Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Perspectiva Educacional. Formación de Profesores
Julio 2025, Vol 64(2), pp. 4-26

LA CONSTRUCCIÓN DE LIDERAZGO DE DIRECTORAS ESCOLARES: LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES DESDE EL GÉNERO

THE CONSTRUCTION OF SCHOOL DIRECTORS' LEADERSHIP: MULTIPLE IDENTITIES FROM GENDER

Andrea Carrasco Sáez (*)
Saberes Docentes, Universidad de Chile
Ignacia Palma Salinas
Universidad de Barcelona

Resumen

La construcción de la identidad de liderazgo es un campo emergente de investigación, el cual ha ido evolucionando a través de la incorporación de la perspectiva de género. Este estudio indaga en cómo las directoras de establecimientos educativos chilenos han configurado su identidad de liderazgo escolar. Se utilizó un enfoque cualitativo exploratorio y se realizaron entrevistas en profundidad a 12 directoras de la Región Metropolitana. Se concluye que en la construcción de las identidades de las directoras escolares confluyen la cultura escolar, la perspectiva de género y las propias subjetividades de cada una.

Palabras clave: Identidad; liderazgo; mujer; director de colegio; escuelas.

Abstract

The construction of leadership identity in education is an emerging field of research, which has evolved through the incorporation of the gender perspective and, therefore, requires greater knowledge and analysis, especially paying attention to the barriers and crises that female school principals face in their professional careers. Identity is the process by which identities are constructed and occurs within the relational space in which each person moves and interacts (Ricoeur, 1996; Ritacco & Bolívar, 2018). This interaction acquires vital importance in the educational scenario, particularly for those who hold leadership positions, since, as has been shown, the development of a strong professional identity has a marked influence on the way in which leadership is exercised within schools (Crow et al., 2017; Cruz-González et al., 2019). In this context, it is even more important to analyze how the experiences, context and practices in the exercise of leadership influence and relate to each other in the construction of identities of school principals.

Therefore, this study aims to investigate how Chilean school principals have shaped their school leadership identity based on their self-image as women. It seeks to answer the question: How do school principals define their leadership identity based on their self-image as women and their leadership role?

The methodology used was an exploratory qualitative approach based on a case study, prioritizing depth over representativeness. Twelve female school principals from the Metropolitan Region were selected for this study. The research technique used was in-depth interviews, which were conducted with each female principal. Grounded Theory was used for the analysis, and two categories of analysis emerged: self-representation as women and school principals, and the characteristics of leadership identity.

The results show, first of all, that the principals in this study represent themselves as women, mothers, caregivers, and school principals, and that the characteristics of their leadership identity are: sharing, understanding, empathizing with people in the school communities, avoiding competition and validating their continuing knowledge before others, while avoiding overworking and transforming themselves into superwomen.

In this sense, we conclude that female principals' identities are multiple and adapt according to the school context in which they operate, their experiences as women and mothers, and their interactions with others. This

(*) Autor para correspondencia:
Andrea Carrasco Sáez
Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa.
Correo de contacto:ancarrasco@uchile.cl

©2010, Perspectiva Educacional
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 22.06.2023
ACEPTADO: 27.07.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1491

demonstrates that the construction of female principals' multiple identities is influenced by school culture, gender perspective, and each principal's own subjectivities. Their definition of their identity as women stems primarily from the socially imposed gender construct, which has stereotyped women as caregivers, close to the heart, sensitive, and empathetic, versus the stereotypical construct of men, characterized by more assertive, competitive, cold, and imposing masculinities. Furthermore, it is concluded that female principals have been developing their own identities of feminine leadership through differentiation from traditionally masculine norms and the ongoing validation of the knowledge they possess for the role they play.

Keywords: Identity; leadership; women; principals; schools.

1. Introducción

Hoy en día es más común el acceso de mujeres a campos profesionales como la dirección escolar en Chile, muestra de ello es que para el año 2020 el cargo de director/a de institución educativa en Chile estaba ocupado en un 64,1% por mujeres (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2021). Sin embargo, pareciese ser que el dilema del reconocimiento persiste e influye en la forma en que estas mujeres desarrollan su ejercicio profesional, esto principalmente porque el campo educativo en Chile sigue configurándose desde un escenario sexista (Troncoso et al., 2019).

Como señala Fraser (2001), en sociedades donde el androcentrismo ha predominado –entendiendo este como la construcción autoritaria de normas que privilegian los rasgos de la masculinidad– se expresa el sexismo cultural que implica la devaluación y desprecio de aquellas cosas que se codifican como "femeninas". Dichas desvalorizaciones se expresan en diversas representaciones estereotipadas que sitúan a las mujeres en un lugar de marginalidad e inferioridad.

La construcción de la identidad en quienes asumen liderazgos escolares es un campo emergente de investigación que requiere de mayor conocimiento y análisis, sobre todo poniendo la atención a las barreras y crisis que enfrentan para poder pensar en la formación de líderes con identidades profesionales fuertes que permitan mejorar la calidad de las escuelas (Cruz-González, Lucena et al., 2020). Asimismo, es posible identificar el género y el liderazgo como un campo ampliamente disputado en el que durante las últimas tres décadas han ido evolucionando los marcos explicativos (Jones, 2017), que permiten identificar el multidiscurso del liderazgo desde una perspectiva de género, dando cuenta de la importancia de romper con los estereotipos (Fuller, 2014). De esta forma, de lo que se trata es de ampliar la mirada desde perspectivas interseccionales que den cuenta de las complejidades del género y sus expresiones múltiples, poniendo en el centro del análisis el reconocimiento de la diversidad (Fuller, 2022), y consideren las diferentes vivencias que conectan su vida personal con su vida profesional, las que permitirán a partir de los roles de género configurar su identidad de liderazgo (Jones 2017; Lumby 2015; Weiner & Burton, 2016).

