

UN LIDERAZGO DE DOBLE FILO: DIRECTORAS EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN INICIAL¹

Alejandra Falabella², Blanca Barco³, Loreto Fernández⁴,
Daniela Figueroa⁵, Ximena Poblete Núñez⁶

RESUMEN

La investigación en el campo del liderazgo educativo ha predominado en la literatura escolar, mientras existe escaso conocimiento al respecto en la educación inicial, a pesar de las distinciones de este nivel. A su vez, el liderazgo se ha estudiado desde una perspectiva tradicionalmente masculina, aunque existe una incipiente literatura en el área del liderazgo femenino. En este contexto, la investigación indaga, desde una perspectiva de género, las visiones y prácticas que ejercen las directoras de jardines infantiles y coordinadoras del nivel en establecimientos escolares. Con el fin de lograr este objetivo se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad a 24 directoras/coordinadoras de establecimientos de distintas dependencias y un seguimiento a seis de las entrevistadas a través de un enfoque etnográfico durante la jornada laboral de una semana, a lo que se sumó entrevistas de cierre a las mismas seis directoras/coordinadoras. Los resultados del estudio evidencian que prevalece un liderazgo del bienestar de parte de las agentes directivas, lo que es consistente con su ética profesional en el trabajo con la primera infancia. Aunque este estilo pueda traer beneficios para su identidad profesional, desde una perspectiva de género la investigación da cuenta de que tal tipo de liderazgo implica a su vez un doble filo. Las autoras alertan el riesgo de elogiar de modo acrítico un “liderazgo femenino” y evidencian tensiones al perpetuar estereotipos de género. El texto finaliza proponiendo nuevos desafíos al respecto, desde una ética del cuidado feminista.

Conceptos clave: liderazgo femenino, género, feminismo, directores, educación inicial, educación parvularia

DOUBLE-EDGED LEADERSHIP: HEADTEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The field of educational leadership research has been predominantly focused on school leadership. However, despite the distinctive characteristics of early childhood education, there is limited understanding of educational leadership at this level. Moreover, leadership has been conventionally studied from a traditional masculine perspective, despite the emergence of

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2020.

2 Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: afalabel@uahurtado.cl

3 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: bsbarco@uc.cl

4 Universidad Alberto Hurtado, loretofernandezq@gmail.com

5 Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile. Contacto: dfigueroa@uft.cl

6 Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: xipoblete@uahurtado.cl

research literature in issues of female leadership. In this context, the study reported here sought to investigate, from a gender perspective, everyday practices of kindergarten-level headteachers and level coordinators in schools. This qualitative study is based on 24 in-depth interviews with early childhood education headteachers and school level coordinators. In addition, a job shadowing-based technique was carried out to follow the work of six participants over a working week, followed by closing interviews. The results of the study suggest that a leadership of well-being prevails among the participants, which is consistent with their professional ethics. Although this style can enhance their professional identity, from a gender perspective the research outcomes illustrate that this style has a double-edged dimension. The authors warn against the risk of uncritically praising “female leadership” and illustrate the tensions that can arise from perpetuating gender stereotypes. From an ethic of feminist care, the paper concludes proposing challenges in this field of educational leadership.

Key concepts: female leadership, gender, feminism, headteachers, early childhood education, kindergarten

Introducción

Mientras existe una extensa literatura sobre liderazgo, gestión y mejoramiento escolar, la investigación en el campo de la educación inicial aún es incipiente y en Chile es casi nula (Cabrera-Murcia, Yáñez y Alegría, 2019; CIAE, 2018; Wise & Wright, 2012). De allí la relevancia de contribuir a desarrollar esta línea de investigación en el país.

Las directoras de establecimientos que ofrecen educación inicial —salas cunas, jardines infantiles, niveles de transición en establecimientos escolares— cumplen un rol clave en la dirección, gestión y procesos de mejora de estas instituciones, así como también en el proceso de aprendizaje de niños y niñas (Klevering & McNae, 2019; Nupponen, 2005; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Por ello, este estudio propone poner al centro a las directoras de educación inicial, recoger sus puntos de vistas y experiencias respecto de su rol de liderazgo y su desempeño cotidiano en la dirección del establecimiento, y sus visiones en relación con las políticas públicas del nivel.

Este estudio se nutre desde una perspectiva teórica de género. Liderar en el ámbito laboral ha sido tradicionalmente dominado por códigos masculinos e incluso la teoría de liderazgo se originó desde el mundo empresarial, donde se valora el liderazgo jerárquico, el *ethos* competitivo y la rapidez para la toma de decisiones (Díez-Gutiérrez, Valle-Flórez, Terrón-Bañuelos y Centeno-Suárez, 2003; Kagan & Hallmark, 2000). En los últimos años se ha desarrollado mayor investigación respecto del liderazgo en áreas de servicio social, como la educación, en las que han emergido nociones más colaborativas, con perfiles diversos de liderazgo (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Murillo, 2006).

Estudios en liderazgo educacional con perspectiva de género se han desarrollado especialmente desde la educación superior, donde la configuración de poder es marcadamente androcéntrica, dominada mayoritariamente por estructuras y redes masculinas (Jiménez González, 2016; Moncayo-Orjuela y Zuluaga, 2015). La educación

de la primera infancia, por el contrario, ha estado principalmente a cargo de las mujeres, y allí la presencia de hombres es casi nula. De este modo, se oculta la problemática de género y las respectivas inequidades que se reproducen.

En Chile, en los últimos años, ha existido un esfuerzo por crear una institucionalidad especializada de la educación inicial que no esté al alero de la educación escolar. Con esta misión se creó la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Superintendencia de la Educación Parvularia y la unidad del nivel en la Agencia de la Calidad (Adlerstein y Pardo, 2020; Poblete Núñez y Falabella, 2020). Junto con ello, se actualizaron las Bases Curriculares, se definió el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, los Estándares Indicativos de Desempeño y, más recientemente, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo del nivel.

En este contexto surge la relevancia de investigar el liderazgo en educación inicial con una perspectiva de género. Se busca comprender el modo en que las mujeres asumen este rol en instituciones de educación inicial, los criterios para tomar decisiones, el estilo de negociación con otros y la manera que ello está cruzado por los estereotipos de género y las relaciones de poder que se constituyen entre los distintos actores.

El estudio, con el fin de responder a este propósito, contempló 24 entrevistas en profundidad a directoras de jardines infantiles y coordinadoras del nivel parvulario en establecimientos escolares de distintas dependencias, sumadas al seguimiento a seis de las entrevistadas, durante la jornada laboral de una semana, por medio del uso de audio-reportes y fotografías. Al término del seguimiento se realizaron entrevistas de cierre a las mismas seis directoras/coordinadoras, lo que dio un total de 30 entrevistas en profundidad.

El presente artículo se organiza en cuatro secciones. Primero los antecedentes bibliográficos respecto a liderazgo, género y educación inicial; segundo, el propósito y el diseño metodológico de la investigación; tercero, los resultados del estudio y, por último, las reflexiones finales.

1. Antecedentes: liderazgo, género y educación inicial

El concepto de liderazgo hace alusión a la influencia que se puede ejercer sobre otros y sus acciones para alcanzar un propósito compartido o un objetivo para una organización (Bush, 2013; Douglass, 2019; Leithwood, 2011). En particular, las aproximaciones teóricas respecto del liderazgo educativo han transitado desde el liderazgo transaccional y jerárquico (Bush, 2013; Earley, 2013), con características innatas para dirigir y ser seguido por otros, hacia la complejización del rol de los líderes transformacionales (Leithwood et al., 2006) y cómo estos pueden volverse eficaces en su ejercicio y en la contribución por una educación de calidad, con sello en la inclusión y justicia educativa (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Rojas, Guerrero, Falabella y Salas, 2018).

Si bien no hay una sola definición acerca de qué sería un buen liderazgo, pues implica una complejidad que se apoya en la cultura y el contexto particular donde se practica (Riley & Seashore Louis, 2000), existe consenso acerca de su relevancia como un factor clave para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Robinson, 2008; Weinstein y Muñoz, 2012). Con el fin de contribuir a la mejora escolar, el ejercicio del liderazgo debe ser capaz de movilizar a la comunidad educativa en torno a objetivos comunes, por medio del establecimiento de principios y valores que logren identificar a sus miembros y poner al centro de la gestión los fines pedagógicos (Leithwood et al, 2006; Muijs et al., 2004).

