuela como un espacio con posibilidades de transformación (Estrada, 2023; Freire, 1979; Hernández-Castilla et al., 2013). En esta línea, surge un factor relevante para el cambio, el liderazgo educativo (Bolívar, 2010; Hernández-Castilla et al., 2020). Su importancia radica en “(...) la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Por lo que, si el liderazgo es desarrollado desde una perspectiva crítica, es posible promover en la comunidad escolar estrategias para combatir las injusticias e inequidades. En este sentido, cabe destacar competencias y prácticas específicas que han sido identificadas para mejorar el contexto escolar, en especial para la promoción de la inclusión (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019), la justicia social (Hernández-Castilla et al., 2013), la equidad y la diversidad cultural (Küçükakın y Gökmenoğlu, 2023).

Por lo tanto, considerando el liderazgo como un catalizador para los avances en materia de género, el presente capítulo busca ahondar sobre dos asuntos. En primer lugar, abordará la situación supranacional del liderazgo escolar en perspectiva de género. Y, en segundo lugar, se presentan antecedentes sobre carreras de líderes escolares desde una perspectiva de género, específicamente trayectorias de directoras y el ejercicio del cargo. Para finalizar, se concluye sobre lo descrito y se sugieren recomendaciones.

SITUACIÓN SUPRANACIONAL DEL LIDERAZGO ESCOLAR EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

El liderazgo escolar es un ámbito poco abordado por la investigación educativa desde el área supranacional, pese a su dilatada presencia en los Organismos Internacionales (OI), que data desde 1980 según Egido (2015). Sin embargo, en las últimas décadas, es posible encontrar más estudios al respecto (Egido, 2015; Valle y Martínez, 2010; Pont, 2020). Dicho interés puede recaer en la relevancia que cobra el liderazgo en la mejora de los resultados educativos (Bolívar, 2010; Moreno-Medina, 2023), y, por otro lado, en su relación con el logro de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Hernández-Castilla et al., 2020).

Según Egido (2015) los OI que han planteado un mayor desarrollo del ámbito, han sido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE). Ambos plantean lineamientos para la dirección escolar en términos similares, como los cuatro ejes de actuación propuestos por la OCDE según la autora referenciada; “(re) definir las responsabilidades del liderazgo, distribuir el liderazgo, desarrollar las habilidades para un liderazgo eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva” (p.76). A partir de dichos ejes, los países miembros han orientado sus reformas educativas, lo cual ha conllevado ciertas convergencias entre las políticas implementados por los países.

La Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BM), la OCDE, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), han alineado su propuesta de género con la Agenda 2030, por lo tanto, la igualdad es un objetivo que comparten e impulsan. Las vías que elige cada uno de llevarlo a cabo es coherente a sus marcos axiológicos o de interpretación. Por ejemplo, según Resa y Rabazas (2020), la OCDE pone el foco en la formación inicial docente para eliminar los estereotipos sexistas y disminuir las brechas de género. Por su parte Martínez (2015) realiza un análisis sobre el BM y la UNESCO. Sobre el primero concluye que su objetivo está en las mujeres, para aumentar la productividad de estas, en coherencia a su visión economicista de la educación. En segundo lugar, acerca de la UNESCO refiere que busca:

generar un desarrollo humano, social y sostenible construido entre todos, hombres y mujeres, todos con las mismas capacidades, motivaciones, necesidades y satisfacción de las mismas. Las políticas, en este caso, siempre se van a dirigir por tanto al binomio relación de género hombre-mujer y van a problematizar desde el principio las dificultades que ello engendra, en aspectos como el acceso al poder político, a los recursos naturales, a la tierra, a la propiedad, etc. (Martínez, 2015, p. 65).

Los lineamientos expuestos aún no demuestran una clara relación o intenciones de abordar la perspectiva de género desde el liderazgo escolar. En consecuencia, a nivel supranacional, no se tienen mayores directrices de cómo deben ser los liderazgos en escuelas que anhelan la igualdad de género, por lo que aportar en el campo es crucial. Por lo mismo, se ha querido analizar dos OI en el próximo apartado, de forma exploratoria, con el fin de aportar algunos antecedentes en la materia.