En este marco de múltiples expresiones del género, el proceso mediante el cual se construyen identidades de liderazgo femeninas vivencia una serie de profundas tensiones, que han mostrado generar sensaciones de aislamiento social y profesional en las mujeres (Cruz-González, Pérez Muñoz et al., 2020), situación que deja en evidencia la relevancia de normas culturales patriarcales desventajosas para las mujeres directoras (Arar & Shapira, 2016), perpetuando la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar. En este marco,

resulta necesario superar la concepción de que el liderazgo educativo está asociado a valores y rasgos masculinos: competitividad, asertividad e individualidad (Wilkinson et al., 2021), y de que la buena administración en educación es una empresa "masculina" que tiende a asociarse con la racionalidad burocrática, lo que no siempre es compatible con la vida privada de las mujeres (Blackmore, 2017).

Lo anterior otorga aún más importancia al análisis de cómo la experiencia, el contexto y las prácticas del ejercicio del liderazgo se influyen mutuamente en la construcción de identidades de las directoras escolares. De acuerdo con lo expuesto, y en base a la experiencia de 12 directoras escolares, este estudio se ha propuesto indagar en cómo ellas han configurado su identidad de liderazgo escolar en base a la imagen de sí mismas como mujeres. Por ello, este artículo busca responder a la pregunta: ¿Cómo definen las directoras escolares su identidad de liderazgo en torno a la imagen de sí mismas como mujeres y su rol directivo?

1.1. Identidad de liderazgo: un constructo relacional

El proceso mediante el cual se construyen las identidades ocurre dentro del espacio relacional en el cual cada persona se mueve e interactúa (Ricoeur, 1996; Ritacco & Bolivar, 2018). Dicha interacción adquiere siempre una vital importancia en el escenario educativo, particularmente para aquellos que ejercen cargos de dirección, ya que como se ha demostrado, el desarrollo de una fuerte identidad profesional tiene una marcada influencia en la forma en que se ejerce el liderazgo al interior de las escuelas (Crow et al., 2017; Cruz-González et al., 2019).

Crow et al. (2017) plantean que un enfoque en la identidad proporciona un vehículo para comprender cómo la práctica del liderazgo de directores y directoras abarca más elementos que solo las habilidades y competencias, y que se basa principalmente en los valores, creencias y motivaciones que influyen en la práctica y en la forma de resolver los problemas y contingencias asociadas al cargo. Asimismo, también plantean la necesidad de considerar la perspectiva constructivista de la identidad, identificándola como un "continuo movimiento" en el cual adquieren vital importancia los roles de género, de raza, geografía, entorno político, entre otros.

En este sentido, la identidad juega un rol fundamental no solo para entender cómo cada uno se piensa a sí mismo, sino que también cómo los demás lo hacen (Ritacco & Bolivar, 2018). Así, resulta común distinguir dos dimensiones de la identidad: una "identidad para sí" y una "identidad para otros", donde la primera es entendida como un proceso biográfico, complementado por la segunda, entendida como un proceso social y relacional, con el reconocimiento de los demás (Bolivar, 2018). Esto se complementa con los planteamientos de Goffman (2001), quien señala que la identidad de una persona se conforma con identidad

social y personal y que ambas forman parte de las expectativas y definiciones de otras personas respecto del individuo. Además, se suma la "identidad del yo", como una cuestión subjetiva, reflexiva, que necesariamente debe ser experimentada por el individuo cuya identidad se discute.

La conformación de estas identidades es resultado de un proceso "transaccional" entre el individuo y su entorno (Dubar, 2002), a través del cual el individuo negocia constantemente con dicho contexto, modificándolo y acomodando su práctica. La construcción de identidad es entonces una dinámica de equilibrio entre la transacción subjetiva-interna y la objetiva-externa (Carrasco & Díaz, 2021). Así, la identidad se entiende como las formas situadas y continuadas en que nos damos sentido a nosotros mismos, para nosotros mismos y los demás, en las que se influyen mutuamente contexto y práctica (Mac Ruaric, 2020; Netolicky, 2020). De esta manera, la construcción de género, asociada a identidad, puede ser entendida como "producto y proceso de la representación y la autorepresentación" (De Lauretis, 2000, p. 43).

Por su parte, la identidad profesional podría entenderse como formas socialmente reconocidas para los individuos que les permiten identificarse unos a otros en el espacio laboral (Dubar, 2002). En consecuencia, la aceptación del entorno se vuelve un elemento fundamental en la construcción de identidad, brindando legitimación o cuestionamiento a la labor personal, debido a que estas pueden ser internadas o rechazadas en función del contexto social y cultural (Ritacco & Bolivar, 2018). En este contexto, la identidad profesional cobra gran relevancia pues, tal como lo han demostrado Lucena et al. (2021), una identidad profesional consolidada puede contribuir a la mejora educativa en contextos vulnerables, sobre todo cuando quienes dirigen las escuelas se identifican con valores como el compromiso, la horizontalidad y la justicia social.

En su reciente revisión sistemática sobre estudios de liderazgo de directores e identidad, Cruz-González, Lucena et al. (2020) identificaron que las directoras escolares tienen más dificultades para asumir el cargo y que se sienten evaluadas negativamente, reconfigurando y renegociando sus identidades en función de lo masculino. Ello ocurre en tanto que la identidad es un proceso situado que refleja en parte las tensiones y complejidades que se viven en la sociedad (Ritacco & Bolivar, 2018), situación que afecta preferentemente a aquellos grupos que durante la historia no han sido debidamente valorados, como las mujeres.

