

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DIRECTIVOS DE LAS MUJERES EN CENTROS ESCOLARES

María José Carrasco Macías
Universidad de Huelva, España

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo primero expresa que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. En la Constitución Española se reconoce la igualdad ante la ley entre hombres y mujeres como uno de los principios de su ordenamiento jurídico. A pesar de ello, la distancia entre la igualdad legal y la igualdad real sigue siendo considerable. Tenemos que seguir hablando de mujeres, de sexismo, de discriminación y desigualdad. Es la batalla que la historia aún no ha podido ganar, a pesar de que la década de los sesenta marcó el inicio de la emancipación familiar, sexual, religiosa, laboral y económica de las mujeres. Se pensó que a partir de ese momento todo sería mucho más fácil; sin embargo, nada más lejos de la realidad; a estas alturas aún no se ha producido la gran revolución de la igualdad. La mujer sigue siendo ese “objeto oscuro del deseo”, sigue duplicando su jornada laboral, sigue cobrando menos salario que el varón, ocupa minoritariamente puestos de dirección, es maltratada en algunas ocasiones por su compañero o marido... Seguimos viviendo en una sociedad sexista donde la mujer ocupa el segundo puesto, aunque esto no sea igual en todos los países y culturas.

Los movimientos reivindicativos de los derechos de las mujeres siempre han existido, pero es a partir de la década de los setenta cuando la situación de la mujer se aborda en términos de integración y desarrollo. La promulgación del Año Internacional de la Mujer (1975) y la realización de la I Conferencia Mundial de la Mujer (1975) dan buena cuenta de esta nueva orientación. Numerosos planes de acción han sido orientados por la igualdad de género a partir de estos acontecimientos. Los gobiernos han comenzado a incorporar la dimensión de género en las políticas públicas, en distintos campos de la vida social, sin embargo, persiste la desigualdad. Aún más, ésta se inscribe en un contexto de exclusión y de feminización de la pobreza.

Son muchas las conferencias y foros desarrollados sobre la mujer donde se ha ido reafirmando el principio de igualdad entre géneros, hasta llegar a la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijín, 1995) y al Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000). En este Foro la igualdad de género es considerada como una estrategia dentro de su Marco de Acción. Al respecto, se declara el compromiso de aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas. En Dakar se reafirma la igualdad de género, entendida como “igual entre” y no como “igualdad a”, como uno de los objetivos centrales para el período 2000-2015, recuperándose los propósitos emanados de la IV Conferencia Mundial de la Mujer. Por tanto se apuesta por la educación como la más importante estrategia de cambio.

El género ha ido apareciendo, pues, como una categoría emergente para dar cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. Creemos que la denominación de género es un concepto político que alude a las desigualdades sociales y culturales, no a las diferencias biológicas entre los dos sexos (Alberdi, 2001). Es

decir, a la construcción social de los papeles asignados a hombres y mujeres y las posibilidades y oportunidades que de ello se derivan.

El concepto de género, por tanto, no sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad, por tanto, las reflexiones acerca del género se refieren a las relaciones entre hombres y mujeres y a las construcciones sociales de la feminidad y la masculinidad. Las atribuciones de género son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, aun cuando son las mujeres las que ha ocupado el lugar de las subordinadas. Consecuentemente, el género es tanto una categoría relacional como una categoría política, porque el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (Scott, 1990).

El género, pues, ha sido tratado desde diversas ópticas. A nosotras nos interesa reflexionar dentro del campo de la construcción cultural y social, propiamente desde un marco organizativo e institucional como es la escuela y ver su presencia - ausencia en ella.

2. PRESENCIA DE LA MUJER EN LA ESCUELA

La escuela es una realidad compleja, socialmente construida a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y el contexto (González, 1990). No es tanto lo que se estipula en las declaraciones oficiales o formales, cuanto la recreación que de ella hacen las personas, mediatizadas por los valores, las normas, la cultura que orienta su práctica cotidiana. Está claro que a este espacio, que es la escuela, se le pide que cumpla muchas funciones, unas patentes o explícitas -educar, socializar, enseñar...- y otras ocultas o difusas -reproducir las clases sociales dominantes-. Quién demanda estas funciones es la sociedad en general, pero es sobre ella donde recae la presión social, cultural y económica de socializar a las generaciones venideras. Esto se realiza mediante el ordenamiento legal que rige las escuelas y la creación de estructuras jerárquicas para que la gobiernen, establecidas dentro del andamiaje de roles que la configuran. En este andamiaje, la mujer suele ocupar la base, son pocas las mujeres que ocupan la cima.