Los Organismos Internacionales pronunciándose sobre la perspectiva de género. La OEI y la UNESCO a la lupa.

A modo de dar mayor profundidad a los lineamientos de los Organismos Internacionales (OI) sobre el liderazgo educativo y la perspectiva de género, hemos seleccionado a dos que declaran en sus principales líneas de desarrollo a la educación. En este sentido, destacamos a la UNESCO y la OEI. Ambos Organismos han publicado documentos sobre el liderazgo escolar¹, de los cuales seleccionamos cuatro, con el fin de realizar un análisis en perspectiva de género. A partir de ellos logramos identificar cinco ámbitos relevantes:

- Uso del lenguaje: dos de los documentos revisados aludieron al tipo de lenguaje que emplearían a lo largo del texto (OEI, 2017; OEI, 2023), especificando que este sería inclusivo y no sexista. Al respecto, sabemos que el lenguaje es parte de la cultura, y por ende una construcción, que, si bien está normada por instituciones como la RAE², su uso es acorde a los significados implícitos de cada cultura (Bejarano, 2013). Las formas de expresión lingüística, como el uso del genérico masculino, invisibilizan a otros géneros y resultan ser discriminatorias. Podemos reconocer que la OEI ha tomado en cuenta lo expuesto, y busca visibilizar la problemática, sin embargo, la forma de utilizar el lenguaje cae en generalizaciones favorable para lo masculino, y no se construyen identidades diferentes al binomio hombres-mujeres.
- Género como variable binaria: el documento de la OEI (2023) presenta los resultados de un cuestionario piloto aplicado a líderes escolares de España, Argentina y Chile, a quienes se les consultó por su género, entre otras preguntas vinculadas a variables independientes que buscan situar al sujeto, según refirió la misma institución. Sobre aquello, el género como categoría o como *objeto empírico de investigación*, Lamas (2000) señaló las dificultades en el área de las ciencias sociales que podría haber al respecto, y la falta de claridad sobre el significado en su uso. En el caso del cuestionario presentado por el OI, busca

¹ Los documentos analizados fueron: 1. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica (OEI, 2017). 2. Liderazgo directivo: Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI, 2019). 3. Nota conceptual del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación (UNESCO, 2023). 4. LIDEI 2022: liderazgo educativo en Iberoamérica (OEI, 2023).

² Real Academia Española

obtener información sobre directoras y directores limitando las opciones de identificación, ya que solo tuvieron como posibilidades el género femenino o masculino, análogo con las opciones biológicas o sexuales (Gil, 2002), lo cual no representa la diversidad de género del profesorado (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023). En consecuencia, el análisis de los resultados fue bajo los mismos términos, a partir de los cuales destacan el alto porcentaje de participación femenina, lo que es coherente con la feminización de la profesión docente (Cruz-González et al., 2020; Vidal et al., 2022).

- Desigualdad en el cargo de poder: son reconocidas las dificultades que deben superar las mujeres para acceder al cargo de dirección, así como desafíos y dificultades en el desarrollo del rol por motivos de género, situación que se repite en diversos lugares del mundo (Arar, 2019; Bush et al., 2022; Khumalo, 2021). En este sentido, la carrera directiva de las mujeres y personas de género diverso es compleja, siendo este último colectivo poco abordado en tal contexto. En esta línea, el documento de la OEI (2017) expone cifras sobre la profesión docente en Iberoamérica, la cual es mayoritariamente desarrollada por mujeres, sin embargo, los porcentajes de ellas que ocupan roles de dirección no son tan representativos de la realidad según la OEI. En contraparte a la situación femenina, la realidad masculina muestra una sobrerrepresentación de varones en el cargo, ya que el porcentaje de hombres en el rol directivo (40%) sobrepasa la representación de ellos en el campo docente (30%), lo que reafirma la idea de que los cargos de poder han sido principalmente ocupados por ellos y la escuela no es la excepción (Connell, 2002; Cunningham et al., 2022; Lamas, 2000).
- Evaluación de directoras y directores: es posible reconocer la intencionalidad de la OEI en evaluar a la dirección escolar según la mejora de los resultados de aprendizaje del estudiantado. El informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica de 2017 (OEI, 2017) problematiza los contenidos de los instrumentos para evaluar a la dirección escolar, e identifica variables que no han sido consideradas y que afectan directamente los aprendizajes, como es la diversidad escolar. El Organismo señala que parte de la diversidad son los grupos marginalizados, y aluden especialmente a quienes son parte de las diversidades de género y sexuales. Por lo tanto, dicha variable puede estar afectando o no el desempeño de la directora o el director según los instrumentos aplicados, asunto que aún no es posible despejar.