La dirección y gestión de un establecimiento de educación inicial —sala cuna y jardín infantil, e incluso de los niveles de transición dentro de una escuela— tienen particularidades en comparación con la gestión del establecimiento escolar. Las instituciones de educación inicial y niveles de transición al interior de una escuela están a cargo de bebés y/o niñas y niños hasta seis años de edad, quienes se encuentran en una de las etapas más frágiles de la vida y, a la vez, más plástica y abierta al aprendizaje. La tarea de estas instituciones, por ende, implica un desafío en términos educativos, como también, en términos del cuidado, la salud, el bienestar y la contención socioemocional (Ailwood, 2007; Hujala, 2004; Osgood,

2012). Es una gestión multinivel que exige un “liderazgo holístico”, como explica Hujala (2004), en la que se debe ligar la dinámica del cuidado y desarrollo infantil a lo pedagógico-curricular, el trabajo con la familia y comunidad y lo administrativo (CIAE, 2018; Kivunja, 2015; Strehmel, 2016).

Una característica del liderazgo en el nivel es el énfasis en la ética del cuidado, conocida también como el *liderazgo del cuidado* (*caring leadership*) (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). La falta de autonomía de los niños y niñas y su fuerte dependencia en términos de higiene, alimentación, desarrollo social y emocional, entre otros, lleva al liderazgo del nivel a poner su bienestar como una cuestión central (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Hazegh, 2019). Asimismo, estas instituciones generalmente cumplen un rol relevante en la comunidad local y generan vínculos estrechos con las familias, considerando que, además, comúnmente, las madres/padres dependen de este servicio para poder salir a trabajar. El liderazgo del cuidado, por ende, no solo se focaliza en los niños y niñas, sino que resulta en una ética de trabajo que involucra también a las familias y los equipos educativos (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Callanan, Anderson, Haywood, Hudson & Speight, 2017; CIAE 2018; Douglas, 2019), generando condiciones para el mejoramiento del desarrollo y el aprendizaje en contextos de seguridad y confianza, que propician el bienestar integral de todos quienes participan de los procesos educativos.

Adicionalmente, las salas cunas y jardines infantiles, a diferencia de los establecimientos escolares, son generalmente organizaciones más pequeñas, con menos jerarquías y personal especializado para abordar los distintos ámbitos de la gestión educativa. Los equipos educativos suelen repartirse más funciones y deben sortear múltiples desafíos y tareas administrativas, con limitadas condiciones para priorizar en el trabajo pedagógico, como evidencia un estudio realizado en el caso de Chile (Opazo, De la Fuente, Valenzuela y Vanni, 2022). La gestión, tanto de los propios tiempos como la del equipo técnico, junto a la falta de apoyo profesional, el exceso de trabajo “de papeleo” y las demandas emergentes —y siempre urgentes— suelen ser las principales fuentes de estrés. La evidencia es consistente en señalar que, para enfrentar esta presión, la retroalimentación, la

colaboración profesional y el apoyo emocional son aspectos claves que permiten a los directivos generar climas de confianza para la gestión de los espacios educativos (Elomaa et al., 2020; Kristiansen, Tholin & Bøe, 2021).

Bajo estas condiciones, si bien el concepto de “liderazgo” ha sido menos analizado en este nivel, parte de las características que lo han definido se vinculan fuertemente con el liderazgo distribuido y transformacional, aunque incorpora aspectos particulares de su ejercicio. La investigación en el área señala que las posiciones de liderazgo promueven la participación descentralizada de la comunidad educativa en las instancias de toma de decisiones, en la medida que empodera a quienes la componen a partir de un vínculo de cercanía y confianza (Hujala & Eskelinen, 2013; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Dentro de estas organizaciones se tiende a establecer relaciones más horizontales, la dirección actúa tanto como jefatura, ente asesor, contenedor y mediador de conflictos. Ello puede actuar como un facilitador, advierte Strehmel (2016), en términos organizacionales, pero también conlleva desafíos y tensiones, especialmente cuando son equipos con menor preparación profesional (Elomaa et al., 2020; Hard & Jónsdóttir, 2013; Wise & Wright, 2012).

Género y liderazgo

Estudiar el liderazgo desde una perspectiva de género supone reconocer las estructuras discursivas que las conforman, tanto a nivel de las políticas que las regulan como de los discursos culturales que sostienen los procesos de socialización organizacional. Los trabajos de Judith Butler (1997, 2004) proponen que el género es una categoría que construye *regímenes de normalidad* asociados a estándares de comportamiento de “lo femenino” y “lo masculino”, a partir de los cuales son invisibilizadas otras formas de comprensión del género y la sexualidad. El género, en este sentido, es más que una estructura de poder entre hombres y mujeres; se constituye en una forma de lenguaje y de permanente actuación que se expresa de forma contextual, fluida y cambiante (Butler, 2006).

No toda investigación sobre (o con) mujeres se enmarca en una perspectiva de género. Blackmore (2006) argumenta que solo cuando

se incluye el género como un principio organizador para comprender cómo se construye la realidad se puede hablar de estudios feministas, y no cuando el género se considera dentro de otras variables en el estudio.

Esta mirada de género busca identificar las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres y las prácticas de dominación, apropiación o marginalización que sostienen las dinámicas sociales. Igualmente, interesa exponer cómo se reproduce, resiste y negocia el género desde las prácticas discursivas, lo que permite comprender la complejidad y diversidad del género. Ello involucra examinar las construcciones discursivas y los *regímenes de normalidad* que regulan los cargos directivos y trabajo organizacional, sumado a las expresiones de género que no se ajustan a estas normatividades. Esta perspectiva teórica permite crear definiciones más ricas y complejas respecto de lo que implica, por ejemplo, ser una “buena directora” en educación inicial, así como también repensar los propósitos y prácticas de dirección en este nivel educativo (Popkewitz & Fendler, 1999; Osgood, 2006).

Respecto de las características particulares del liderazgo en el ámbito de la educación inicial, una de las más sobresalientes es la presencia mayoritaria de mujeres en cargos directivos (Bush, 2013; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). El rol de las mujeres trabajadoras asociadas al cuidado es parte de una larga historia del trabajo feminizado que se erige sobre una idea de género sexista y heteronormada. Ello es derivado de la potencialidad de las mujeres a ser madres. De este modo, se les asigna dichas labores, en cuanto se naturaliza las habilidades y voluntad de ejercer este tipo de trabajo, lo cual lleva a asumir que ellas son quienes estarían inherentemente capacitadas para cuidar a los más pequeños. Se contribuye así a la comprensión de las educadoras como *madres sustitutas*. Lo anterior se rige por una división y jerarquía de género, en la medida en que funciona como parte de un *régimen discursivo* de la maternidad en la construcción de las identidades de quienes trabajan en la educación infantil (Galdames-Castillo, 2017; Moss, 2006; Osgood, 2012; Poblete Núñez, 2020).

La literatura internacional, como se ha indicado, enfatiza la necesidad de considerar el cuidado y la educación como dos ámbitos indisociables en la provisión parvularia, de allí el concepto en inglés de “*educare*” (OCDE, 2006; Osgood, 2012). Algunos autores, como Moyles (2001), argumentan que la afectividad y el amor en el trabajo con párvulos no es solo aceptable, sino que también deseable, en el sentido que los bebés y niños no pueden sobrevivir sin ello. La autora, además, argumenta que trabajar comprometida emocionalmente, en un nivel de conciencia profunda, implica un orden superior de complejidad mental. Sin embargo, este enfoque tiene un riesgo para la profesionalización desde el rol de las educadoras, pues se asocia a una labor “maternal” y, por ende, anti intelectual, no profesional y no remunerada.

Esta mayor presencia femenina se relaciona con ciertos atributos personales del liderazgo, vinculados a estereotipos sobre el rol femenino, como el cuidado, la protección, la calidez y la empatía (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Muijs et al., 2004). Estudios muestran que el *liderazgo femenino* se caracteriza por el vínculo socioafectivo que las directoras establecen con los miembros de la comunidad educativa, generando lazos de confianza y potenciando el trabajo colectivo para distribuir el liderazgo (Cabrera-Murcia, Yáñez y Alegría, 2019; Heikka, Waniganayake & Hujala, 2013; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Se trata de un liderazgo centrado en las relaciones interpersonales, la búsqueda de un clima socioemocional positivo y de toma de decisiones conjunta; ello en contraposición a un “liderazgo transaccional”, focalizado en la tarea, el logro de metas y la imagen externa del establecimiento⁷.