De todos y todas es sabido que la enseñanza es una profesión a la que se le denomina feminizada, esto puede ser debido a que el trabajo de las mujeres tanto en el hogar como en el mundo del trabajo remunerado ha supuesto tradicionalmente cuidar de otros y otras. No podemos olvidar, el elevado número de mujeres que tradicionalmente se han venido ocupando del proceso de escolarización de los más pequeños y pequeñas, porque tales concepciones están muy ligadas a la noción de la enseñanza como una especie de maternidad y a la creencia en los beneficios que reportan a los niños y niñas pequeños en las aulas tales actitudes maternas (Moreno, 2001). Este legado del papel de la mujer sigue teniendo sus reminiscencias en la sociedad actual y lo podemos encontrar claramente en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. Si tomamos los datos del Anuario Andaluz de las Mujeres 2002 (últimos datos de los que se disponen), en España en el curso 99/00 el profesorado de los Centros públicos de Educación Infantil y Primaria sigue siendo mayoritariamente femenino, el 75,58% son mujeres. Caso similar ocurre con el profesorado de Educación Especial el 77,42% y el número se incrementa notablemente si tomamos sólo el profesorado de infantil, donde (según los últimos datos de los que disponemos, separados por etapas educativas, curso 97/98) el 95,32% son mujeres.

La visión de la enseñanza como una versión de la maternidad responde no sólo al conjunto de características que debe reunir una maestra, sino a lo que debe ser un trabajo adecuado para las mujeres

donde esta idoneidad ha venido dada tradicionalmente en función de que estos trabajos representaban una continuidad de las tareas que ya venían realizando en el hogar. Esta visión trae como consecuencia que el oficio de maestro y maestra haya sido definido como un oficio muy representativo de las *semiprofesiones*, que no requieren un largo periodo de formación, ni unos cuidadosos ni altamente cualificados conocimientos y que desembocan en el desempeño de un trabajo no manual... la nueva expansión femenina se produce sobre todo en el campo de las semiprofesiones, las cuales no parecen brindar a las mujeres una vida profesional cotidiana de gran brillo ni siquiera apacible, ni un techo profesional amplio.

Así pues, las mujeres eran desde siempre reinas del hogar y se han convertido en reinas del sistema educativo, dos reinados con poca gloria, y con más problemas que virtudes; lo que trae de fondo el tipo de ideología reinante en la sociedad actual, que es fruto del conservadurismo que nos remite a situaciones de dominación y exclusión de la mujer de la vida pública y que además contribuye al sometimiento de éstas bajo la dependencia de los varones.

Esta feminización de la enseñanza no sólo ocurre en España, en la mayoría de los países se da la misma circunstancia. Las mujeres se concentran en las primeras etapas educativas y su presencia va descendiendo hasta ser claramente minoritaria en la Universidad. En España, según los datos del Anuario Andaluz de las Mujeres 2002, en el curso 99/00, el profesorado de Educación Secundaria está formado por un 50,77% de mujeres. En la Universidad el descenso de mujeres en la docencia se hace mucho más evidente, un 33% de profesoras, este dato se agudiza aun más si observamos que sólo un 15,10% de las cátedras universitarias están ocupadas por mujeres.

Según Bardisa (1995), esta feminización de la enseñanza, ha sido gradual, interrumpida en períodos concretos por la incorporación de hombres a la enseñanza y la consiguiente marginación de las mujeres. Pero a comienzos del siglo XX tres factores favorecieron el aumento de las mujeres en la educación: el incremento de la secularización de la sociedad, la psicologización de la enseñanza y su vinculación con la mujer y el impacto de la guerra. Así, el discurso sobre el trabajo docente se vio envuelto con ideas de maternidad, respetabilidad y conformismo. Simultáneamente, la enseñanza en sí misma fue reformulada como un trabajo agradable para las chicas de clase media, como un espacio que recorrer entre la escuela y el matrimonio. En este proceso, los hombres abandonan la enseñanza en busca de un mayor salario y de una posición social más considerada que la de maestro, y los que continúan es porque ocupan los puestos de poder en el sistema educativo. En los años setenta la educación vuelve a masculinizarse, pero en los puestos de poder. Por ello afirmamos que según se asciende a puestos de más prestigio académico, social y económico la presencia de la mujer es menor.

Igualmente si observamos la presencia de las mujeres en la dirección de nuestras escuelas, es evidente la supremacía del varón sobre la mujer. En concreto en la Comunidad Autónoma Andaluza los varones ocupaban el 70 % de los puestos de dirección en los centros de Educación Infantil y Primaria en el curso 2000/01. Por tanto, es imposible hablar de feminización cuando nos fijamos en quiénes siguen marcando las directrices, los valores, los modelos y los aprendizajes a transmitir en la labor docente, es decir, quiénes están en los ámbitos de decisión (García, 1999). Strober y Tyack (1980), citados por esta misma autora, mantenían que las mujeres enseñan y los hombres mandan y dirigen, lo que genera una división según los sexos en la escuela y esto nos lleva a hablar de una división sexual del trabajo en la enseñanza. Esta división se hace aun más visible cuando sabemos que la enseñanza, y sobre todo en los niveles de Infantil y Primaria, es un sector profesional que está altamente feminizado, como ya hemos

comentado. Sin embargo, el poder sigue estando en manos de hombres a pesar de ser minorías, por lo que reafirmamos la tesis de Nicolson (1997) de que las escuelas, a pesar de la mayor presencia femenina dentro del profesorado, también tienen “techo de cristal”.