Por otra parte, el informe Miradas (OEI, 2017) presenta reflexiones sobre los sistemas actuales de evaluación para directores y directoras, revelando un asunto importante sobre género. Este señala que el género de la persona que evalúa a los cargos directivos ha sido relacionado con la atribución de desempeño de liderazgo, lo que también ha sido objeto de estudio en otros contextos que ha analizado la investigación educativa (Nelson et al., 2021). Además, y de acuerdo con el estudio referenciado, la procedencia étnica o cultural y el género, son variables que interfieren en la disposición de las personas que ostentan cargos directivos a ser evaluadas y también respecto a la persona que estará a cargo de su evaluación.

- Buenas prácticas de dirección escolar: la perspectiva de género es considerada como un criterio para identificar buenas prácticas de directoras y directores según la fundación CEPAIM referenciada en dos documentos de la OEI (2017; 2019). Dicho criterio está relacionado con las consideraciones que debe tener la persona que lidera si quiere construir escuelas exitosas. A su vez, las buenas prácticas han sido vinculadas al concepto de *liderazgo eficaz*, el cual según el documento de la UNESCO (2023) podría ser afín al género de quien ostenta el cargo de dirección.

A modo de complementar, la investigación educativa ha podido evidenciar que tanto directores como directoras cuentan con competencias para desarrollar un buen liderazgo (Suleman y Hussain, 2018), sin embargo, las diferencias se encuentran en las formas de liderar y las dificultades que deben enfrentar mujeres en el cargo, en contraste a sus pares varones (Cruz-González, 2019; Cunningham, 2022; Khumalo, 2021). Muchas de ellas buscan transformar los contextos, desiguales y adversos y construir, a partir de principios de justicia social y de cuidados, espacios escolares más justos (Arar, 2019; Brion y Ampah-Mensah, 2021; Carrasco y Díaz, 2021). Cabe destacar la figura de la dirección en el espacio escolar y su interacción con el género como dispositivo de poder (Amigot y Pujal, 2009; Luna, 2020), ya que tiene la posibilidad de reproducir o transformar la realidad heteronormativa que caracteriza a la institución escolar (Connell, 2002; Méndez-Pinzón, 2023; Stewart et al., 2021). En consecuencia, considerar la perspectiva de género en su práctica puede propiciar la transformación del contexto a una escuela más respetuosa, inclusiva y justa (Brion y Ampah-Mensah, 2021; Küçükakın y Gökmenoğlu, 2023; Marrero, 2019).

Finalmente, la perspectiva de género en los documentos de los OI analizados, no es mayormente desarrollada. Sin embargo, se puede apreciar su incipiente incorporación como elemento en las buenas prácticas de la dirección escolar. También pueden ser reconocidos algunos análisis sobre la feminización de la carrera docente y la carrera profesional de líderes, asuntos interpelados por el género y que serán desarrollados con mayor amplitud en el próximo epígrafe.

CARRERAS DE LÍDERES ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: TRAYECTORIAS DE DIRECTORAS Y EL EJERCICIO DEL CARGO

Las formas de expresión que tiene el patriarcado en el contexto escolar también se evidencian en el ejercicio del liderazgo escolar y en las trayectorias directivas. Todavía parece que muchas mujeres optan por caminos profesionales que no sean de liderazgo, responsabilidad o puestos de alto nivel debido a las complejidades que implica compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007; 2020). A pesar de que el ejercicio del liderazgo no es dominio exclusivo de ninguno de los géneros y no es una función masculina, aún hay mujeres que sienten que serán juzgadas por su gestión, con estándares mucho más altos que los colegas masculinos y por ello optan por no postular, competir y evitar espacios estresantes y desiguales (Bird, 2015). Estos sesgos, han permitido perpetuar la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar y han dejado fuera otras identidades que no responden al binario hombre-mujer (Wilkinson et al., 2021), evidenciando una cultura laboral masculinizada que se ha transformado en una barrera importante para el progreso de las mujeres en puestos directivos (Coleman, 2020).