Los estudios de Hard & Jónsdóttir (2013), no obstante, encuentran que, si bien las directoras de los establecimientos tienden a desarrollar un liderazgo más horizontal y bajo *la ética del cuidado*, ello se combina con una *cultura de la satisfacción*, que intenta aunar y satisfacer las diversas demandas y exigencias desde la política pública e instituciones del Estado, las familias, los equipos educativos y los

7 Hallazgos similares se han reportado en contextos escolares (Kim 2016, Weinstein et al. 2021) y en educación superior (Cáceres, Sachicola & Hinojo, 2015).

requerimientos del día a día; además de estar disponibles “24/7”, como explican Franzén & Hjalmarsson (2018). Lo anterior, señalan los autores, implica un desgaste en el ejercicio del liderazgo, junto con una mayor dificultad para la expresión de distintos puntos de vista y la generación de debates al interior de los equipos (Franzén & Hjalmarsson, 2018).

El concepto de “liderazgo” está cargado de estereotipos que generan divisiones, jerarquías y expectativas según el género de pertenencia, que devienen en una idea arraigada y difícil de cambiar (Díez-Gutiérrez et al., 2003). Sin embargo, es importante aclarar que esta realidad no es dictotómica, pues deberá tener en cuenta los matices y variaciones en los modos de ejercer el liderazgo, además de los distintos elementos contextuales que median las prácticas de dirección (Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi, 2015). Algunos autores, como Chang-Kredl (2015), critican el hecho de que las educadoras sean retratadas en la literatura canónica como oprimidas o afectadas negativamente por los aspectos maternos de la disciplina. Como agrega Ailwood (2007), no todas las educadoras rechazan la posibilidad de una identidad dual de madre-educadora, ni la interpretan como menoscabo de su estatus profesional. Las educadoras, argumenta Manning-Morton (2006), ejercen en el espacio liminar entre lo pedagógico y el cuidado.

En este sentido, las educadoras pueden ser consideradas transgresoras de límites entre disciplinas y quehaceres. Yendo más allá de visiones maternalistas sobre las tareas de cuidado, autores como Taggart (2011) y Harwood, Klopper, Osanyin & Vanderlee (2013) abogan que una ética del cuidado resulta esencial en la construcción del profesionalismo en educación inicial. A pesar del mandato social de neutralizar las emociones como un modo de entrar al ámbito profesional, desde esta perspectiva se argumenta que la profesión de la educación inicial exige una ética del cuidado feminista, lo que involucra componentes intelectuales, emocionales y valóricos (Osgood, 2010).

Liderazgo y género en educación inicial en Chile

En el caso de Chile, a partir de 2005 se han institucionalizado diferentes iniciativas para contribuir a la formación de líderes y al desarrollo de capacidades de liderazgo directivo escolar en el sistema (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017). El 2014, el Ministerio de Educación formalizó este conjunto de medidas en la “Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar”, que establece propósitos, ámbitos de acción, atribuciones y responsabilidades de los directivos (Figueroa, Valenzuela y Vanni, 2019).

Sin embargo, esta política de fortalecimiento del liderazgo directivo ha estado centrada en el sistema escolar, sin hacer mención de los aspectos específicos del nivel de educación inicial. Un claro ejemplo de esto es la creación del “Marco para la Buena Gestión y Liderazgo Escolar”, el año 2015, en el cual a pesar de identificarse las capacidades necesarias y orientar las acciones directivas escolares, no se da cuenta de las particularidades del liderazgo en educación inicial. Recién en 2021 se lanza el “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de la Educación Parvularia”, que viene a reconocer sus aspectos distintivos en el nivel, para orientar su ejercicio en los diversos contextos en que éste se imparte en todo el país.

Este Marco es un buen punto de inicio, pues da cuenta de la materialización del cargo directivo en educación parvularia y menciona que la naturalización de estereotipos del rol, junto con la predominancia de mujeres en el campo laboral, “ha ido en desmedro de la visibilización de la labor educativa y profesional que se realiza en los centros educativos (...) teniendo consecuencias en el estilo de liderazgo que se ejerce en el nivel” (SubEP, 2021, pp. 13-14). No obstante, tras estas afirmaciones, el Marco se sitúa en un nivel descriptivo de estilos de liderazgo ligados a lo femenino, sin problematizarlos mayormente.

Al respecto, existen estudios incipientes en el país que han avanzado en la materia. Cabrera-Murcia, Yáñez y Alegría (2019) y CIAE (2018), desde la percepción de las directoras de salas cunas y jardines infantiles, dan cuenta de habilidades que son fundamentales

para liderar un centro de educación infantil. Entre ellas se menciona la capacidad de organización, comunicación efectiva, manejo de conflictos, conocimientos de normas y protocolos del sostenedor, y anticipación y manejo de situaciones inesperadas (CIAE, 2018). También se hace alusión a la capacidad de las directoras de marcar “el norte”, tener empatía, respeto, diálogo y comprensión, para establecer relaciones de confianza con sus equipos desde la comunicación efectiva (Cabrera-Murcia et al., 2019).

Estas demandas del perfil de las directoras, sin embargo, se desencadena en instituciones generalmente frágiles, donde existen altas tasas de rotación y de licencias médicas de parte de sus trabajadoras, y además son establecimientos que tienden a tener menos respaldo y apoyo institucional (Benavides-Moreno, Donoso-Díaz, Reyes y Neira, 2019; Cabrera-Murcia et al., 2019; Opazo, et al., 2022). Entre el personal, además, las directoras manifiestan insuficiente formación para ejercer el rol. Complementariamente, la encuesta TALIS reporta que el estrés generado por el trabajo administrativo es percibido por las directoras como el segundo factor que más obstaculiza su labor, luego de la falta de compromiso de las familias (OCDE, 2018).

A pesar de la complejidad que demanda el trabajo con bebés y niños pequeños, y los discursos de gobiernos y organismos internacionales respecto de la importancia de esta etapa vital, el trabajo de cuidado y educación de párvulos en Chile y en el mundo, a cargo principalmente de mujeres⁸, goza de bajo estatus, es comúnmente mal remunerado y, en su mayoría, cuenta con condiciones precarias de trabajo (Osgood, 2012; Moyles, 2010; Skeggs, 1997; Vincent & Braun, 2011), lo que afecta sin duda el modo de dirigir y gestionar los establecimientos de educación inicial.

8 La división sexual del trabajo en Chile es evidente. Un 99% de las agentes educativas que trabajan en el nivel son mujeres. De acuerdo con los datos disponibles, hay apenas 27 hombres educadores que ejercen en la educación inicial en todo el país (SubEP, 2019). Aunque no se cuenta con información respecto de quienes dirigen los establecimientos educativos, se deduce que son, por una amplia mayoría, mujeres. Esta alta feminización laboral en los primeros años del sistema educativo ocurre mientras aumenta la participación de profesores a medida que crece la edad de los estudiantes en los niveles superiores, ligado a su vez a salarios más altos.

En Chile, *Elige Educar* (2018) muestra que las educadoras son las peores remuneradas en el país (incluso con una baja dispersión entre distinto tipo de establecimiento), cuentan con un bajo estatus social y, en comparación con otros docentes, son quienes están más horas frente a los niños (ver también: OCDE, 2019). Sin embargo, es importante considerar que paulatinamente estas condiciones deberían ir mejorando, en la medida en que los establecimientos públicos y particulares subvencionados se incorporen a la Carrera Docente, aunque ello no incluye, hasta el momento, una carrera especializada para directores/as (ni para técnicos en educación parvularia).

Desde un análisis de perspectiva de género, Galdames-Castillo (2017) argumenta que las bases históricas de la educación parvularia en Chile tienen un origen patriarcal y colonialista, que ha ignorado un cuestionamiento crítico de clase, género y raza. Poblete Núñez (2020), basándose en una investigación sobre educadoras de párvulos, plantea que existe una identidad de la profesión como extensión del rol de la madre, muchas veces entendida de forma acrítica por las mismas profesionales, asociada a habilidades innatas del género femenino que no requieren de formación ni de conocimientos especializados. Con ello se conectan discursos de “vocación religiosa”, que implican no solo una visión de mujeres cariñosas y comprometidas emocionalmente en el ejercicio profesional, sino altamente altruistas y devotas en su trabajo. Es un discurso de sacrificio, pero a la vez de idealismo, que normaliza la precariedad laboral, sobre todo en las instituciones más vulnerables.