3. AUSENCIA DE LA MUJER EN LOS PUESTOS DE GESTIÓN

A simple vista, la ausencia de la mujer en los puestos de gestión escolar puede ser debido a varias causas: la dirección es un puesto más valorado socialmente que el ejercicio de la docencia, no es lo mismo ser maestro/a que director/a; también está la diferencia de salario y la posible promoción profesional que la dirección puede aportar. Si profundizamos vemos que esta ausencia es mucho más compleja y viene provocada por la existencia de una caracterización masculina del liderazgo, el cual se asocia al dominio, a la jerarquía y a la desigualdad. Esta caracterización se ha adoptado tanto en estudios basados en la teoría de rasgos, que asume la existencia de una diferencia innata entre el liderazgo masculino y el femenino, como en quienes utilizan los modelos basados en conductas, que parten de que los atributos del liderazgo son comportamientos que se aprenden. Incluso las recientes teorías situacionales, que conjugan atributos individuales (innatos o aprendidos) con la respuesta que se ofrece ante distintos contextos y situaciones, han ratificado en ocasiones esta visión, pese a que en principio no favorecen un liderazgo ni masculino ni femenino.

Coronel, Moreno y Padilla (2002) exponen que esta ausencia es debida a que las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la femineidad. La dominancia, agresividad, racionalidad y frialdad son algunas de las características que definen a un buen gestor.

Progresivamente, la evolución de los estudios sobre gestión y liderazgo va incorporando un talante distinto, unas orientaciones y propósitos diferentes, acentuando el componente ético bajo tres dimensiones (Starrat, 1991): la crítica, la justicia y el cuidado. Con la entrada de la perspectiva crítica en el terreno educativo es cuando la investigación sobre género y liderazgo comienza a asentarse en el panorama de la teoría organizativa, por cuanto que en las experiencias relatadas por mujeres estos discursos salen a la luz y adquieren plena significación. Recientes estudios constatan que posiblemente las mujeres cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas.

Opinamos, como Santos Guerra (2000), que no sería riguroso identificar los estilos de dirección sólo por el factor género, aunque creemos que uno de los elementos básicos que configuran los estilos directivos sí depende del género de la persona que ocupa el cargo. Basándonos en la afirmación de Sánchez Apellániz (1997) y en la revisión de estudios realizados, creemos que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente que se caracteriza por:

- énfasis en las personas y los procesos
- liderazgo como responsabilidad de todos
- constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando las relaciones sociales y el sentido de comunidad

- capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás"
- "dejar hacer" potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas
- participación y diálogo como procesos educativos
- clara preferencia por los enfoques cooperativos y consultivos
- estilo colaborativo, compartido y no competitivo
- énfasis en los procesos democráticos
- desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo.
- Han sido, por tanto, las mujeres las que han construido una imagen menos heroica de lo que significa ser "líder" a partir de pautas como:
 - El desarrollo de una visión compartida; preguntando cuestiones; es necesario reconocerse ignorante y a partir de ahí actuar, poniendo en práctica un sistema informal para la constante recogida de información.
 - Considerando las debilidades y reconociendo la necesidad de ayuda, escuchando y reconociendo y esforzándose por comprender la realidad desde la perspectiva de los otros, ya que una buena escucha es esencial para recoger información sobre las actividades organizativas.
 - Poniendo en práctica la capacidad de dependencia y compartir el poder.

En todos los trabajos revisados hemos comprobado un acercamiento distinto al uso del poder como mecanismo constitutivo y regulador de las relaciones sociales. En estas experiencias, el trabajo desarrollado por las mujeres muestra una cara diferente en el uso de la autoridad más multidireccional y multidimensional, propiciando el desarrollo de comunidades basadas en valores y acciones colectivas. La mujer tiende a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otras y otros a compartir los recursos.

Dunlap y Goldman (1991), ampliaron el concepto de "facilitador del poder" en el liderazgo de las mujeres, en el sentido de desarrollar la habilidad para ayudar a otras personas a llevar a cabo sus fines, por sí mismas, y para poder compartirlos, negociarlos o complementarlos. Ello requiere el ejercicio de estrategias para la adquisición de recursos adaptados a esas metas, la creación de agrupamientos efectivos, la supervisión y la coordinación de actividades para el reforzamiento del "feed-back" entre los miembros de la organización, así como motivación para obtener metas grupales y una visión colectiva de la organización. Capper (1995) analiza el concepto de "empoderamiento", sus semejanzas y contradicciones desde la perspectiva crítica, postestructuralista y feminista, donde el poder sería el "poder con" similar al concepto de facilitador de poder.