En ese sentido, el reconocimiento a las directoras es clave en la configuración de sus identidades. Así lo indica Alex Honneth (1997), quien plantea el reconocimiento recíproco como un elemento fundante del proceso de identidad y autoformación en el marco de la justicia social. El reconocimiento arrastra consigo gran parte del peso descriptivo y normativo de las identidades. Según el autor, la identidad es de vital importancia en la medida en que se posiciona como el medio por el cual formamos nuestro sentido del "yo" a través de los demás y

nos autodefinimos. Se sostiene así que los individuos articulan una identidad y un sentido de autoestima a partir de las relaciones sociales que los constituyen.

A este respecto, Fraser (2001) plantea que frente a las injusticias culturales se debe generar un proceso que permita la modificación valorativa y cultural, y que fomente la reevaluación cada vez mayor de identidades irrespetadas y de los productos culturales de grupos, proceso que puede entenderse como reconocimiento. Este proceso de reconocimiento (Fraser, 2001; Honneth, 1997) invita a revisar y volver a preguntarse sobre la situación de las mujeres que han ingresado al mercado laboral, y de cómo en esa incorporación es efectivamente un beneficio material y simbólico para ellas. En este sentido, resulta de suma pertinencia mantener presente el foco en cómo estos procesos influyen en la construcción de identidades de liderazgo por parte de las mujeres.

1.2. Perspectiva de género e identidad de liderazgo en mujeres

En referencia al rol de género y su influencia en la construcción de identidades, resulta importante destacar que la identidad femenina ha implicado subordinación y exclusión, debido a su estereotipada como cuidadora en el hogar, situándola en tareas de acuerdo con una posición social de inferioridad ante los hombres (Coleman, 2007; Morgade, 2001). Así, tal como indica Lamas (2000), el género se conceptualiza como un conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que desarrolla una cultura a partir de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres para definir lo que es “propio” de lo masculino y lo femenino. De esta forma, el género y la sexualidad se entienden como parte de la vida material en tanto permiten la reproducción de la familia (Butler, 2001).

La división del mundo privado y público responde a dicha visión cultural, la cual marca las formas en que se divide el trabajo, en que hombres y mujeres participan en espacios y actividades sociales y en que se concibe la ética, lo político y las maneras de producir conocimiento (Lagarde, 1996; Molinier, 2018; Tronto, 2018). Dicha partición, como indica Paperman (2019), conduce así a dejar fuera de lo público a aquellas expresiones de sentimientos y emociones cuyas significaciones parecen “particulares”, siendo descalificadas y categorizaciones en términos de género, de clase, de "raza": mujeres, niños, pobres y salvajes son minorizados en nombre de su naturaleza emocional. En este contexto, se ha construido una mirada esencialista del rol de las mujeres, basada en lo binario del género (masculino/femenino) y en lo privado/público, la que ha perpetuado la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar y ha dejado fuera otras identidades que no responden a este binarismo tradicional (Wilkinson et al., 2021).

En este escenario, la existencia de normas culturales patriarcales resulta ser una situación desventajosa para las mujeres, generando marcadas desigualdades a la hora de ejercer cargos de liderazgo (Arar & Shapira, 2016; Blackmore, 2013). Al respecto, Joan Scott (1990) señala que las construcciones de género han implicado una forma primaria de relaciones significantes de poder, sin embargo, señala que "el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta" (Scott, 1990, p. 32). En este sentido, experiencias como la discriminación de género sufrida por mujeres directoras en contextos escolares puede llevarlas a consolidar valores relacionados con la justicia social y el compromiso profesional (Cruz-González, Pérez Muñoz et al., 2020).

La idea de una mujer ejerciendo un rol directivo supone la lucha de acceso a puestos que están asociados principalmente a lo masculino (Bustos et al., 2015). En este marco, resulta necesario superar la concepción de que la buena administración en educación es un atributo "masculino", ideario a través del cual se tiende a asociar la racionalidad burocrática con la masculinidad hegemónica, y que presenta como incompatible esta con la vida privada o el cuidado del hogar (Blackmore, 2017). En este contexto, no resulta extraño que la identidad y las características del liderazgo en las mujeres directoras pueda verse moldeado y modificado de acuerdo con la imagen de lo masculino (Cruz-González, Lucena et al., 2020; Jones, 2017).

Respecto de las experiencias de las directoras en contexto escolar y las formas en que construyen su identidad, Jones (2017) identificó que ellas desarrollan múltiples identidades que conviven entre sí y que permiten comprender sus trayectorias. Entre las identidades que la autora menciona se destacan: la *otra,* en tanto las define como aquello que no son (hombres); la *habilitadora,* que se caracteriza por facilitar el progreso de las carreras de sus equipos, o la *malabarista*, en relación con las dificultades que se tienen para conciliar el trabajo y la familia, entre otras.

En este sentido, otras autoras como Kay Fuller (2014) han buscado identificar la multiplicidad de discursos de liderazgo desde una perspectiva de género para romper los estereotipos y permitir una discusión matizada del liderazgo de género. A partir de un estudio de caso y utilizando los conceptos de monoglosia, heteroglosia y polyglosia, la autora identificó los diferentes discursos en torno a las formas en que el género se expresaba en el liderazgo de una directora escolar. De este modo, se da cuenta de la construcción de un liderazgo con ciertas características asociadas a lo "femenino", tales como el despliegue de relaciones amistosas, el cuidado, la benevolencia y la creatividad; pero también de otras asociadas a lo "masculino", como la confianza en el lenguaje corporal y la capacidad de decisión. Asimismo, se evidenció un

cuestionamiento a dichas lógicas binarias identificando características que están fuera de esas distinciones, como el sentido del humor y la determinación.

Por su parte, en su estudio en Chile en establecimientos de educación inicial, Falabella et al. (2022) encontraron que las directoras desarrollan estilos de liderazgo que se caracterizan por su relación cercana, de escucha y empatía con los y las profesionales de sus establecimientos, a lo que se suma una gran pasión por el trabajo que realizan, predominando el ejercicio de un liderazgo para el cuidado, liderazgo que suele asociarse con formas maternales. Sin embargo, las autoras señalan que asociar estas características al liderazgo femenino de forma simplista puede convertirse en un arma de doble filo en tanto limita su capacidad para ejercer otros tipos de liderazgo, a lo que se suman la sobrexigencia en discursos de postergación personal y sacrificio (Falabella et al., 2022).