Con base en lo expuesto, se requiere avanzar en comprender las visiones y experiencias de las directoras y coordinadoras del nivel respecto de su labor de liderazgo directivo y los modos para poder fortalecer este rol. Aunque hay una clara participación de mujeres en el cargo, existe un vacío en el área en cuanto a estudios que problematicen la vinculación de la labor de liderazgo desde una perspectiva de género, lo que añade una nueva mirada analítica al objeto de estudio.

2. Propósito y diseño metodológico del estudio

Esta investigación, en definitiva, se propone estudiar a directoras de salas cunas y jardines infantiles y coordinadoras de transición en establecimientos escolares⁹ en su labor de liderazgo en el nivel, y cómo ello interactúa con las tensiones identificadas en la literatura, referidas al género y los estereotipos asociados a la educación inicial, la fragilidad de estas instituciones y las condiciones de trabajo y las políticas del nivel.

Con el propósito de ahondar en los discursos y experiencias cotidianas de las directoras y coordinadoras, se realizó un diseño metodológico cualitativo en dos fases: una exploratoria y una segunda de profundización. En la primera, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a 24 directoras/coordinadoras, con el propósito de que ellas pudieran hablar libremente sobre sus puntos de vistas, trabajo diario y eventos significativos, y con ello contribuir a la reconstrucción subjetiva del tema de investigación (Canales, 2006; Denzin & Lincoln, 2018). Las entrevistas fueron aproximadamente de una hora y media, en modalidad *online* y todas fueron transcritas¹⁰. Además, se asignaron seudónimos a los establecimientos, para lo cual se utilizó nombres de poetas, compositoras y escritoras chilenas.

En la segunda fase se buscó ahondar en la complejidad y tensiones de la vida cotidiana de las directoras y coordinadoras, por medio de una aproximación etnográfica (Atkinson & Hammersley, 2007; Neyland, 2008). Para ello se seleccionaron seis directoras/coordinadoras con la finalidad de profundizar en las temáticas que hayan surgido en la fase 1, además de recoger con mayor detalle sus experiencias cotidianas. Se utilizó la técnica del *job shadowing* (Neyland, 2008), que se refiere a acompañar y observar a un actor durante su jornada laboral durante varios días continuos. Aunque la observación presencial no fue posible debido a las circunstancias de la pandemia de covid-19, se hizo un ajuste al respecto. De este

9 En Chile las salas cunas atienden a bebés hasta los dos años; los jardines infantiles a niños de dos hasta los seis años, y los niveles de transición a niños de cuatro a seis años.

10 A todas las participantes se les entregó un formulario de consentimiento informado respecto a la investigación, el que fue explicado y luego firmado por ellas.

modo, se pidió a las directoras y coordinadoras que, durante su jornada laboral en los centros educativos¹¹, respondieran por medio de audio reportes vía WhatsApp a preguntas sobre su quehacer diario en tres momentos distintos del día. Por ejemplo, en la mañana se les planteaba preguntas tales como, “¿cómo se viene su día?; ¿qué tiene planificado hacer?; ¿alguna sensación o idea respecto del día? En la tarde: ¿qué está haciendo en este momento?; ¿qué reflexiones o ideas tiene al respecto? Y al final del día laboral se les pedía revisar su día y comentar: ¿cómo estuvo?; ¿lo más relevante?; ¿un momento crítico del día y cómo lo resolvió?; y/o ¿una sensación o reflexión del día? Las preguntas variaban de acuerdo con lo sucedido en el transcurso de la jornada. Este acompañamiento se realizó durante una semana completa (lunes a viernes).

Acompañar la rutina permitió visibilizar y hacer explícitas las prácticas discursivas en las que se pone en escena el género en aspectos mundanos, que por lo general no son mencionados en las entrevistas (Osgood, 2012; MacNaughton, 2000). Además, se pidió a las participantes enviar otros materiales que surgieran como relevantes, por ejemplo, fotografías y otros documentos. Posteriormente, se realizó una entrevista de cierre con cada una de las participantes, lo que permitió examinar, junto con las entrevistadas, de forma reflexiva, la labor directiva en el nivel. En definitiva, el total del material de investigación producido son 30 entrevistas en profundidad y seis seguimientos durante una semana, con un total de 30 días seguidos.

La unidad de análisis del estudio son las directoras de salas cunas, jardines infantiles y coordinadoras/directoras del ciclo de transición dentro de establecimientos escolares. La muestra se estableció a partir de la totalidad de los establecimientos del país. Para la selección de las 24 directoras de las entrevistas exploratorias se definieron criterios de homogeneidad y de diferenciación (tabla 1). Los criterios de homogeneidad apuntaron a establecimientos educativos que atienden a párvulos; los criterios de diferenciación a

11 Al momento del estudio, los centros educativos estaban volviendo a atender párvulos, pero, por los riesgos de contagio, no se recibía personas ajenas a los establecimientos.

establecimientos que atienden distintos niveles educativos (sala cuna/jardín infantil, transición) y que tienen distinto tipo de administración (pública, subvencionada, particular).

Se procuró diversificar las características socioeconómicas de las familias que atienden los establecimientos. La selección inicial por administración aportó en ese sentido, pues la mayoría de las salas cunas y jardines infantiles de Junji, Integra y Vía Transferencia de Fondos (VTF) atienden familias de escasos recursos, mientras se seleccionaron establecimientos que atienden familias de clase media o media-alta en el caso de los particulares pagados y escolares particular subvencionados.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Tipo establecimiento	Sostenedor	Seudónimo del establecimiento	Región
Jardín infantil público	Sostenedor público	María Luisa Bombal	X
		Winett de Rokha	RM
	Sostenedor público	Marta Brunet	X
		Isidora Aguirre	RM
Jardín infantil VTF	Municipal	Gabriela Mistral	X
	SLEP	Marcela Paz	RM
		Teresa Wilms Montt	RM
		Fundación	Violeta Parra
			María Monvel
Escuela pública	SLEP	Maha Vial	RM
		Pía Barros	V
	Municipio	Soledad Fariña	X
Jardín particular pagado		Alejandra Costamagna	XVI
		Elvira Hernández	RM
		Rosabetty Muñoz	RM
		Isabel Allende	RM
		Nona Fernández	RM
Escuela subvencionada		Stella Díaz Varín	RM
		Ivonne Valenzuela	X
		Malú Urriola	VII
Escuela particular pagada		Julieta Kirkwood	X
		Carmen Berenguer	RM
		Diamela Eltit	RM
		Daniela Catrileo	RM

Fuente: elaboración de las autoras.

El análisis de la información cualitativa se realizó mediante la técnica de análisis de contenido (Cisterna, 2005; Piñuel, 2002). El *corpus* de datos cualitativos (transcripciones de entrevistas y material etnográfico de seguimiento) se analizó utilizando el programa NVivo12 para codificar el conjunto de los datos recopilados. Las categorías analíticas utilizadas se organizaron en tres ejes: (i) liderazgo y género: modos de ejercer la dirección/coordiación, desafíos y tensiones a las que se enfrentan, y visiones respecto de su liderazgo y género; (ii) liderazgo e interacciones con otros actores/instituciones del sistema, tales como sostenedores, directores (en caso de escuelas) e instituciones estatales (Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad, Superintendencia), y (iii) visiones y demandas a la política pública en el nivel.

Este análisis implica un examen inductivo de lectura, sistematización y codificación abierta del material, y el examen de las relaciones establecidas entre categorías. Ofrece un estudio interactivo entre el enfoque inductivo y deductivo, es decir, entre las herramientas conceptuales y los datos empíricos. Posteriormente se realizó un análisis transversal e integrado del material recogido en las distintas fases de investigación, destinado a responder a los objetivos del estudio. En dicha etapa, el análisis de la información se configuró a partir de una triangulación entre la conceptualización y el análisis empírico (Cisterna, 2005).

3. Resultados del estudio

3.1. La directora madre

Al preguntar a las directoras y coordinadoras del nivel sobre su estilo de liderazgo, hay una respuesta reiterada transversalmente: tener un estilo asociado a la empatía, la escucha, la cercanía, en que una preocupación de base es el bienestar de todos los miembros del equipo. Como plantea una directora de un jardín particular, “para mí lo más importante son ellas [educadoras y técnicos en educación parvularia], porque ellas son las que van a manejar todo lo que tiene que ver con el desarrollo de los niños y yo las empodero para eso”. De este modo, las competencias socioemocionales son

comprendidas como claves para un liderazgo exitoso, lo que incluye un apoyo emocional extendido más allá de lo exclusivamente laboral. En contraposición a este estilo, las participantes sitúan un liderazgo directivo, frío y autoritario, con el que “indudablemente no se llega a puerto”, como comenta una de las coordinadoras de un colegio particular pagado.