En líneas generales, todos los trabajos realizados demuestran cómo las voces de las mujeres han sido silenciadas, sus ideas y opiniones han estado ausentes de una organización construida bajo el prisma esencialmente masculino.

4. LA REALIDAD DE LA MUJER EN LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES DE ACTUACION EDUCATIVA PREFERENTE DE ANDALUCÍA

Nosotras hemos realizado un estudio para conocer la realidad de las mujeres en la dirección de los centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Andaluza. Nuestro propósito era darle respuesta a una serie de interrogantes: ¿qué número de mujeres están en la dirección?, ¿cuál es su perfil?, ¿qué les motivó para acceder al cargo?, ¿por qué no se presentan a la dirección?, ¿cuáles son los rasgos personales y profesionales que presentan estas mujeres?, ¿qué dificultades encuentran para realizar sus funciones?, ¿qué tipos de relaciones personales y profesionales generan en los centros?, ¿qué cultura organizativa fomentan?, ¿qué estilo de liderazgo realizan?, ¿cómo conciben la gestión?, ¿qué estilo de gestión desarrollan?, etc. Para darles respuesta a estos interrogantes planteamos un estudio que constó de varias fases:

En primer lugar intentamos conocer quién ocupaba la dirección de todos los centros escolares de Andalucía. Conocido este dato descubrimos que en los centros ubicados en contextos desfavorecidos de las ciudades había mayor presencia de mujeres que en los centros ordinarios, el 57% de estos centros estaban dirigidos por mujeres cuando la media en centros ordinarios era de un 29,13%, según los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) en el curso 2000/01. Esto era un dato que nos cuestionaba, ¿por qué mayor presencia aquí?

En la segunda fase nos centramos en los diez Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEP) dirigidos por mujeres existentes en la provincia de Huelva, encuestando a todo el profesorado y entrevistando a sus directoras. Finalizamos nuestra investigación con un estudio de caso en un centro de la ciudad de Huelva.

Fases del trabajo de investigación

FASE	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	SUJETOS PARTICIPANTES
Fase I (cuestión descriptiva)	* Conocer la presencia de la mujer en la dirección de los centros escolares andaluces	Información de la Consejería de Educación de Andalucía	Equipos directivos de todos los centros de Andalucía
	* Contrastar los datos de los centros ordinarios con los CAEP.	Encuesta telefónica	Equipos directivos de los CAEP de Andalucía
Fase II (cuestión descriptiva-interpretativa)	* Conocer las opiniones que el profesorado tiene de su directora respecto a rasgos personales y profesionales que presentan, tipo de relaciones y gestión que desarrollan y liderazgo.	Cuestionarios	Profesorado de los CAEP con mujeres en la dirección de Huelva y provincia
	* Contrastar su punto de vista con los datos aportados por el profesorado. * Describir los estilos directivos que presentan.	Entrevistas y cuestionarios	Directoras de los CAEP de Huelva y provincia
Fase III (cuestión comprensiva-interpretativa)	* Describir en profundidad la vida de un centro desde el estilo de gestión que desarrolla la directora. * Contrastar todos los objetivos marcados en la investigación	Estudio de caso: * Observaciones * Entrevistas * Diario de campo * Revisión de documentos	Toda la comunidad educativa de un centro escolar

Con los resultados obtenidos en cada una de las fases fuimos intentado dar las respuestas a los interrogantes planteados al comienzo del estudio, centrándonos en tres grandes apartados: barreras y condicionantes en el acceso al cargo, presencia en la dirección de los centros de actuación educativa preferente y estilos directivos que desarrollan.

4.1 *Las barreras y condicionantes en el acceso al cargo*

En Andalucía en el curso 2000/01 eran 658 las directoras escolares y 1601 los directores, lo que equivalía a un 29,13% de mujeres en la dirección frente a un 70,78% de varones. Buscar las causas de su ausencia era complejo, por lo que nos centramos en una provincia y preguntamos a todo el profesorado de los CAEP existentes en ella, en concreto fueron los 10 centros existentes en la provincia de Huelva.

En primer lugar descubrimos que nos adentrábamos en la transmisión de esquemas sociales y culturales que se siguen reproduciendo en la sociedad imperante. Resultaba muy llamativo que, en el siglo XXI, las mujeres de nuestro estudio sigan respondiendo que no se presentan a la dirección porque no saben si están capacitadas para ello. En este sentido cuando las mujeres mencionan la falta de capacidad para presentarse a la dirección, vemos que subyace la creencia de que el varón está más preparado para el cargo porque tradicionalmente él ha sido el que lo ha realizado. No es que las maestras tengan menos interés en promocionarse, sino que en general han sido formadas menos competitivamente que sus compañeros, mezclándose una falta de confianza en sí misma y una historia condicionada que tienen muy asimilada..