A pesar de lo anterior, hay mujeres que logran romper el “techo de cristal” y superar el “suelo pegajoso” y asumen cargos de liderazgo y poder, por tanto, avanzan en sus trayectorias profesionales. Sin embargo, incluso estas mujeres continúan en una posición más precaria que los hombres para ejercer un cargo, ya que persisten las barreras invisibles que condicionan su desempeño en el mismo. De esta forma, aparecen los llamados acantilados de cristal o *glass cliff* (Chase y Martin, 2019), que permiten comprender, situar y complejizar las problemáticas de las mujeres para asumir desafíos laborales o cargos de liderazgo. En este sentido, encontramos investigaciones sobre liderazgo escolar y género que identifican las dificultades de las mujeres para acceder a los cargos de dirección y sobre las barreras invisibles que enfrentan en sus trayectorias profesionales, para acceder y ejercer el cargo (Arar, 2019), así como otras que permiten

analizar los estilos de liderazgo que desarrollan hombres y mujeres según los estereotipos de género (Bush et al., 2022).

Las trayectorias de directoras escolares

Las investigaciones dan cuenta de los obstáculos o barreras que se generan durante las trayectorias profesionales de mujeres docentes y directivas, considerando que el perfil “femenino” podría identificarse como una barrera para avanzar a altos cargos y ejercer el liderazgo (Thorpe, 2018), dando cuenta de una infrarrepresentación femenina en el rol (Whitehead et al., 2016). Las barreras que se mencionan principalmente están vinculadas a los estereotipos de género, la falta de confianza en sus capacidades, la conciliación de la vida familiar con el trabajo y el acoso sexual, entre otras (Bush et al., 2022; Cruz-González et al., 2019; Dzimiri y Loyiso, 2022; Thorpe, 2018). Asimismo, hay investigaciones que han mostrado evidencia de que el liderazgo de mujeres es menos valorado respecto del ejercido por hombres (Chase y Martin, 2019; Mooney, 2023). En lo que respecta a la conciliación trabajo-familia, este es un tema que cobra relevancia en un escenario mundial en que las mujeres están ocupando puestos de trabajo remunerados y siguen a cargo del cuidado del hogar. Esta situación ha visibilizado la reproducción histórica de los roles de género, es decir, la mujer se dedica al trabajo no remunerado (al cuidado del hogar y familiares) más el remunerado, y el hombre sólo al trabajo remunerado (ONU Mujeres, 2023). Este exceso de responsabilidades para las mujeres, bajo la suposición cultural que posiciona la responsabilidad de la familia en las mujeres, no queda ajena a las mujeres que asumen puestos de liderazgo (Blackmore y Sachs, 2017), y se transforma en uno de los mayores obstáculos para que las mujeres se conviertan en líderes (Coleman, 2020).

Por otra parte, las trayectorias profesionales permiten que se construya la identidad de liderazgo escolar, considerando la construcción de liderazgo como un proceso que está compuesto principalmente por las experiencias profesionales y personales de los líderes y el contexto educativo en que se desempeñan (Crow et al., 2017; Ritacco y Bolívar, 2018; Cruz-González et al., 2020; Carrasco y Díaz, 2021). Por ello, se puede indicar que no solo el género ha sido motivo obstaculizador de las mujeres directoras, sino también la raza, la sexualidad y la clase (Chase y Martin, 2019; Jang y Alexander, 2022; Weiner et al., 2022), afectando a su identidad como líderes (Cruz-González et al., 2021). En este sentido, el contexto condiciona la identidad de liderazgo, por tanto, en espacios educativos patriarcales, con una cultura de “masculinidad hegemónica”, tienden a generar construcción de roles e identidad de liderazgo en base a trayectorias

marcadas por contextos masculinizados (Blackmore y Sachs, 2017; Jones, 2017). Por lo tanto, las trayectorias de mujeres directoras, se construyen entre las exigencias de un liderazgo “masculino” y la búsqueda de prácticas de sus propias formas de liderazgo más democrático (Arroyo y Bush, 2021).