Un estilo más *cercano*, según las entrevistadas, trae múltiples beneficios, genera un buen trato y un clima positivo en el equipo, y se entiende como la base para un buen trabajo con los mismos niños y niñas, su bienestar e incluso la promoción de sus aprendizajes. En otras palabras, en la medida en que la directora o coordinadora promueve un buen ambiente, el equipo estará bien y los niños y niñas estarán bien. Como comenta una de las directoras de un jardín VTF, “Trato de mantener ese rol, amigable, alegre, justo, porque si no los niños y niñas andarían mal. Sino las chicas andan mal”.

Este estilo de liderazgo se tiende a asociar a la figura de la madre o similar a un estilo maternal. Las entrevistadas dicen, por ejemplo, “soy la mamá de todas”, “es como ser una dueña de casa”, “soy como la gallina con sus pollos”. La coordinadora del ciclo en un colegio señala:

Me siento como una mamá. Sí, la mamá cocina y hace todas las cosas... mamá-papá, pero porque yo me identifico con género mujer, que finalmente es como una dueña de casa. Pero una mamá hace todo, o sea es la mamá que contiene, la mamá que acompaña, la mamá que da ciertas normas de estructura organizacional. (Colegio Carmen Berenguer, particular pagado)

Algunas directoras hacen el símil de su equipo como “una familia”, en referencia a que es un “jardín infantil familiar”. Ahora bien, aunque las entrevistadas relevan el trabajo en equipo y empoderan al personal técnico, es común que las directivas refieran a ellas como “las chicas”, o también, como es común, “las tías”. Es un lenguaje que minimiza su estatus de mujeres adultas y expertas en la educación infantil.

Es importante notar, no obstante, que la idea de un rol de cuidado con el equipo o maternal no es de una “madre sumisa”, pues hay matices. En voz de quienes hablan: “desde pequeña aprendí que esa figura de mujer tenía que ser una figura fuerte, una figura que pudiera enfrentarse a todo lo que pudiera sucederle en la vida”; “Delego y superviso... no es con chipe libre”; “en dos palabras sería como empatía y exigencia”; u otra explica que es de un trato muy cercano, sin embargo, cuando la situación lo requiere “saben que cuando yo me enojo, me enojo”¹². También, algunas directoras narran la complicidad y solidaridad entre el equipo frente a dificultades personales, lo cual las une y empodera. Esto refiere también a la fortaleza ligada a lo femenino; como explica una directora:

Nos gusta el hecho de que estemos liderando, de que nosotros somos empoderadas, que somos independientes, que tomamos decisiones. Igual, eso nos fortalece mucho. Hay como una unión, una unión entre nosotros. Poco a poco voy recordando cosas dentro del mismo equipo, que somos todas mujeres y que a una del equipo, como privado, la dejó su pareja y quedó con su niñita, ahí estamos todos uniéndonos, apoyándola, “te entendemos, no estás sola. (Jardín particular Elvira Hernández)

3.2. El liderazgo invisible

En sintonía con lo anterior, el trabajo en equipo y la distribución de tareas resulta muy relevante, especialmente en el caso de los jardines infantiles donde las directoras generalmente no suelen contar con personal de apoyo para la dirección, a diferencia de lo que ocurre en los establecimientos escolares. Este liderazgo es expresado como “liderazgo compartido” u “horizontal”, en el que los roles o tareas son discutidas y asignadas según la capacidad o el interés personal. Para ello, se señala que es fundamental conocer a cada una de las integrantes del equipo con el que se trabaja, además del desarrollo de empatía con las condiciones personales y la asignación de tareas; como se ilustra en la siguiente cita:

12 Por ejemplo, no fumar fuera del establecimiento con el uniforme puesto.

Yo todas las tareas las comento con mi equipo, todas saben lo que hay que hacer... si llega un correo la mayoría sabe lo que dice el correo. Soy muy abierta en eso porque creo que no tengo nada que ocultar, porque todo lo que pase dentro de este espacio nos compete a todas. Y lo otro, que siempre dejo que ellas también den su opinión y tratar de tomar lo que ellas me van diciendo o las ideas que van dando, que si ellas dan ideas ellas mismas las puedan ir desarrollando. Siempre uno ahí acompañando, guiando, pero que ellas también sean autónomas en hacer cosas o cuando uno les designa roles y funcionen dentro del jardín. (Jardín infantil VTF Marcela Paz)

En relación con lo anterior, varias entrevistadas enfatizan la idea de relaciones cercanas, no jerárquicas, ni impositivas. Mencionan: “soy una más del equipo”, “trato de ser *partner* de ellas”, “es un liderazgo lineal” (no vertical), “no estoy arriba de ellas”; y otra destaca “almuerzo en la cocina junto con ellas”, como símbolo de esta cercanía. Inclusive, algunas plantean que hay una ausencia de una figura de liderazgo, como se evidencia en los siguientes extractos.

Al ser un ambiente familiar no hay un liderazgo, que no haya como un rol, que haya tareas a desarrollar; se hace todo, todo, todo, pero todo es conversado, nada es, se podría decir, impuesto. (Jardín particular Elvira Hernández)

Mira, yo, en general, para mí es un liderazgo sin ser líder. Como eso es lo que yo trato de hacer. Es como en el fondo, más que ser como alguien que va a dar tareas, es como motivar a la gente para que trabaje en equipo. Eso es como lo que yo trato de hacer, sin que ellos sientan que yo soy la que los manda. (Escuela pública Maha Vial)

En la distribución de tareas y trabajo en equipo hay un intento de parecer un *líder invisible*: un “liderazgo sin ser líder”, como dice una entrevistada. La idea de ser una autoridad y de tomar decisiones unilateralmente les tiende a incomodar. En palabras de una coordinadora de una escuela pública: “Era lo que más temía, enfrentar un liderazgo, significa para mí una cosa más autoritaria”, u otra directora dice: “Me cuesta llamarles la atención por algunas cosas, prefiero conversarlo... No me gusta imponer mis ideas”. De

hecho, una directora y dueña de un jardín particular pagado plantea que ella debiese tener el mismo sueldo que las educadoras de sala¹³.

De modo similar, el poder se asocia con elementos negativos. Por ejemplo, una directora de un jardín particular dice: “para mí poder, no sé, para mí poder, claro, es como lo que está teniendo ahora el gobierno (de Sebastián Piñera), el gobierno tiene poder. Siempre me he imaginado que el poder está más en lo económico”. La idea del liderazgo directivo y más aún el poder genera rechazo, pues corresponde a un ámbito más bien masculino, asociado a la política, el dinero y el abuso del poder.

El escuchar, la empatía, el trabajo en equipo y la conversación, en definitiva, emergen como herramientas cruciales para lograr un liderazgo efectivo en educación inicial. En este contexto de aparente horizontalidad y no imposición, surge sin embargo la pregunta respecto de cuánto de ello es un liderazgo democrático-participativo, que involucra la reflexión, el debate y una construcción colectiva de los equipos, y cuánto de ello es más bien un ejercicio de persuasión y convencimiento para alinear al equipo en las tareas a realizar y mantener cierto manejo de grupo. En palabras de una directora citada anteriormente, “motivar... sin que ellos sientan que yo soy la que manda”. De hecho, resulta reiterativo en las conversaciones usar este estilo horizontal para evitar conflictos y, si aparece uno, las entrevistadas narran que rápidamente invierten tiempo para escuchar las distintas partes, apaciguar la situación, resolver y llegar a un acuerdo.

3.3. Complacencia, sacrificio y postergación

El imaginario de las directoras y coordinadoras sobre su propio cargo involucra una serie de exigencias, ser “protectora”, “empática”, “siempre dispuesta”, con una entrega casi incondicional. Una directora, por ejemplo, dice, “siento mi rol como una superwoman” respecto de todas las exigencias que se espera de ella, mientras otra

13 Ello coincide con estudios que muestran una actitud reacia de parte de educadoras hacia incentivos económicos, ya que plantean que cumplen su labor por un sentido de entrega desinteresada por los demás (Pardo y Adlerstein, 2020; Poblete Núñez, 2020).

señala “soy un pulpo” debido a las altas demandas y tareas que debe atender.