Otra de las causas que esgrimían las mujeres encuestadas y entrevistadas es que consideraban que desempeñar el cargo sería para ellas tener un tercer empleo: casa, enseñanza y dirección. Sin embargo, hemos comprobado que los varones no coinciden con las mujeres en esta afirmación anterior; como tampoco comparten la idea que en la sociedad existe una división sexista donde la mujer está relegada a los puestos de poca responsabilidad. Estas dos cuestiones nos llevan a afirmar que se sigue transmitiendo una cultura machista, donde determinados roles, como el cuidado de la casa y los hijos, están tan asumidos por todos y todas que se siguen viendo como “normal”.

El ejemplo más claro lo tenemos en el cuidado de los hijos, son muy pocas las mujeres que con hijos e hijas pequeños se atreverían a coger la dirección de un centro escolar; porque, según creen, el tiempo que conlleva la dirección iría en detrimento de los hijos e hijas. El 25% de nuestras directoras no tienen hijos/as y dentro del bloque de las que tienen nos encontramos que el 67% sus hijas o hijos son mayores cuando acceden al cargo.

Por tanto, no creemos que sea falta de valentía o no estar capacitadas, para realizar la función, son más bien “miedos” a la gran responsabilidad de tener que compaginar dos tareas (familia-dirección) que conllevan mucho tiempo de dedicación. A esto se le une que los problemas no se dejan en el centro, puesto que reconocen que son incapaces de “desconectar”, los problemas van para casa con ellas. Esto provoca que cuando deciden hacerlo surja en algunas de ellas contradicciones personales, que en algunos casos les puede llevar a una crisis existencial.

Por último, existe una barrera externa a las propias características de la mujer y es aquella que muchas entrevistadas nos manifiestan: *las mujeres no estamos en los puestos de dirección, porque los varones tienen ya creado un “feudo en ella”. Ellos la suelen tomar como una tarea de por vida, mientras que*

para nosotras el ejercicio de esta función es una tarea que debemos realizar durante un número de años determinados».

4.2 La presencia en la dirección de los centros de actuación educativa preferente

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, vemos que las mujeres se van incorporando progresivamente a los puestos de dirección, descubrir su presencia en la dirección de los CAEPs no fue trabajo difícil, pronto se hizo visible en nuestro estudio, y esa fue nuestra gran sorpresa. En los 163 Centros de Actuación Educativa Preferente de Andalucía nos encontramos que 48 mujeres (33%) ocupaban el cargo de directora, aunque el porcentaje aumentaba considerablemente en los barrios marginales de las ciudades, el 57%. Vimos que en el tramo de directores y directoras que llevaban menos de cinco años en el cargo el 46% son mujeres, lo que rompería la tendencia tradicional del varón en la dirección. Este dato posiblemente pasa desapercibido, porque aún quedan muchos varones ejerciendo el cargo en los tramos que llevan entre cinco y diez años (64,3%) y con más de diez años (86,8%) en el cargo.

Plantearnos qué lleva a la mujer a la dirección de estos centros, donde existen grandes problemas de disciplina, absentismo, falta de valoración de la educación, etc. supone entrar en varias hipótesis: ¿la mujer va ocupando los puestos que los varones ya no quieren? -“política de tierra quemada”-. ¿Existe un mayor compromiso de la mujer en estos contextos? o ¿posee unos rasgos que les capacita o les motiva a estar en ellos?

Creemos que aquí se conjugan varios factores. El primero es que los varones no se quieren presentar, debido a la poca valoración que tiene hoy en día la función directiva. Aunque en estos centros parece que no la quiere casi nadie, y la prueba la tenemos en el dato de aquellos directores y directoras que llevan menos de cinco años en el cargo, de éstos aproximadamente el 66% han sido designados por la Administración (69,6% en las mujeres, y 63% en los varones). Por lo cual se cumpliría la hipótesis de que la mujer va ocupando aquellos puestos que los varones van dejando.

¿Son justos estos Centros de Actuación Educativa Preferente los que los varones no quieren? Si esto es así, también, se cumple la hipótesis de que el compromiso de las mujeres con estos contextos es mayor que el de los varones. Este dato nos lo manifiestan las directoras y las profesoras encuestadas cuando exponen que los varones están en aquellos centros donde la dirección no suele tener grandes dificultades. Es más, las directoras afirman que en los centros de “élite”, son varones sus directores y en ellos la dirección se eterniza.

La última hipótesis también se cumpliría, puesto que se nos afirma que las mujeres poseen rasgos como la solidaridad, relaciones personales, servicio..., que les hace implicarse más en los problemas sociales. Además tienen mayor capacidad para salvar dificultades y aportar soluciones, puesto que piensan que para dirigir centros en estos entornos es necesario saber escuchar, acercarse a la realidad y ponerse a su nivel, para lo que parece que ha sido y sigue siendo educada la mujer.