El ejercicio de liderazgo de directoras escolares

En lo que respecta al ejercicio del cargo de directoras escolares, las investigaciones han demostrado que el liderazgo de las mujeres se caracteriza por impulsar prácticas asociadas al empoderamiento de los equipos de trabajo, la promoción del trabajo colectivo (Blackmore, 2006; Carrasco y Palma, 2023), y por generar ambientes de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Además, se destacan características asociadas a prácticas de liderazgo para la justicia social, es decir a la transformación de las desigualdades sociales y la discriminación en sus escuelas (Arar, 2019; González et al., 2021). Esto conlleva un liderazgo que transforme los valores donde se desempeñan (Brión y Ampah-Mensah, 2021). Por otra parte, se ha demostrado que mujeres líderes poseen habilidades para: conocer y manejar sus emociones (Esser et al., 2018), escuchar y ayudar a las personas jóvenes que conforman los equipos (Frankel, 2018; Pfeffer, 2015). Por tanto, con estas características de liderazgo se promueve la relación y conexión con las experiencias de emocionalidad colectiva (Blackmore, 2013) y las prácticas de cuidado para la comunidad educativa (Carrasco y Palma, 2024).

Los estudios refieren sobre diferencias en los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres. A las mujeres se les atribuye un liderazgo transformacional, democrático y femenino, caracterizado por promover las relaciones afectuosas, de colaboración, solidarias y colegiadas (Bush et al., 2022). Por otra parte, a los hombres se les relaciona con el liderazgo paternalista, que se construye desde un marco de comportamiento de una masculinidad hegemónica (MacKinnon, 2021) que condiciona su rol y que se ha caracterizado por la determinación, la agresividad, la confianza en sí mismos y la atención en las tareas. Además, los hombres se involucran más en ofrecer incentivos para el aprendizaje del alumnado y presentan mayor satisfacción laboral respecto a valores morales y responsabilidad (Suleman y Hussain, 2018). La tipificación de estas diferencias, entre estilos de liderazgo según el género, dan cuenta de las lógicas patriarcales que aún imperan en el ámbito educativo y que permean la comunidad escolar y al sujeto que la compone. Por ello, urge avanzar, de manera colectiva, en impulsar prácticas de liderazgo que permitan transformar esta cultura educativa androcentrista (tanto en lo individual como en lo comunitario) y dar pasos hacia una

cultura educativa que ponga como centro la justicia y la igualdad y que, sobre todo, se aleje de prácticas sexistas.

CONCLUSIONES

Respecto a la perspectiva de género en los documentos de los OI sobre liderazgo escolar, podemos decir que requieren de una mayor sensibilidad ante los asuntos educativos de género y, por ende, incorporar temáticas educativas que respalden el liderazgo educativo desde una perspectiva de género. De esta forma se podrá contribuir a la Agenda 2030 (Hernández-Castilla et al., 2020) y permitir la mejora de las escuelas en cuanto a sus resultados, incluyendo a todo el alumnado sin discriminación, así como también propiciar una convivencia que respete la diversidad de la comunidad educativa y el desarrollo de todas y todos en igualdad de oportunidades (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023; Marrero, 2019).

A su vez, las trayectorias profesionales de las personas en cargos directivos están siendo afectadas por la desigualdad estructural global de género (Connell, 2002; Melero, 2016, Santano, 2023), a la cual se suma la clase y la raza (Bush et al., 2022; Jang y Alexander, 2022) por lo que es necesario que los OI, así como también los Estados, velen por una carrera directiva en igualdad de condiciones para poblaciones históricamente marginadas como mujeres y personas de género diverso, y que estas puedan desarrollarse al igual que los hombres (Arar, 2019; Cruz-González et al., 2019; Weiner et al., 2022). En consideración a lo expuesto, no basta con intenciones y declaraciones traducidas en políticas educativas supranacionales, sino que también es necesario que estas sean materializadas en prácticas transformativas de las desigualdades de género. Un seguimiento y evaluación de cómo se implementan estas podría beneficiar un cambio en el desarrollo del liderazgo educativo, así como revertir la masculinización del área y la cultura androcéntrica de las escuelas. Los OI han basado sus documentos en la investigación educativa, por lo que es necesario continuar abriendo líneas para aportar mayores evidencias sobre los contextos educativos, la divulgación e implementación de políticas en liderazgo, así como la inclusión del género como foco de aquellas. Por lo tanto, hemos podido identificar que las investigaciones nutren los OI seleccionados, y por tanto se aprecia un respaldo teórico y científico en sus análisis y propuestas.