Al usar la metáfora de su rol como una madre, las entrevistas describen un rol que pareciera sin límites. Una entrevistada, en alusión a su rol, explica: “una mamá hace todo”, otra dice: “[una mamá] te va a defender, si algo te pasa te asegura tanto física como emocional”; e incluso, una se presenta como una figura de salvadora, “siempre cuando estamos con el agua hasta el cuello, ¿a dónde vamos? Voy a mamá”. Especialmente en términos de contención emocional, ello es un rol altamente exigente:

...soy como bastante, quizás muy maternal de repente, no sé... me hice cargo de toda esta coyuntura emocional de la gente, y ya uno se empieza a meter en la vida de las personas y, claro, uno conoce su historia de vida y se da cuenta de que efectivamente traen una problemática social y familiar súper compleja, entonces uno va entendiendo por qué de repente te contestan mal. (Jardín infantil público Winett de Rokha)

A veces el equipo, mi equipo, las educadoras, las técnicas, hasta la manipuladora, puedan necesitar un tiempo, un espacio en el fondo para hablar conmigo si necesitan algo en que yo las puedo ayudar, necesitan un desahogo. Y eso se hace diariamente, independiente de toda la otra parte que tengo que hacer con los apoderados y en el fondo lo administrativo. (Jardín particular Elvira Hernández)

Las investigadoras del estudio son testigos de esta alta autoexigencia, la que se acrecienta en las directoras de jardines infantiles que deben responder a una multiplicidad de tareas sin personal de apoyo para la dirección. En los seguimientos a las directoras/coordinadoras, por ejemplo, nos encontramos que realizan desde las tareas más mundanas, como barrer el jardín al llegar, asegurar que haya hojas en la impresora, darles comida a las gallinas, revisar la asistencia diaria, hasta liderar al trabajo pedagógico y responder a un alto porcentaje de tareas administrativas, lo que deriva en muchos casos en trabajar horas extras. Igualmente, mientras las investigadoras realizaron estas entrevistas, se pudo observar cómo las agentes directivas debían contestar el timbre, atender urgencias, contestar consultas de apoderados

por teléfono, vía WhatsApp y de modo presencial, entre otros. Esto perfila una directora *siempre disponible*. El siguiente episodio registrado por una de las investigadoras durante la entrevista del estudio, ejemplifica aquello.

Episodio: “No pasar”

Al conectarse a la videollamada, la coordinadora comenta a la entrevistadora: “Me pillaste haciendo un cartelito que quería poner afuera, para que no entre nadie. Bueno, pero no importa”. Aunque ella duda en ponerlo, finalmente pega el cartel en la puerta que dice: “Estoy en reunión. No pasar” y comenta “tengo que poner este letrero, porque uno está pendiente de todo y te vienen a preguntar por cualquier cosa, aunque no tenga que ver con mi cargo”.

Luego, durante la entrevista, a pesar del cartel, una profesora abre la puerta y entra a preguntar por algo a la coordinadora. Ella le dice que está en una reunión y que vuelva más tarde. La entrevistada comenta: “Son como los niños, hay un cartel afuera, pero ni lo leen, llegan y pasan, como si uno tuviera que estar dispuesta a responderles en todo momento”.

Colegio público Soledad Fariña

La directora maternal, empática y cercana es *un arma de doble filo*. El episodio descrito evidencia la expectativa de la directora *siempre disponible* que, aunque intenta poner un límite —como escribir en un cartel “no pasar”—, este límite es transgredido por el propio personal. Por una parte, quienes ejercen un rol de líder crean la imagen de la directora cercana y disponible; algunas de sus expresiones son: “me llevo bien con todo el mundo”, “me gusta integrar”, “soy demasiado considerada”.

Aunque adhieren a este estilo en términos valóricos y puede resultarles efectivo en un ámbito laboral feminizado, el uso de estos códigos maternos femeninos les implica un significativo desgaste, con tal de atender, escuchar e intentar complacer a los distintos caracteres del equipo. En palabras de la coordinadora de un colegio particular, “Complacer a todo el mundo no se puede, lamentablemente no se puede, y eso lo aprendí, lo aprendí con

dolor, pero lo aprendí porque finalmente yo no puedo complacer a todas”.

Adicionalmente, los hallazgos muestran que las directoras y coordinadoras, de forma transversal, tienden a vivenciar las condiciones precarias en las que trabajan: bajos sueldos, un alto nivel de rotación y licencias médicas de parte del personal, dificultad para obtener reemplazos, alta carga administrativa y falta de horas no lectivas. Más aún, las entrevistadas, a pesar de plantear que el trabajo en equipo es relevante, en la práctica casi no cuentan con apoyo para su labor administrativa, lo que genera un desbalance respecto de su liderazgo pedagógico¹⁴ y produce una sensación de soledad y aislamiento. Ello se incrementa en algunos casos, como lo muestra el testimonio de una directora de un Jardín VTF:

...el trabajo y la función que uno cumple como directora es algo solitario, donde uno tiene que aprender muchas cosas, pero afortunadamente yo trato de ir compartiendo estos aprendizajes. Pero por lo general es un trabajo muy solitario, donde ves también por dónde priorizas. Nosotros, que somos VTF y una institución privada, no hay mucho acompañamiento, no hay una respuesta rápida. En esto te quedas media estancada, nos sentimos bien solas. (Jardín Violeta Parra)

El estudio muestra además situaciones de postergación de parte de las directivas frente a las condiciones de precariedad, como también negligencia institucional hacia los mismos niños. Por ejemplo, una de las directoras, al ser entrevistada, estaba con tendinitis y fuertes dolores en las muñecas. Le dieron licencia por 10 días, durante los cuales no debía mover las muñecas ni las manos. Sin embargo, “no puedo”, explica la directora en una entrevista respecto a tomarse la licencia; en ese momento tenía el 50% de su personal educativo (6 de 12) con licencia. En otro caso, en un jardín público de la región de Los Lagos, durante la semana de seguimiento del estudio, la directora narra que estaba anunciado un temporal y que el jardín tiene problemas en el techo y se inunda cuando llueve fuerte. No obstante, a pesar de haber solicitado en varias ocasiones al sostenedor

14 Al respecto se recomienda ver Opazo et al. (2022).

y al arquitecto a cargo de la infraestructura que solucionaran el problema, ello no se realizó. En consecuencia, en los días sucesivos (durante la misma semana de seguimiento del estudio), se inundó el jardín y debieron suspender la atención a todos los niños y niñas hasta la semana siguiente.

Más allá de las particularidades de las situaciones descritas, resulta relevante notar que las mujeres directivas tienden a minimizar estas situaciones de precarización y agotamiento. A pesar de las dificultades narradas, señalan: “hay que agradecer”, “soy fanática de mi trabajo”, “doy todo por este jardín”. Aunque la pasión por el trabajo en la profesión puede ser un componente positivo, nuevamente ello tiene un *doble filo*, pues esta pasión es acompañada por discursos de sacrificio y de postergación que justifican o aminoran condiciones indignas o injustas, tanto para las directoras y los equipos pedagógicos, como para niñas y niños.

3.4. Reivindicación política y validación ante el mundo externo

En contraposición al liderazgo interno con el equipo de trabajo, el liderazgo de las directivas ante otros, tales como apoderados, directores de escuela o incluso la ciudadanía en general, implica un ejercicio distinto de validación y demostración constante. Un ejemplo de ello son las reuniones territoriales de los directores de establecimientos de los municipios o servicios locales de educación pública, instancias en que las entrevistadas cuentan sentirse inseguras o que los directores de escuela “monopolizan la palabra”, y que las directoras de jardines infantiles que intervienen son una excepción.

Uno demuestra su liderazgo a través del buen trabajo y de dar la opinión. Los directores de colegio son súper avasalladores, son como... Como nosotras somos menos y somos pocas las que hablamos, ellos toman la batuta en todas sus cosas en todas sus conversaciones. Allí doy mis puntos de vista, mi opinión, no me quedo callada, pero las que hablamos somos siempre las mismas, respetuosamente. De las 15, 10 [directoras] muy raro que hablen, se mantienen al margen. (Jardín VTF Teresa Wilms Montt)

Es un tema más personal. Yo soy muy insegura de..., como que piso bien el terreno, veo bien si estoy cómoda y todo, y después como que me lanzo. Por ejemplo, cuando tenemos reuniones de directores y todo eso yo soy más bajo perfil, no soy tan... Con mi equipo es distinto. Te digo que lo que me pasa a mí es que a veces yo soy, no sé, me muestran algún video, un ejemplo te voy a dar, un video de algo y nos preguntan “ya, ¿qué observaron?” y todos empiezan a comentar qué observaron y todas observaron lo mismo, pero yo siempre veo lo contrario. Entonces eso me provoca inseguridad de que si yo estoy mal. (Jardín VTF Marcela Paz)

Desde una perspectiva de género, esta validación hacia “el mundo exterior” implica que las directoras vivencian su liderazgo en una ambivalencia entre una figura femenina dócil, silenciosa y complaciente, y el uso de códigos tradicionalmente masculinos, tales como levantar la voz, dar opiniones, disentir y negociar. Por una parte, las directoras y coordinadoras expresan las dificultades que esto significa para ellas, al reconocer como propios los atributos de inseguridad profesional. Otras directoras, sin embargo, hacen un esfuerzo explícito en este tipo de reuniones por dar sus opiniones y expresar las necesidades de sus equipos de trabajo, pero se identifican como casos excepcionales.

De forma similar las coordinadoras del nivel en establecimientos escolares consideran que no están incluidas en las decisiones generales de los establecimientos; una dice “somos un apéndice de ellos” [la escuela]. Ahora bien, ello tiene variaciones: cuando se trata de temas específicos de la educación parvularia, varias entrevistadas explican que se les escucha y los colegas de los otros niveles aprenden de ellas.

La relación con los apoderados también implica un liderazgo diferente del liderazgo más bien “horizontal” o “maternal” descrito anteriormente. Las directoras suelen mantener una relación cordial, pero distante y formal con los apoderados, como dice una “a mí no me tutean”, justamente como una estrategia simbólica de cuidar los límites. Ello resulta en algunas oportunidades más problemático, especialmente en los casos de los establecimientos particulares pagados, en los que se observa que hay un mayor desafío de validarse ante los apoderados; como explica una coordinadora de nivel: “Son

papás profesionales, entonces no se respeta a los docentes, se les ve como un servicio... Soy una mujer alta, grande, causo una impresión como de respeto, pero falta que nos validen profesionalmente”. Luego la misma coordinadora dijo, “si hubiese sido hombre trabajando con mujeres, sería distinto, porque a los hombres los validan y respetan en sus cargos”.

En consecuencia, el liderazgo con el “mundo externo”, a diferencia del interno (con el equipo técnico), implica un rol más formal y áspero que refleja una agencia discursiva en la constante negociación para reconceptualizar el rol clásico de género (Butler, 2006). Las entrevistadas enfatizan de este modo la necesidad de una reivindicación política respecto a la importancia de la educación inicial y de su rol de expertas en el área. Como dice una directora:

Cada vez suena más fuerte, en todos lados ahora está ese movimiento de las educadoras de párvulos en cuanto a defender lo que nosotras hacemos, la importancia que tiene. Y eso a mí me emociona mucho, que se nos dé el lugar de lo que somos. (Jardín particular Rosabetty Muñoz)

Las agentes directivas invierten energía y pensamiento colectivo en tener que validarse y defender la relevancia de su trabajo, no es algo dado. Señalan ideas tales como: “las educadoras debemos empoderarnos”, “no somos parvularias somos educadoras”, “somos igual de importantes que el nivel escolar”. Es relevante notar que, en este discurso, existe un cierto descrédito hacia la labor de cuidado y las directivas reivindican su labor ante los apoderados y la ciudadanía en general respecto a la importancia de educar versus “no solo cuidar”.

4. Conclusiones

Los hallazgos del estudio evidencian que predomina un *liderazgo del bienestar*¹⁵ de parte de las directoras y coordinadoras, en el cual el cuidado está en el corazón de este estilo de dirección, lo que coincide con investigaciones en Chile y en otros lugares del mundo (Cabrera-Murcia, et al., 2019; CIAE, 2018; Fonsén et al., 2019; Siraj-Blatchford

15 También nominado *liderazgo del cuidado*.

& Hallet, 2014). Es un liderazgo que se asocia con valores, tales como la empatía, la contención emocional, la horizontalidad y el diálogo. Las agentes directivas adhieren a este liderazgo en términos valóricos y les resulta cómodo y consistente con la ética profesional del trabajo con la primera infancia. Este enfoque, desde la visión de las directoras y coordinadoras, favorece el bienestar de niños y niñas y, el clima laboral, y potencia un ambiente positivo para ejercer de mejor manera su función educadora.

Ahora bien, celebrar el *liderazgo femenino* o *liderazgo de bienestar* en la educación inicial sería simplista; es un *liderazgo de doble filo*. El análisis desde la perspectiva de género resalta cómo, históricamente, estos son atributos que han sido designados a las mujeres, han perpetuado las estructuras discursivas de lo femenino y, por lo tanto, limitan la capacidad de las directoras para recrear nuevos estilos de liderazgo.

El estudio identifica al menos cuatro riesgos al respecto. En primer lugar, el énfasis por llevar a cabo un trabajo colegiado invisibiliza el rol de la directora y su capacidad de conducción. Una vez que asumen estos cargos, lo hacen con sentimientos de temor, vergüenza o culpa, al manifestar conductas que las devuelvan a una posición horizontal con el resto del equipo. Existe una cierta aversión a asumir cargos formales de conducción que las sitúen por sobre el equipo pedagógico, pues lo asocian a un liderazgo abusivo, masculino e impositivo. Lo anterior da cuenta de lo arraigado que está el *mandato de la docilidad* en el rol femenino. Ello genera a su vez contradicciones en su rol: a pesar de la aparente horizontalidad y bienestar socioemocional, se mezcla con instancias en que ellas requieren ceñirse a su cargo de autoridad y tomar decisiones como jefatura. Asimismo, tienden a evitar conflictos en pro de asegurar un buen clima laboral y, por ende, se reduce el espacio para discusiones abiertas a partir de las distintas visiones y posturas del personal educativo.

Segundo, el uso de *códigos maternales-femeninos* les ha significado a las directoras/coordinadoras un alto desgaste laboral, de hecho: ¿qué límites puede tener una madre? La *sobredisponibilidad* en

su estilo de dirección —contenedora y empática— y la postergación personal pueden resultar rasgos efectivos en un ámbito laboral feminizado; sin embargo, esto conlleva un significativo desgaste emocional y una sensación de soledad en el ejercicio de liderazgo directivo. A ello se suma una fuerte carga de trabajo, especialmente administrativa, con nulo o escaso personal de apoyo, parte de los principales estresores de la labor directiva señalados por Elomaa et al. (2020) y Kristiansen, Tholin & Bøe (2021). De esta manera, se construye la figura de “mujeres máquina” o “super gerentes” (Carrasco, 2020), que cumplen todo tipo de funciones con importantes niveles de autoexigencia.

Tercero y ligado a lo anterior, una ética del bienestar ha sido utilizada para justificar la precarización de las condiciones laborales y salariales de las mujeres. Aunque el amor y la pasión por el trabajo en la profesión puede ser un componente positivo, esta es acompañada por discursos de sacrificio, complacencia e inclusive de idealismo, que justifican y aminoran condiciones indignas o injustas, tanto para las directoras y los equipos pedagógicos, como para niñas y niños.

Cuarto, las participantes del estudio invierten energía y esfuerzo por validarse ante una comunidad externa que en muchas ocasiones resulta amenazante e insegurizante para ellas, como son los directores de escuela, supervisores, apoderados y ciudadanía en general. El mandato social es neutralizar las emociones, como un modo de entrar al ámbito profesional. Los códigos utilizados por quienes trabajan en la primera infancia no son comúnmente legitimados en otros ámbitos profesionales, y las mismas agentes directivas sienten que se desconfía *a priori* de sus capacidades, tienen temor a mostrar debilidades o no plantean propuestas con el consiguiente miedo al fracaso. Las respuestas de las directoras/coordinadoras son variadas, tales como: el silenciamiento, la cautela extrema en que la voz experta se ciñe solamente a un tema específico o bien, por el contrario, mostrarse como líderes contestatarias, usar el hiper tecnicismo y/o la negación de la dimensión del cuidado en el quehacer profesional.

En definitiva, el liderazgo directivo de la educación inicial se caracteriza por un resguardo del bienestar de niños, familias y

personal educativo, lo que empodera y genera una fuerte identidad colectiva en las directoras y coordinadoras. Sin embargo, por otra parte, este rol está en tensión respecto de asumir la autoridad del cargo, validarse ante otros y tener que responder a altas cargas de trabajo, sumado a condiciones muchas veces precarias e injustas. Visibilizar estas tensiones desde una mirada de género evidencia cómo persiste la división de roles, en que la autoridad o el rol directivo en el trabajo se valida principalmente desde lo masculino.