Así, las directoras se enfrentan a desafíos donde se negocian las representaciones de sí mismas a través de distintos cambios en que se hacen acomodos para lograr encajar, tales como suprimir y borrar aquello relacionado a identidades menos valoradas y destacar y realzar sus propios valores profesionales y personales, aunque ello implique trabajar el doble de duro (Armstrong & Mitchell, 2017). Ello porque el liderazgo continúa conceptualizándose desde lo masculino, lo que lo hace también poco compatible con la maternidad. Es así como en contextos de liderazgo escolar las mujeres adoptan hábitos poco saludables para trabajar como "si no tuviesen hijos", develando cómo la identidad de líder se entrecruza con otras identidades y roles coexistentes como ser mujer y madre (Netolicky, 2020).

Lo anterior se traduce en mayores exigencias para las mujeres directoras en distintos ámbitos, llevándolas a invertir mayor esfuerzo y energía para lograr validarse con actores como supervisores o apoderados, los cuales pueden resultar amenazantes e inseguritantes para ellas (Falabella et al., 2022). Esto impacta incluso en la forma de vestir, que ha sido estudiada como una estrategia utilizada por las directoras escolares para ser tomadas en serio y como muestra de poder, exigencia a la que no se ven enfrentados sus pares masculinos (Heffernan & Thomson, 2020). Es por ello que se ha señalado que, a menos que las mujeres líderes estén preparadas para alterar los marcos previamente definidos sobre cómo son percibidas y se perciben a sí mismas, no podrán identificarse como líderes, lo que implica una redefinición de las estructuras que se sitúan como fuerzas debilitantes, para pasar a ser estructuras positivas (Davids, 2018). Así, las mujeres han ido adoptando un ejercicio plural de su rol en que van adaptando las formas de expresar su identidad de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, dando cuenta también de la naturaleza fluida, subjetiva y compleja de las identidades de género donde se ponen en juego los símbolos culturales disponibles, las culturas de género de los establecimientos y las propias identidades subjetivas (Fuller, 2010)

2. Metodología

La metodología que se utilizó en este estudio responde a un enfoque cualitativo y de carácter exploratorio, lo que nos permitió que la acción indagatoria fuese dinámica, generándose diversas interrogantes en el proceso interpretativo (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este sentido, la investigación se construye –como ya se dijo– desde un enfoque interpretativo que busca captar los puntos de vista de las participantes directoras sustentándose en un estudio de casos, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo (Stake, 1999), privilegiando la "profundidad" más que la representatividad dentro en los relatos de las directoras de este estudio.

El muestreo fue intencionado (Canales, 2006). Se trabajó con un grupo de 12 directoras de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile. La selección de la muestra fue en base a: ser mujer, tener hijos y estar en cargo de dirección escolar en establecimientos educacionales de enseñanza básica o media. A continuación (Tabla 1) se presentan las características de las directoras de este estudio.

Tabla 1

Caracterización de las directoras de este estudio

Identificador	Edad	Número de hijos	Tipo de establecimiento
Directora 1	38	2	De enseñanza básica
Directora 2	47	2	De enseñanza básica
Directora 3	56	2	De enseñanza básica
Directora 4	58	2	De enseñanza media
Directora 5	40	2	De enseñanza básica y media
Directora 6	54	2	De enseñanza básica y media
Directora 7	49	2	De enseñanza básica
Directora 8	57	2	De enseñanza básica
Directora 9	46	3	De enseñanza básica

Directora 10	42	2	De enseñanza básica y media
Directora 11	52	2	De enseñanza básica
Directora 12	60	3	De enseñanza básica y media

La técnica de recolección de datos fue entrevistas en profundidad a las 12 directoras, las que se aplicaron durante el año 2021. Fueron grabadas con el consentimiento de cada participante, luego transcritas y finalmente analizada a partir del software Atlas.ti®, buscando fortalecer la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos. El instrumento utilizado fue una pauta de entrevistas que fue validada por un grupo de tres expertos con conocimiento en temáticas de liderazgo escolar y género. Dicha validación estuvo centrada en asegurar la coherencia, tanto interna como externa, de la pauta de entrevistas, según las referencias teóricas del estudio.

Considerando que esta investigación es desde un diseño flexible y abierto (Hernández-Sampieri et al., 2014), para el análisis se trabajó desde la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017). A través de esta se dio énfasis principalmente a los elementos comunes presentes en el conjunto de los relatos de las directoras, permitiendo abordar el fenómeno de estudio a partir del despliegue de una serie de fases del pensamiento inductivo. Por ello, en primer lugar se trabajó desde una codificación abierta orientada por la pregunta: ¿cuál es la imagen que tienen las directoras escolares sobre el rol de las mujeres en el ejercicio del liderazgo y sobre su propia forma de liderar instituciones educativas?

Lo anterior permitió identificar categorías emergentes que fueron luego relacionadas en un proceso de codificación axial. Posteriormente se identificó el problema central que hizo emerger una nueva pregunta: ¿Cómo definen las directoras escolares su identidad de liderazgo en torno a la imagen de sí mismas como mujeres y su rol directivo? Ello permitió el desarrollo de la codificación selectiva en el que el análisis combinó la información emergente de las entrevistas, y las teorías vinculadas la construcción de identidad y liderazgo femenino. Por ello, se identificaron así dos dimensiones analíticas: representación de sí mismas como mujeres y directoras escolares y las características de la identidad de liderazgo.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación organizados en dos apartados que corresponden a las dimensiones de análisis. En primer lugar, se presenta la representación de sí mismas como mujeres y directoras escolares, seguido de las características de la identidad de liderazgo.