En relación con el rol de la dirección, debemos decir que tiene una gran responsabilidad en la promoción y construcción de la misión y visión de las instituciones escolares, ya que pueden incidir en que esta sea más o menos inclusiva dependiendo de

la perspectiva de género que tengan (Cunningham et al., 2022), y su formación en la temática. Los estudios dan cuenta de que quienes asumen cargos de liderazgo escolar cuentan con poca preparación especializada para el desempeño de este (Valle y Martínez, 2010), por lo que incluir planes formativos podría permitirles un mejor liderazgo y mayores herramientas para prevenir, implementar y evaluar políticas de liderazgo para la igualdad de género (Concha y Mujica, 2021).

Como hemos visto en el análisis de documentos, las buenas prácticas de dirección escolar contemplan la perspectiva de género, por lo que algunas recomendaciones podrían estar relacionadas con abrir espacios formativos y reflexivos para la comunidad educativa, especialmente al profesorado (Vidal et al., 2022) con foco en la temática. Por otra parte, el hecho de que la persona que lidera contemple sus facultades sobre la implementación de las políticas en la escuela, puede propiciar que la comunidad educativa se sienta más incluida y respetada según sus identidades de género (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023; Stewart et al, 2021). Como hemos visto, los sexismos se están reproduciendo a través de los reglamentos, las evaluaciones, las prácticas docentes, la disposición y uso de la infraestructura, el lenguaje, el currículo, así como las actividades curriculares y extracurriculares, por lo que supervisar con perspectiva crítica y feminista dichas tecnologías podría contribuir al cambio (Bermúdez-Gutiérrez, 2022; Elizalde, 2014; Marrero, 2019; Mujica, 2019).

En cuanto a los estilos de liderazgo, las investigaciones consideran que algunos son más adecuados que otros para la transformación de la cultura escolar a una más justa e igualitaria. Estos han sido conceptualizados como transformativo, feminista, inclusivo, democrático y para la justicia social (Arar, 2019). También es importante reconocer que dichos estilos de liderazgo pueden ser afectados por estereotipos de género, donde las mujeres han sido reconocidas por ejercer un liderazgo más focalizado en las relaciones, el cuidado, la colaboración, la democracia y el sentido de comunidad (Arroyo y Bush, 2021; Blackmore, 2006; Carrasco y Díaz, 2021).

Es importante visibilizar que algunos actores de la comunidad educativa escolar, como estudiantes y familias, no son mencionados en los documentos analizados como actores activos de liderazgo. Sin embargo, se pueden considerar como actores claves en los cambios y la mejora escolar, ya que el estudiantado ha demostrado tener interés en recibir formación en perspectiva de género, así como también exigir que la educación cumpla con estándares de calidad vinculados a un espacio libre de sexismos (Lillo, 2020). Por su parte, las familias, como primera institución a partir de la cual es socializado el

género, necesitan ser formadas en la temática y permitirle liderar actividades cuyo sello sea la inclusión, diversidad e igualdad de la comunidad.

Se sugiere estar alerta a los lineamientos de los OI sobre la perspectiva de género, ya que podrían estar reduciendo la visión de igualdad de género a asuntos que no necesariamente desmonten opresiones profundas de las mujeres o personas de género diverso, y por ende continuar reproduciendo ordenes hegemónicos en torno a los géneros. Finalmente, la temática abordada es emergente y poco explorada, por lo que continuar investigando puede ser un gran aporte para el contexto educativo, así como contribuir desde las escuelas para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.