Estos resultados abren desafíos en torno a revisar los riesgos identificados y reconfigurar el liderazgo de este nivel. El reto es cuestionar estos estereotipos de género, pero sin menospreciar el rol de cuidado y de la contención socioemocional, por el contrario, valorar las múltiples y complejas habilidades expertas que se requieren para trabajar con la primera infancia. En sintonía con Butler (1997, 2006), en este ejercicio las directoras estarán haciendo consciente la performatividad de género que rige a la profesión y simultáneamente desafiarán y reconceptualizarán lo que implica el liderazgo femenino en este nivel.

Desde una *ética del cuidado feminista* (Osgood, 2010; Rabin, 2019; Taggart, 2011), se plantea una noción del liderazgo que pueda combinar componentes técnico-pedagógicos, políticos, emocionales y valóricos, en el entendido de que estos elementos no son contradictorios, sino que requieren ser dispositivos en una nueva amalgama del rol de directoras en educación. Este desafío se abre para otros sectores de la educación, pues como plantea Moss (2012), pensar el liderazgo en la educación inicial solo tiene sentido al analizarla en relación con los demás niveles educativos y con el rol que como sociedad otorgamos a la educación de niñas y niños.

Referencias

- Ahumada, L., González, Á., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico N° 7*. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una educación parvularia de calidad. En *Horizontes y propuestas*

para transformar el sistema educativo chileno. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ailwood, J. (2007). Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: Some Historical Connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes, D. y Neira, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 881-903.
- Blackmore, J. (2006). Social Justice and the Study and Practice of Leadership in Education: A Feminist History. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620600554876>
- Bush, T. (2013). Leadership in Childhood Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 3-4.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Gender Trouble* (New Edition). Routledge.
- Cabrera-Murcia, P., Yáñez, M. y Alegría, M. (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo.
- Cáceres, M. P., Sachicola, A. e Hinojo, M. A. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal*, 11(2), 296-313.
- Callanan, M., Anderson, M., Haywood, S., Hudson, R. y Speight, S. (2017). Study of Early Education and Development: Good Practice in Early Education. *Research Report*.
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Carrasco, A. (2020). *La construcción de conocimiento profesional de las directoras en Chile*. (Tesis para optar al grado de doctora en ciencias de la educación). Universidad de Granada.
- Chang-Kredl, S. (2015). Coraline's split mothers: the maternal abject and the childcare educator. *Continuum*, 29(3), 354-364.

- CIAE. (2018). Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia. *Informe de investigación*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Díez-Gutiérrez, E.J., Valle-Flórez, R.E., Terrón-Bañuelos, E. y Centeno-Suárez, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (31).
- Douglass, A. (2019). Leadership for Quality Early Childhood Education and Care. *OECD Education Working Papers*, (211).
- Earley, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: changing demands, changing realities*. Bloomsbury.
- Elige Educar (2018). *Educación parvularia en Chile: Estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar*.
- Elomaa, M., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., Halttunen, L., Von Suchodoletz, A. y Lerkkanen, M.-K. (2020). Directors' stress in day care centers: related factors and coping strategies. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 1079-1091. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0383>
- Figueroa, D., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2019). Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares. *Nota Técnica N° 5. Líderes educativos*. Valparaíso, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Fonsén, E., Varpanen, J., Strhmel, P., Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T. & Halpern, C. (2019). International review of ECE leadership research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd y M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five continents* (pp. 253-276). Toronto: Barbara Budrich.
- Franzén, K. & Hjalmarsson, M. (2018). At your service 24/7: Preschool managers on their tasks and daily work. *Early Years*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478392>
- Galdames-Castillo, X. G. (2017). “Caballito blanco, ¡vuelve pa' tu pueblo!": Troubling and reclaiming the historical foundations of Chilean early

- childhood education. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 159-178. DOI: <https://doi.org/10.1177/2043610617703843>
- Jiménez González, C. (2016). Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Un estudio con perspectiva de género. *IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*. Ensenada, Universidad Nacional de La Plata, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.
- Hard, L. & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M. L. (2013). 'It's more than care': early childhood educators' concepts of professionalism. *Early years*, 33(1), 4-17.
- Hazegh, M. (2019). *Research on Characteristics of Effective Early Childhood Leaders: Emergence of Relational Leadership* (Tesis para optar al grado de doctor en Educación). Universidad Politécnica del estado de California.
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53-71. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383032000149841>
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. In *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 213-234). Tampere.
- Kagan, S. & Hallmark, L. (2000). Cultivating leadership in Early Care and Education. *Child Care Information Exchange*, (7).
- Kim, L.Y. (2016). Women's leadership in school administration: a review recasting the literature. *The Social Sciences*, 11, 5776-5785.
- Kivunja, C. (2015). Leadership in Early Childhood Education Contexts: Looks, Roles, and Functions. *Creative Education*, 6(16), 1710-1717. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2015.616172>
- Klevering, N. & McNae, R. (2019). Making sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 5-17.

- Kristiansen, E., Tholin, K. R. & Bøe, M. (2021). Early Childhood Centre Directors Coping with Stress: Firefighters and Oracles. *International Journal of Educational Management*, 35(2).
- Leithwood, K. (2011). *The Ontario Leadership Framework with a Discussion of the Research Foundations*. OISE.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. SAGE.
- Manning-Morton, J. (2006). The personal is professional: Professionalism and the birth to threes practitioner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 42-52.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2012). *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualizing the relationship*. Routledge.
- Moncayo-Orjuela, B. y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento & Gestión*, 39, 142-177.
- Moyles, J. (2001). Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education. *Early Years*, 21(2), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575140124792>
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How Do they Manage?: A Review of the Research on Leadership in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157-169. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo J., Krichesky, G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.
- Neyland, D. (2008). *Organizational ethnography*. SAGE.
- Nupponen, H. (2005). *Leadership and management in child care services: contextual factors and their impact on practice*. (Tesis doctoral). Queensland University of Technology.

- OCDE. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OCDE.
- OCDE. (2019). *Country note: Results from TALIS Starting strong 2018*. Paris: OCDE. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/school/Country_Note_Chile.pdf
- Opazo Ma. J, de la Fuente, L. Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2022). You are stuck here, at the office: Chilean ECEC principals' pedagogical leadership in JUNJI and Integra Foundation. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247>
- Osgood, J. (2006). Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*, 26(2), 187-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575140600759997>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the Nursery: Negotiating Professional Identities in Early Childhood* (1st.). Routledge.
- Pardo, M. y Alderstein, C. (2020). ECEC teacher's paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years. An International Research Journal*. DOI: 10.1080/09575146.2020.1736008
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Poblete Núñez, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Poblete Núñez, X. y Falabella, A. (2020). Educación Parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria* (capítulo 2). Universidad Alberto Hurtado.
- Popkewitz, T. & Fendler, L. (1999). *Critical theories in education. Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.
- Rabin, C. (2019). "I Already Know I Care!": Illuminating the Complexities of Care Practices in Early Childhood and Teacher Education. *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, 125.
- Riley, K. & Seashore Louis, K. (2000). *Leadership for Change and School Reform*. Routledge-Falmer.

- Robinson, V.M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Rojas, M. T, Guerrero, P., Falabella, A. y Salas, N. (2018). Liderar una escuela inclusiva: Oportunidades en torno a la Ley de Inclusión. *Cuadernos de Educación*, (79).
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2015). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2006). *Effective leadership in the early years sector (ELEYS) study*. University of London: Institute of Education.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender: Becoming Respectable*. SAGE.
- Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *The Journal of Early Childhood Education Research (JECER)*, 5(2): Special Issue on Leadership in Early Childhood Education.
- SubEP. (2019). *Informe de caracterización de la educación parvularia oficial 2019. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- SubEP. (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo en Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Taggart, G. (2011). Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de innovación en educación de Fundación Chile.
- Weinstein, J., Sembler, M., Weinstein, M., Marfán, J., Valenzuela, P. & Muñoz, G. (2021). A female advantage? Gender and educational leadership practices in urban primary schools in Chile. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432211019407
- Wise, V. & Wright, T. (2012). Critical Absence in the Field of Educational Administration: Framing the (Missing) Discourse of Leadership in Early Childhood Settings. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2).

Vincent, C. & Braun, A. (2011). 'I think a lot of it is common sense. ...' Early years students, professionalism and the development of a 'vocational habitus'. *Journal of Education Policy*, 26(6), 771-785. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551143>

Recibido: 09/03/2022

Aceptado: 19/05/2022