3.1. Imagen de sí mismas: mujeres y directoras escolares

3.1.1. Lo “femenino” como carente de “liderazgo”

A partir del análisis, es posible identificar que el liderazgo al interior de los establecimientos educativos se asocia a lo masculino, dando cuenta de cómo ciertos rasgos considerados necesarios para ejercer el cargo de mejor forma son percibidos como cualidades intrínsecas de los directores (hombres). Entre las características que las directoras mencionaron se encuentran, por ejemplo, “golpear la mesa” o tener un carácter más fuerte para poder manejar apoderados conflictos. Por consecuencia, el liderazgo femenino se interpreta como uno carente de los rasgos necesarios para ejercer el cargo y, por lo tanto, lo femenino suele estar asociado a otro tipo de roles, tal como lo señala la siguiente directora:

> Yo creo que en nuestro ámbito hasta el cargo de jefe técnico es como aceptado para una mujer. Se ve como normal. Pero ya el cargo de directora ya es más complicado; se visualiza más a un varón porque se tiende a pensar que los hombres son firmes y siempre lo dicen: "No, es que acá se necesita un director que se imponga". (Directora 8)

Así, las directoras entrevistadas dan cuenta de cómo el entorno en que se desenvuelven asocia tanto el género masculino como el femenino a determinadas características que les demandan ejercer su liderazgo de acuerdo con las mismas. Así, el liderazgo masculino se asociaría a imponerse, por ejemplo, levantando la voz, mientras que la misma práctica ejercida por mujeres genera cuestionamientos, tal como lo señala la siguiente directora:

> Porque como que se espera que el hombre sea más brusco en su reacción o como que sea más enérgico, pero no se espera que una mujer sea enérgica y tenga la película súper clara en algunas cosas. Como que se siente que la mujer tiene que ser esta cosa como más maternal y no ser tan fría, quizás, en la respuesta. Pero cuando tú tienes una respuesta fría, es como que te cuestionan y te dicen: "Oye, pero usted no es así", entonces, pero ¿por qué? si estoy diciendo lo mismo que dijo el director. Pero a él no lo cuestionan porque él es hombre, pero a mí me cuestionan porque soy mujer y se espera que yo por ser mujer tenga una reacción distinta. (Directora 2)

Lo anterior evidencia las desigualdades que las mujeres deben enfrentar para ejercer cargos de liderazgo (Arar & Shapira, 2016; Blackmore, 2013), sentido en el cual se hace necesario superar la idea de que un buen liderazgo es un atributo únicamente masculino (Blackmore, 2017). Ello da cuenta además de un ejercicio heteroglósico del liderazgo, en el que se ponen en práctica de parte de las directoras acciones que tradicionalmente se entienden como “masculinas” (Fuller, 2014). Estos hallazgos se contradicen con los resultados de la investigación de Kay Fuller

(2014), donde dichas prácticas no fueron definidas como problemáticas, mientras que, en el caso de estas directoras, sí encuentran resistencias cuando su forma de ejercer liderazgo es más "masculina".

Así, las directoras escolares construyen su identidad en un entorno que presenta obstáculos para el reconocimiento de su liderazgo. Frente a esta realidad, van desplegando diversas estrategias de negociación con su entorno, acomodando y modificando su práctica (Dubar, 2002), y presentando sus características propias como constitutivas de su estilo de liderazgo. De este modo, buscan un equilibrio entre la transacción subjetiva-interna y la objetiva-externa (Carrasco & Díaz, 2021).

3.1.2. Mujer madre y cuidado del hogar

En segundo lugar, la identidad de estas directoras también se vincula a otros roles en los que se desenvuelven en sus vidas, específicamente respecto del rol de ser madres y de las labores que realizan al interior de sus hogares, dando cuenta de cómo la identidad se construye en los distintos espacios en los que cada persona interactúa (Ricoeur, 1996; Ritacco & Bolivar, 2018). Esta asociación de la mujer con el rol de madre responde a una división cultural que la sitúa en el mundo privado, generando el estereotipo de cuidadora y dejándola en una posición social inferior (Coleman, 2007; Morgade, 2001).

De las 12 directoras entrevistadas, 11 relataron cómo fueron construyendo y planificando la construcción de su liderazgo y compatibilizándolo con su rol de madres. Señalaron, por ejemplo, la necesidad de priorizar el trabajo, incluso cuando ello implicaba realizar sacrificios como mantenerse presente en la escuela durante el pre y postnatal o renunciar a momentos significativos con sus hijos e hijas. También mencionaron haber organizado o postpuesto la maternidad para compatibilizarla con estudios o el trabajo.

En este sentido, la maternidad aparece como un elemento poco conciliable con el ejercicio de las labores de una directora escolar, asunto que no ocurre en el caso de los hombres ejerciendo el mismo rol. Esta discrepancia se hace sentir en las directoras de diferentes formas en el contexto escolar, por ejemplo, asumiendo que las directoras tienen menos tiempo para ejercer su rol, tal como se señala en el siguiente relato:

> Se tiende a pensar que quizás uno puede no tener, no sé si las competencias, pero sí como que los tiempos porque como que estás con la guagua, como que estás con los niños, como que eso siempre está. Me acuerdo en el Ministerio una vez que había que ir a una actividad en La Serena, así como que "pero, pucha es que tú tienes niños, a lo mejor tú no vas a poder ir", (…) pero por qué si igual puedo, me organizo en la casa y lo

> puedo hacer porque sentía que era importante ir. (Directora 2)

Así, en contraste con el cargo de liderazgo asociado a lo masculino, aquí lo que ocurre es que se asocia el hecho de ser mujer con ejercer el rol de madre y cuidadora como rol principal, razón por la cual las mujeres se ven más exigidas que sus pares masculinos. Así lo describe la siguiente directora:

> Donde sí noto que hay un tema de sesgo social, más que profesional, que la mujer si quiere ser profesional, directora, tiene que seguir siendo madre, dueña de casa; haciendo las labores. Es como "bueno, tú elegiste ese rol, o sino podrías haber dejado, puedes dejar de ser directora". Como que la misma sociedad te dicen "bueno, si tú estás cansada deja de ser directora". ¿Te das cuenta? Es como que la sociedad asume que el hombre puede ser director porque no tiene que llegar a cambiar pañales, ni a amamantar, ni a hacer el aseo, ni a planchar. (Directora 9)

Lo anterior evidencia un liderazgo femenino que se interpreta a partir de los símbolos culturales disponibles que generan estereotipos para mujeres y hombres, siendo las primeras asociadas al rol de madre cuidadora (Fuller, 2010). De esta forma, las mujeres directoras escolares han ido desarrollando una identidad que gira en torno a un contexto que entiende el liderazgo y determinadas formas de ejercerlo como un atributo masculino, junto con asumir una doble tarea al liderar sus establecimientos educativos y asumir labores de maternidad y cuidado del hogar. Esto coincide con el estudio realizado por Falabella et al. (2022), que da cuenta de la sobrexigencia que tienen las mujeres en cargos de liderazgo educativo, generando dinámicas de postergación personal y sacrificio.

Ambos elementos se conjugan e influyen en las formas en que las directoras desarrollan su propio liderazgo, poniendo de manifiesto cómo la identidad es fundamental para entender cómo cada quien se piensa a sí mismo y cómo se es pensado por otros y otras (Ritacco & Bolivar, 2018).

3.2. Características de la identidad de liderazgo

3.2.1. La que comparte y no compite

Las directoras han ido desarrollando un liderazgo que ellas identifican y que es distinto del ejercido por sus pares masculinos. Este se constituye como una parte relevante de su identidad profesional, lo que coincide con la literatura que ha mostrado que las directoras escolares reconfiguran y renegocian sus identidades en función de lo masculino (Cruz-González, Domigo et al., 2020), lo cual configura los valores, creencias y motivaciones que influyen en su práctica (Crow et al., 2017). Así, el liderazgo ejercido por ellas se identifica por compartir su trabajo, por

ejercer el liderazgo de una forma dialogada que busca la generación de acuerdos, "liderando con otros y no sobre otros" (Cruz-González, Pérez Muñoz et al., 2020, p.18). Así lo señalan las siguientes directoras:

> El lenguaje nuestro o, por lo menos, el sentido de poder que tiene una mujer es muy distinto al del hombre y yo vi mucho eso. Yo no sé si eso realmente a mí me afectó, pero veía que en el género masculino son muy competitivos, es como esto de abarcar muchas cosas, un poco esto como de tener el control de muchas situaciones, lo cual claramente ningún ser humano da abasto. Y nosotras somos como mucho más de compartir nuestro trabajo, es como muy sano hacerlo. Entonces, la verdad es que yo igual siempre me fui como por esa senda. (Directora 11)

> O sea, la verdad es que creo que, como diría mi marido, no es mi trabajo, según él. Él tiene un liderazgo más masculino que es "de aquí al resto", y el liderazgo que presento yo es un liderazgo desde la participación, pero del compromiso colectivo, pero que va desde antes del empezar a liderar. (Directora 9)

De esta forma, se evidencia que las directoras escolares construyen su identidad de liderazgo buscando distinguirse del liderazgo "masculino", caracterizado por su ejercicio más competitivo y vertical.

3.2.2. La que comprende y empatiza

La forma en que las directoras asumen el liderazgo también se encuentra asociada a las labores que realizan al interior de sus hogares. A partir de ello, reconocen que el desarrollo de dichas labores les permite ser más empáticas y desarrollar vínculos con distintos actores, lo que las diferenciaría de sus pares masculinos. Así lo indica la siguiente directora:

> El director hombre seguramente se levanta y se va a trabajar, uno no po'; que el desayuno, el colegio, la mochila. Tú haces un montón de cosas que también... [sic] pero creo que eso te hace empatizar. (Directora 5)

> Entonces yo creo que ellos tienen una imagen muy maternal, pero que me respetan mucho. Creen en lo que yo les estoy planteando. (Directora 3)

Esto coincide con lo evidenciado por Falabella et al. (2022) en directoras de educación inicial que también caracterizaron su liderazgo por sus relaciones cercanas, de empatía y escucha, lo que suele asociarse a formas maternales. Así, estas directoras han ido desarrollando su propio liderazgo, alterando los marcos previamente definidos sobre cómo debe ser ejercido (Davids, 2018). Este enfoque ha sido también denominado como un liderazgo habilitador en tanto

refiere a directoras que buscan el progreso de sus equipos a través de la empatía y la promoción de otros liderazgos (Jones, 2017).

3.2.3. La que se valida con conocimiento

Debido a que el cargo de dirección escolar suele asociarse con lo masculino, las directoras describen que han enfrentado distintas situaciones en las que sus capacidades para ejercer el cargo son cuestionadas, lo que las lleva a tener que realizar distintos esfuerzos y desplegar estrategias que les permitan revertir esta situación. Esta identidad coindice con la que Jones (2017) ha identificado como la otra, en referencia a directoras cuya experiencia es cuestionada por el solo hecho de no ser hombres, teniendo que ganarse el respeto de los demás pese a contar con las competencias para ejercer su cargo.