Sin embargo, los varones han sido educados para ejercer la autoridad y el poder. Quizás por esto, ellos creen que la mujer está en estos contextos por pura casualidad, -lo que hace que se siga reproduciendo el rol androcéntrico de no hacer visible el trabajo de la mujer en dichos contextos-, aunque ellos no se presentarían nunca a la dirección de estos centros; posiblemente porque estos centros tienen unas características muy especiales, puesto que los campos de batallas que tienen abiertos son muchos y

variados:

- Por un lado, la dirección de estos centros ha de luchar por cambiar la poca o nula valoración que los padres y madres hacen de la educación, lo que provoca un gran índice de absentismo y problemas graves de disciplina.
- Y por otro, y como consecuencia de lo anterior, las necesidades del profesorado que trabaja en estos centros es mayor y hay que darle respuesta.

4.3 Los rasgos y estilos directivos que presentan y desarrollan las directoras

Consideramos que es cierto que la mujer posee unos rasgos determinados, que están implícitos en lo que es su gestión y que les marca un perfil. La diferencia es que diferimos en muchos de los rasgos asignados normalmente a las mujeres -pasividad, dependencia, sumisión, etc. (Padilla y otros, 1999)-. El perfil de nuestras directoras está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo. A esto se le unen una serie de rasgos más personales como son el tener un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí misma. Estos rasgos nos lo indica el profesorado; sin embargo, nuestras directoras se valoran muy poco en todos aquellos rasgos que son propiamente de gestión. Esto pensamos, es debido a que no tienen confianza plena en sí misma, -posiblemente por la pésima autoimagen que solemos tener interiorizada.

Es llamativo como el profesorado manifiesta en un 68,7% que su directora demuestra confianza en sí misma, mientras que las directoras sólo en un 11,1% dicen tenerla. Esto hace que se auto-excluyan de los puestos de responsabilidad. Ellas se asocian más con los rasgos de sentido de la justicia social, tener en cuenta principios morales y éticos, comportarse de forma honesta y sincera, ser una persona cercana, negociadora, etc. lo que se asocia a la imagen tradicional femenina cuyas características son la ternura, la sensibilidad y la responsabilidad. En todas nuestras directoras el perfil que sobresale es:

- El ser personas que poseen un alto compromiso con su tarea, una fuerte responsabilidad, donde tienen que aprender a dejar fuera lo emocional, si esto interfiere en el trabajo.
- El no considerarse superior al resto de los compañeros, ya que mantienen un fuerte sentido de la igualdad.
- Creen en la democracia como única forma de gestionar la escuela.
- Ello les lleva a pensar que para gestionar un centro es necesario tener rasgos que conlleven la capacidad de escucha, de acercamiento entre posturas y de ser negociador/a.

El estilo directivo que las caracteriza viene expresado por el gusto por generar la colaboración y el trabajo en equipo, mediante el establecimiento de una buena comunicación entre todos los miembros que componen la comunidad educativa. Son personas que apoyan las iniciativas de los profesores y profesoras facilitándoles el desarrollo de sus tareas y ayudándoles cuando surgen conflictos. Para ello evitan tomar una actitud de superioridad y son capaces de admitir que no saben de todo y que no son capaces de solucionar todo.

Esto les lleva a ser muy valoradas por el profesorado otorgándoles altas capacidades de

planificación y organización, sobre todo porque tienen en cuenta la realidad social y el contexto donde desarrollan su gestión. Estas características detectadas en nuestro estudio reafirman las tesis expuestas por autoras como Gilligan (1982), Goldring y Chen (1992), Chen y Addi (1992), Hall (1994 y 1996), Hall y Soutworth (1997), Jacobs (1999), etc. Un dato que constatamos en nuestro estudio es que existen diferencias significativas entre los años que se lleve ejerciendo el cargo y el estilo que se desarrolla. Son las directoras que llevan entre cinco y diez años las más valoradas y sobre las que recaen mayoritariamente los rasgos anteriormente descritos. Y son a las más noveles a las que se les asigna menos, quizás y como se ha puesto de manifiesto en el estudio de caso, porque en un primer momento existe un “miedo” a no saber desarrollar bien la función, a que algo se quede sin hacer y, es tanta la responsabilidad que asumen con el cargo, que intentan acaparar todo y hacer todo para que el centro marche. Esto provoca que en estos primeros momentos den menos participación al profesorado, pero el miedo va desapareciendo con el paso del tiempo en el cargo.

Como vemos, aquí se vuelve a poner de manifiesto la falta de confianza en sí misma o de autoestima en estos primeros años, porque cuando éstos se han superado nuestras directoras ponen de manifiesto que su trabajo es un trabajo con los otros y otras, -porque dirigir no es trabajar “sobre el grupo”, ni “para el grupo”, sino trabajar “con el grupo”-, es más delegar y compartir, empezando por el resto de los miembros del equipo directivo. Hablamos, por tanto, del “poder con” y “a través” de los otros no “poder sobre”. Las directoras manifiestan abiertamente la importancia del resto de los miembros del equipo directivo para poder desarrollar su trabajo como directora.

Para nuestras directoras, por tanto, el poder que les otorga el cargo es un poder que comienza por compartir con todos los miembros del equipo directivo y continua con el resto de los compañeros y compañeras. En el centro las decisiones se toman por consenso, son compartidas, dialogadas, y los conflictos no suelen aparecer, justo por la búsqueda de esa participación de todos los miembros. Esta forma de ver el poder nos confirma la necesidad de apostar por nuevos modelos organizativos, tal y como se está planteando actualmente.

Coincidamos con las teorías que empiezan a perfilar estos nuevos modelos de liderazgo menos jerarquizados, donde éste deja de asociarse al dominio, mando, lucha y jerarquía (normalmente características de los varones) y hablemos de un liderazgo basado en el establecimiento de relaciones entre las personas, entre éstas y sus ideas; donde, compartir -no competir-, y apoyarse sean sus máximas; donde la participación y el diálogo sean los procesos a seguir, y esto se desarrolla a través de la articulación de procesos democráticos, creando un sentido de comunidad en la organización, creando una nueva cultura escolar, cultura basada en la colaboración y trabajo en equipo, como se ha puesto de manifiesto en el estudio de nuestro caso.

Por ello, nos atrevemos a decir que se comienza a valorar, aunque lentamente, el estilo de liderazgo que desarrollan las mujeres, como lo comprobamos en nuestro estudio, cuando más de un 75% nos indica directamente que su directora es líder. Decimos lentamente, puesto que a los varones les sigue costando trabajo valorar este liderazgo de las mujeres. Un ejemplo claro lo tenemos en nuestro estudio, mientras que para el 80,6% de las mujeres su directora es líder, para los varones sólo lo es en un 65,5%. Su estilo de liderazgo está basado en las relaciones interpersonales y en el contacto con las demás personas, mostrando su confianza a los profesores y animándoles a que realicen bien su trabajo.

Pensamos que nuestras directoras cumplen las cualidades que hoy en día se le pide al nuevo líder escolar, al ser menos jerárquico, más colegiado y más colaborativo su trabajo. Aunque resulta llamativo que algunos y algunas de los encuestados no manifiestan la existencia de un liderazgo en su directora, porque creen que esta forma de liderar no es realmente un liderazgo, ya que se sigue con la idea tradicional del líder como la autoridad personal y el mandar, sobre todo. Esta falsa imagen del liderazgo ya fue puesta de manifiesto por Al-Khalifa (1989) cuando decía que el liderazgo escolar muy a menudo se relaciona con conductas y estereotipos que definen comportamientos masculinos como energía, firmeza, etc.

En la puesta en práctica del liderazgo de nuestras directoras sobresale fundamentalmente la capacidad de cooperación y flexibilidad que aportan, donde la participación, el trabajo en equipo va ganando terreno sobre los modelos de comportamientos autoritarios tan valorados en épocas anteriores. Pensamos que poco a poco se va abriendo camino esa otra forma femenina de ejercer el poder. Es el uso moral del poder que favorece la creación de entornos democráticos, porque el poder no reside en la persona en concreto sino en la comunidad; el poder ya no es sólo mandar, sino solucionar problemas, ayudar a otros a llevar a cabo sus propios fines y metas.

Es esa imagen menos heroica del liderazgo (Coronel y otras, 2002) la que observamos en nuestras directoras, puesto que para ellas el dirigir estos centros es ponerse al servicio de una comunidad que necesita unos servicios de ellas en un momento determinado. No conciben, por tanto, la dirección como una carrera profesional, idea que apunta en estos momentos la Administración, y con la que están, mayoritariamente, en disconformidad.

Creemos que para cambiar esta concepción sobre gestión y liderazgo tenemos que partir de una concepción de género (roles masculinos y femeninos) menos estereotipada de la sociedad en general, donde deberíamos comenzar por redefinir el concepto de poder. El nuevo concepto de poder se debería asumir como una fuerza transformadora hacia modelos de gestión cooperativos y no como un mero recurso para mantener y controlar el orden establecido. Este nuevo concepto de poder es el que observamos que ponen en práctica las mujeres.

Este estilo de gestión y liderazgo se plasma en un clima de satisfacción por parte de los miembros de la comunidad educativa, donde las relaciones son básicas y así son puestas de manifiesto en el estudio. No hemos encontrado ningún maestro o maestra que nos indique un mal clima de trabajo, a pesar de que muchos y muchas confiesan que trabajar en estos contextos es un reto para ellos y ellas, sin embargo, este reto se salva por el clima y la cultura de trabajo que se respira en ellos. Aquí las relaciones son cercanas, dinámicas, cordiales, de apoyo mutuo, colaboración, ayuda cooperación, entendimientos, aceptación...