Allí se destacan sus trayectorias y los conocimientos que han adquirido, tal como lo señala la siguiente directora:

> Claro porque ser directora, yo creo que la confianza se gana con confianza y con conocimiento y yo he tratado día a día de perfeccionarme, entonces, si alguna vez alguien puso a prueba, digamos, mis capacidades como directora creo que sí, ocurrió. ¿Te das cuenta? Pero pronto lo revertí, pero lo tuve que revertir con conocimiento. (Directora 9)

Lo anterior muestra cómo las directoras van conformando su identidad en un proceso "transaccional" en el que están en permanente negociación con un entorno que les exige acomodar su práctica (Dubar, 2002), en un contexto que ha subestimado el rol de las mujeres en el liderazgo escolar y que genera entornos que pueden resultar amenazantes (Falabella et al., 2022; Wilkinson et al., 2021).

3.2.4. La trabajólica (súper mujer)

En los relatos de las directoras surge también el tema de la maternidad y cómo ello se cruza con el ejercicio de su liderazgo (Netolicky, 2020). En este sentido, describen que se toman su trabajo con mucho profesionalismo pero que esto, más el ejercicio de la maternidad, puede implicar una sobrecarga para ellas. Así lo describe la siguiente directora:

> Porque uno quiere cumplir en lo profesional, al menos a mí me pasa porque me gusta cumplir en lo profesional. Siempre me he estado capacitando, si bien ahora estoy haciendo este curso en la Universidad de Chile, el año pasado hice otro diplomado, el año antepasado hice otro diplomado. O sea, la verdad es que no he dejado todos los

> años de estudiar. Entonces, estoy estudiando, más encima la casa, más encima las niñitas. (Directora 2)

Esto coincide con lo que la literatura ha identificado como la *malabarista*, caracterizada por las dificultades que implica conciliar el trabajo y la familia (Jones, 2017). De esta forma, las directoras suelen generar altos niveles de sobrexigencia, postergación de su vida personal y sacrificio, incluso adoptando hábitos poco saludables (Falabella et al., 2022; Netolicky, 2020).

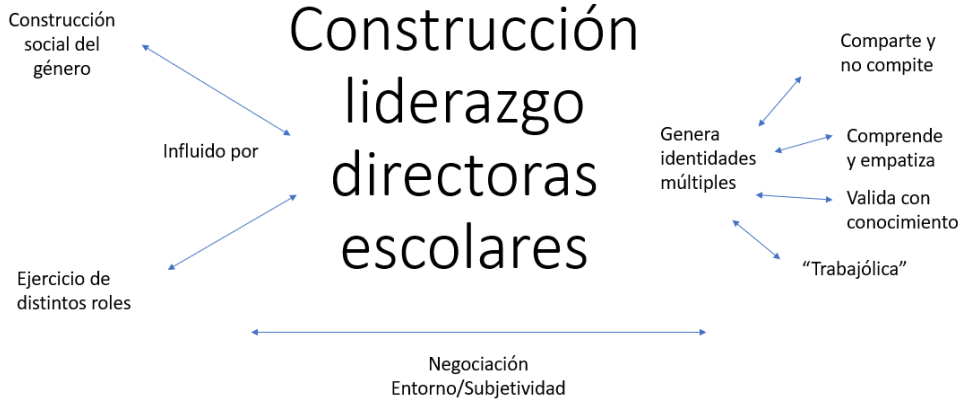
A su vez, el ejercicio de la maternidad también ha permitido que su entorno las vea de una forma más humana:

> Igual siempre he sido súper mamá también, entonces el primer año que yo llegué tuve una situación compleja de salud con mi hijo y yo, aunque soy una persona extremadamente responsable y trabajólica, igual me tomé una licencia y me enfoqué en eso. Entonces creo que esas cosas también hacen que la gente te vea como más normal, como más humana, no sé. (Directora 5)

A continuación, se presenta un esquema de síntesis que da cuenta de la forma en que se construyen las identidades de las directoras escolares y sus expresiones múltiples (Figura 1).

Figura 1

Construcción de liderazgo en directoras escolares



4. Conclusiones

El presente artículo ha pretendido aportar a la reflexión sobre la definición de identidad de liderazgo de directoras escolares chilenas, en torno a la imagen de sí mismas como mujeres y su rol directivo. En este sentido concluimos, en primer lugar, que las identidades de las directoras son múltiples y se van adaptando de acuerdo con: el contexto escolar en el que se desenvuelven, sus experiencias como mujeres y madres, y las interacciones con otras y otros. Es así como se pone en evidencia que en la construcción de identidades múltiples de las directoras escolares confluyen la cultura escolar, la perspectiva de género y las propias subjetividades de cada directora.

Respecto a la definición de identidad de sí mismas, como mujeres, esta yergue principalmente de la construcción social de género impuesta socialmente, que ha estereotipado a las mujeres como cuidadoras del hogar, cercanas a los afectos, sensibles y empáticas, versus la construcción estereotipada de hombres, que se característica por masculinidades más enérgicas, competitivas, frías e imponentes. En este contexto, las directoras se definen a sí mismas como más "femeninas", más cuidadoras, junto con lo cual reconocen que han sido cuestionadas cuando tienen prácticas más "masculinas".

Así, las directoras de este estudio construyen identidades de liderazgo múltiples, definidas como: (1) *la que comparte y no compite; (2) la que comprende y empatiza; (3) la que se valida desde el conocimiento, y (4) la trabajólica (súper mujeres).*

La identidad de liderazgo de las directoras escolares se permea de esa identidad de mujer, permitiéndoles liderar los establecimientos educativos, principalmente desde características de liderazgo asociadas a ser: cuidadoras, acogedoras, empáticas, cercanas, entre otras. No obstante, esa construcción de la identidad de liderazgo escolar de las directoras no depende exclusivamente de esa dimensión, sino que también surge de la interpelación de los cánones del género socialmente construidos, lo que se traduce en la intención permanente de diferenciarse o distanciarse de la figura de lo masculino. De esta forma, las directoras han ido agenciando sus propias identidades de liderazgo femenino desde esa diferenciación, buscando validarse a través de distintas estrategias, como sus amplios conocimientos para el rol que desempeñan.

Ahora bien, las complejidades y presiones de la construcción social de género son tales, que las directoras escolares de este estudio definen su identidad como fruto de la relación entre los roles de: mujeres, madres y líderes escolares. Estos múltiples roles están presentes permanentemente en lo cotidiano de su quehacer, generando un sobreesfuerzo, sacrificio y

autoexigencia, que define su identidad como “súper mujeres”, capaces de responder a las demandas del hogar y del trabajo.

Por tratarse de un estudio de caso, esta investigación no tiene la pretensión de generalizar, sino más bien de proporcionar una mirada exploratoria e interpretativa sobre la noción de identidad de liderazgo de las directoras escolares de este estudio. Sin embargo, a partir de los hallazgos se define un primer acercamiento a la construcción de identidad de directoras escolares desde una perspectiva de género, insumo que podrá servir de base para próximas investigaciones de este tipo que permitan continuar profundizando en la construcción de identidades de liderazgo escolar.

5. Referencias

Arar, K., & Shapira, T. (2016). Hijab and principalship: the interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel. *Gender and Education*, *28*(7), 851-866. https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1124070

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

Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *16*(2), 139-154. https://doi.org/10.1080-/13603124.2012.754057

Blackmore, J. (2017). 'In the Shadow of Men': The Historical Construction of Educational Administration as a 'Masculinist' Enterprise. En J. Blackmore, & J. Kenway (Eds.), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp. 27-48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315175089-3

Bolivar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos De Pedagogía*, *490*(July), 60-64. https://www.researchgate.net/publication/326395828

Bustos, C., Oros, S., Álvarez, D., & Rebolledo, B. (2015). Presencia del enfoque de género en la gestión escolar en Chile. *Temas de Educación*, *21*, 97-115. https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/655

Butler, J. (2001). El marxismo y lo meramente cultural. En S. Watkins (Ed.), *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo?* (pp. 67-88). Traficantes de Sueños.

Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* LOM.

Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration and Leadership, 51*(6), 1322-1339. https://doi.org/10.1177-/17411432211038012

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

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, *20*(3), 265-277. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299

Cruz-González, C., Domingo Segovia, J., & Lucena Rodriguez, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research, 61*(3), 319-336. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941

Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2020). Female principals leadership identity: A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, *20*(1), 24-43. https://doi.org/10.4324/9780429276446-3

Cruz-González, C., Pérez Muñoz, M., & Domingo Segovia, J. (2020). Marta' s story: a female principal leading in challenge contexts contexts. *School Leadership & Management*, *40*(5), 384-405. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401

Davids, N. (2018). When Identity and Leadership Intersect: The Experiences of Six Female Principals in South Africa. *Africa Education Review*, *15*(1), 157-174. https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1264865

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.

Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades: La interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra.

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

Fraser, N. (2001). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En S. Watkins (Ed.), *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo?* (pp. 7-23). Traficantes de Sueños.

Fuller, K. (2010). Talking about gendered headship: how do women and men working in schools

conceive and articulate notions of gender? *Journal of Educational Administration and History*, *42*(2), 363-382. https://doi.org/10.1080/00220620.2010.514041

Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, *26*(4), 321-337. https://doi.org/https://doi.org/10.1080-/09540253.2014.907393

Fuller, K. (2022). Feminist theory and Educational leadership: a review of selected literature. En K. Fuller (Ed.), *Feminist perspectives on contemporary educatioanl leadership* (pp. 20-38). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367855635-3

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203793206

Goffman, E. (2001). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Heffernan, A., & Thomson, P. (2020). Manufacturing the woman leader: how can wardrobes help us to understand leadership identities? En R. Niesche & A. Heffernan (Eds.), *Theorising Identity and Subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 82-96). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429032158-7

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales.* Crítica Grijalbo Mondado.

Jones, D. (2017). Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector. *Educational Management Administration and Leadership*, *45*(6), 907-928. https://doi.org/10.1177/1741143216653973

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, *7*(18), 111-136. https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88bq0.6

Lucena, C., Cruz-González, C., & Domingo, J. (2021). Principal professional identity: Giving voice to children in a vulnerable Spanish context. *Educational Management Administration and Leadership*, *51*(5), 1161-1180.

https://doi.org/10.1177/17411432211030750

Lumby, J. (2015). School leaders' gender strategies: Caught in a discriminatory web. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(1), 28-45. https://doi.org/10.1177-/1741143214556088

Mac Ruaric, G. (2020). That's enough about me: exploring leaders' identities in schools in challenging circumstances. En R. Niesche, & A. Heffernan (Eds.), *Theorising identity and subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 191-205). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429032158-14

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Base de datos de Cargos Docentes*. https://datosabiertos.mineduc.cl/

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Molinier, P. (2018). El cuidado puesto a prueba por el trabajo. Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discreto. En N. Borgeaud-Garciandía (Ed.), *El trabajo de cuidado* (pp. 191-214). Fundación Medifé Edita.

Netolicky, D. M. (2020). Being, becoming and questioning the school leader: an autoethnographic exploration of a woman in the middle. En R. Niesche, & A. Heffernan (Eds.), *Theorising identity and subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 111-125). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429032158-9

Paperman, P. (2019). *Cuidado y sentimientos.* Fundación Medifé Edita.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ritacco, M., & Bolivar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, e230083. https://doi.org/10.1590-/s1413-24782018230083

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

Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.

Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo 56*(1), 1-15. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1

Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En L. Arango (Ed.), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 22-37). Publicación Universidad Nacional de Colombia.

Weiner, J., & L. Burton. (2016). "They Were Really Looking for a Male Leader for the Building": Gender, Identity and Leadership Development in a Principal Preparation Program. *Frontiers in Psychology,* (7), Artículo 141. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00141

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