Estas relaciones se plasman básicamente a dos niveles: el de atención personal a cada maestra o maestro y el que realiza al Claustro, como grupo de profesores. En cuanto al primero nuestras directoras están siempre o frecuentemente accesibles, prestando atención a sus necesidades personales, respaldando las actuaciones que estos y estas hacen y estando dispuestas a ayudarles cuando tienen problemas, para ello les consulta y les atiende personalmente.

En el segundo caso, a nivel Claustro, las relaciones están fundamentadas en el diálogo, por ello las decisiones se suelen tomar llegando a acuerdos, por lo que no suele aparecer el conflicto; la directora es una compañera más y cómo tal da participación a todos y todas en las decisiones que se toman en el centro; incluso y como se ponía de manifiesto en el estudio de caso, ella o el equipo directivo puede traer

ideas que son debatidas y rechazadas o cambiadas por otra que aporta un miembro del Claustro, reconociendo la valía de esta aportación.

La cultura que se vive en el centro es una cultura colaborativa, la cual rompe el aislamiento de los maestros y maestras mediante la creación de un clima de trabajo que facilita el trabajo compartido y que está fundamentada en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela. En esta cultura tiene cabida el conflicto y la discrepancia, como hemos observado, pero existen mecanismos de comunicación y entendimiento que permiten la reflexión y el contraste de ideas de manera constructiva.

En esta cultura colaborativa o participativa los miembros de la comunidad educativa se sienten parte integrante y actores de la realidad escolar, y lo más importante para avanzar en ella es la democratización o delegación de poder, que hace la directora, implicando y estimulando a todos los participantes desde lo que es la dirección. De ahí la importancia que tiene el estilo de dirección femenina para fomentar y desarrollar dicha cultura. Creemos que el ethos femenino puede contribuir especialmente en el establecimiento de un ambiente más humanizado y creativo dentro de la vida de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- AL-KAHALIFA, E. (1989): «Management by halves: women teachers and school management», en LYON, H. y WIDDOWSON, F.: *Women teachers*. Open University, Milton Keynes.
- ALBERDI, C. (2001): *El poder es cosa de hombres*. Madrid, La Esfera de los libros.
- BARDISA, T. (1995): «La participación democrática en las instituciones educativas», en GARCÍA, J. y DELGADO, F. (coords): *Los retos de la educación ante el siglo XXI*, Madrid, E. Popular, pp. 125-141.
- CAPPER, C. (1995): «*Empowering leadership: similarities and contradictions in critical, poststructural, and feminist "otherist" perspectives*. Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- CORONEL, J.M.; MORENO, E. y PADILLA, T. (2002): «La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género», en *Revista de Educación* (en prensa).
- CHEN, M. and ADDI, A. (1992): «Principals' gender and work orientation of male and female teachers», en *The New Jersey Project Journal*, vol. 3, nº 2, pp. 5-14.
- DUNLAP, D. y GOLDMAN, P. (1991): «Rethinking power in schools». *Educational Administration Quarterly*, 27 (1) 5-29.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (1999): «Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos», en *Kikirikí*, 53, pp. 24-28.
- GILLIGAN, C. (1982): *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.
- GOLDRING, E. and CHEN, M. (1992): «The feminization of principalship in Israel: the trade of between political power and cooperative leadership», en ZODHIATES, P. and MARSHALL, C. (eds.): *New Politics of Race and Gender*. Washington and London. Falmer Press. (Documento policopiado).
- GONZÁLEZ, M.T. (1990): «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas», Ponencia al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, pp. 27-46.

- HALL, V. (1994a): *Making a difference: women headteachers contribution to schools learning institutions*. BEMAS Annual Conference, Machester.
- HALL, V. (1994b): *Making it happen: a study of primary and secondary schools in England and Wales*. Annual meeting of the AERA, New Orleans.
- HALL, V. (1996): *Dancing on the Ceiling: a study of women managers in education*. London, Paul Chapman.
- HALL, V. y SOUTHWORTH, G. (1997): «Headship», en *School Leadership & Management*, 17 (2), pp. 162-170.
- JACOBS, J. (1999): «Gender segregation among college and university employes», en *The Journal of Higher Education*, 70 (2), pp. 161-187.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002): *Anuario Andaluz de las Mujeres 2002*. Instituto de Estadística de Anadalucía.
- NICOLSON, P. (1997): *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid, Narcea.
- PADILLA, T. y otros (1999): «Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. De la Educación», en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 1, pp. 127-147.
- ROST, J. (1994): *Moving from Individual to Relationship: a Postindustrial Paradigm of Leadership*. Annual meeting of the AERA, New Orleans.
- SÁNCHEZ APELLÁNIZ, M. (1997): *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid, CIS.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares», en SANTOS GUERRA, M.A. (coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, pp. 53-69.
- SCOTT, J.W. (1990): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en AMELANG, J.S. y NASH, M. (eds.): *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia, Alfons el Magnanim.
- STARRATT, R. (1991). «Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership», en *Educational Administration Quarterly*, 27 (2) pp.185-202.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI