

Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas

M^a José Carrasco Macías

Universidad de Huelva

En este trabajo se aborda la participación de las mujeres en las organizaciones educativas. Con él se pretende poner de manifiesto las barreras y dificultades que tienen las mujeres en el acceso a los puestos de gestión en una profesión tan feminizada como es la educación, sobre todo en las primeras etapas educativas. A continuación haremos un breve recorrido por la literatura para conocer el estilo o estilos de gestión y liderazgo que desarrollan las directoras escolares y veremos como suelen generar una nueva cultura escolar desde la perspectiva de género.

In this article the participation of the women in the educational organizations is analyzed. It intend to show the barriers and difficulties that have the women in the access to the positions of management in this so feminize profession that is the education, with the special emphasis in the first educational phases. Later it briefly shows the related bibliography to know the style or styles of management and leadership that the school woman directors develop and how they use to generate a new school culture from the perspective of gender.

1. Introducción

En la Constitución Española se reconoce la igualdad ante la ley entre hombres y mujeres como uno de los principios del ordenamiento jurídico, y cada día es mayor la participación femenina en los diferentes ámbitos de la sociedad. A pesar de ello, la distancia entre la igualdad legal y la igualdad real sigue siendo considerable.

Si observamos el mercado de trabajo remunerado en cuanto los niveles jerárquicos alcanzados (las condiciones de inserción y expulsión) no podemos dejar de observar diferencias entre hombres y mujeres. Es evidente que son relaciones de dominio y subordinación en el seno de un sistema patriarcal que persigue el dominio y control del sexo femenino. Más que factores físicos y biológicos, como a veces se apunta, son «las diferencias formativas, las diferencias en la evolución de la carrera laboral, los condicionamientos en la continuidad en el trabajo debido a la desigualdad de papeles en el grupo doméstico perfilan las asimetrías fundamentales entre recorridos masculinos y femeninos en el trabajo» (Santos Ortega, 1995: 113). Estas diferencias en el desarrollo profesional, estas asimetrías, pueden ser atribuidas a numerosas barreras que a nivel social,

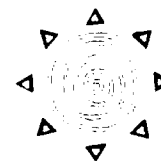
profesional, familiar e incluso personal son impuestas para el desarrollo de las mujeres en la actualidad.

Según Padilla (2002) las barreras en el acceso de las mujeres a los puestos de gestión pueden ser tanto externas como internas. Las «barreras externas» se refieren a aquellas que imponen el propio medio laboral hacia las mujeres en diversos momentos y circunstancias. Un momento especialmente relevante es el proceso de selección de personal, aunque evidentemente la discriminación sexual en el momento de acceder al trabajo es contraria a la legislación vigente, sabemos que se sigue produciendo a la hora de contratar mujeres, especialmente para los puestos de mayor responsabilidad y retribución económica. Ante la misma cualificación, la empresa selecciona a varones sobre la base de que el hombre necesita el trabajo en mayor medida que la mujer (Fitzgerald y Weitzman, 1992). Otras barreras externas que esta autora señala se refieren a la promoción, evaluación del desempeño laboral, exclusión de la mujer de ciertos puestos, diferencias salariales respecto a sus compañeros varones, falta de políticas adecuadas para atender la maternidad, etc.

Sin embargo, éstas no son las únicas barreras o cortapisas con las que se encuentran las mujeres en su acceso e integración en el medio laboral, ya que incluso más complejas que las anteriores son las «barreras internas». Éstas son las que las propias mujeres se imponen al plantearse objetivos educativos o profesionales más bajos de los que podría realizar. Como indica Padilla (2002) hacen referencia a conflictos internos y presiones psicológicas que experimenta la mujer y que conllevan a su autoexclusión de determinadas esferas del entorno laboral. Algunas de estas barreras internas son la baja autoestima, la falta de expectativas de éxito, el conflicto entre el rol de cuidadora del hogar y el de trabajadora, etc.

Es necesario aclarar, no obstante, que esta diferenciación entre barreras externas e internas puede resultar algo «resbaladiza», ya que incluyen las actitudes sociales (estereotipos sexuales, actitudes hacia la gestión femenina y la competencia de la mujer, prevalencia de los modelos masculinos, etc.) dentro de las barreras externas, en tanto que las considera factores externos al sistema de identidad femenino (O'Leary, 1974). Mientras que las barreras «internas» se localizarían, en esta clasificación, dentro de dicho sistema de identidad y tendrían una influencia directa en los logros profesionales de la mujer (temor al fracaso, baja autoestima, conflicto entre roles, miedo al éxito, las consecuencias percibidas del avance en la profesión...). De esta forma, la línea divisoria entre lo «interno» y lo «externo» empieza a desdibujarse, en cuanto que lo interno puede también entenderse como la asunción, por parte de la mujer, de las actitudes sociales dentro de sus esquemas vitales.

Por otra parte, debemos insistir y reseñar especiales dificultades cuando se trata de puestos de responsabilidad. La explicación a este evidente hecho la podemos encontrar en razones tanto externas como internas. Externas como la ausencia de modelos femeninos en la producción científica (Alcalá, 1998) que lleva a que las mujeres no encuentren ejemplos a los que imitar; reticencia a contratar mujeres para los puestos y profesiones tradicionalmente desempeñados por los varones... Más complejas aún son las barreras internas que llevan a que las chicas se planteen objetivos educativos y profesionales más bajos en determinados campos del saber. En este sentido, Subirats (1991) afirma que la escuela contribuye en gran medida a la formación inicial del género. En ella, las chicas aprenden a interiorizar su papel como secundario, generando esto una menor autoconfianza y un bajo nivel de autoeficacia percibida en todas las áreas académicas y ocupacionales tradicionalmente masculinas (Betz y Hackett, 1997). La falta de perspectivas de éxito y de apoyo del profesorado y del ambiente irá llevando a que la mujer se aparte de estas opciones progresivamente, haciendo elecciones académicas que le conducirán irremediabilmente a la imposibilidad de cursar ciertos estudios superiores. Esta descripción de la influencia del contexto escolar es más compleja de lo que a simple vista puede parecer, como indica



Moreno (2000), la escuela como institución social y educativa tiene un importante papel en el proceso de formación de esos modelos de comportamiento que adquieren hombres y mujeres. Puede decirse que los elementos contextuales de la escuela (barreras externas) generan en las mujeres unos conflictos psicológicos o barreras internas (baja autoconfianza, estilos de atribución autodespectivos...) que conducen a su autoexclusión.

No podemos olvidar que quizás el principal conflicto que continúa produciéndose en el siglo XXI, a pesar de la evidente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, es el cuidado de la familia y del hogar, que a pesar de los grandes avances sociales y tecnológicos continúa recayendo generalmente en la mujer, porque se le sigue educando para ello. Esto provoca que «el trabajo de la mujer no se vive con placer. Se vive como un conflicto, a pesar de haber luchado por ello. Las mujeres tienden a ocupar trabajos que les permitan compaginar el trabajo familiar y el profesional. Los hombres apenas se ocupan de las tareas domésticas» (Castaño, citada por Alberdi, 2001: 185).

2. El papel de la mujer en las organizaciones

Es un hecho evidente que el género como categoría de análisis de la realidad social está ausente a la hora de explicar los procesos organizativos y el funcionamiento de las organizaciones, esto no es precisamente una cuestión baladí, ya que la falta de atención ha provocado la ignorancia y/o subestimación del papel de la mujer. Como exponen Coronel, Moreno y Padilla (2002), la teoría organizativa ha aceptado y continúa aceptando una ideología y valores esencialmente masculinos y las cuestiones relacionadas con el papel de las mujeres han estado prácticamente ausentes en el discurso sobre la organización o bien, han sido tratadas como irrelevantes. Esta especie de «blindaje» (Wilson, 1996), a la hora de explicar la naturaleza y el sentido de las organizaciones acarrea como consecuencia el hecho de que la vida organizativa haya sido estudiada exclusivamente desde el prisma masculino ignorando algo tan obvio como que la experiencia de la mujer en el trabajo puede ser diferente de la del hombre. Todo ello hace pensar en la necesidad de un cambio en la situación, porque todas las personas, hombres y mujeres, de alguna manera estamos vinculadas, participamos y empleamos gran parte de nuestro tiempo dentro de una organización; ya que las organizaciones son una parte constitutiva y sustancial de la realidad social.

Las organizaciones no son neutras, por lo que resulta difícil entender lo que sucede en ellas sin tener presente la influencia del género en su estructura, funcionamiento y relaciones. Moreno (2002) reflexiona sobre la existencia de dos discursos en relación con la igualdad y neutralidad de las organizaciones, uno el de las normativas, el de la Administración, el denominado «políticamente correcto» y el otro el de la realidad. El de las aulas, reuniones docentes, patios de recreos... en el caso de las organizaciones escolares. Incluso podemos observar en muchos casos un reforzamiento de la desigualdad de género en estas organizaciones (Benschop y Doorewaard, 1998) tanto en elementos visibles de ésta (espacios, materiales...) como en otros más ocultos. Por tanto, es necesarios prestar atención especialmente para detectar efectos de elementos ocultos que en ocasiones se producen de forma inconscientes y producen efectos segregadores respecto al sexo, ya que se siguen perpetuando los tradicionales prejuicios y dogmas, las viejas y resistentes formas de entender las relaciones entre las personas que siguen poniendo obstáculos a la igualdad, como indica Santos Guerra (1998).

Centrándonos en los estudios realizados sobre las organizaciones educativas, son muchos los trabajos de investigación que han estudiado la diversidad de manifestaciones del sexismo en este ámbito y ponen de manifiesto situaciones en las que la desigualdad no sólo afecta al acceso a los estudios en la enseñanza post-obligatoria, sino a los objetivos y contenidos que se plantean en la obligatoria, a los estilos de enseñanza y de aprendizaje, a los materiales que se utilizan, al uso

del lenguaje, a la utilización de los espacios, a las expectativas sobre el alumnado y a las formas de organización escolar, etc. Estos trabajos demuestran que aunque la igualdad, al menos en los aspectos formales, es un hecho en las escuelas occidentales porque las niñas y los niños comparten todo lo que la institución les ofrece (currículum, espacios, mobiliario, profesorado, etc.) en igualdad de oportunidades, en la escuela hay muchas profesionales que, en apariencia, están alejadas de la imagen tradicional que otorga a las mujeres sólo la responsabilidad de las tareas domésticas, pero siguen estando excluidas de los puestos de responsabilidad. Esta institución, por tanto, sigue reproduciendo de forma consciente y/o inconsciente los estereotipos asignados a mujeres y hombres, ignorando y marginando todas las referencias femeninas (Moreno, 2000).

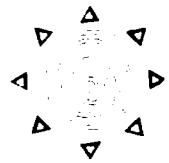
La ausencia de la cultura femenina en la escuela es tal que se llega al extremo de que, aunque paradójicamente, son muchas las mujeres que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y de que su contribución a la cultura y a la ciencia ha sido mucha, son pocos los textos que hacen referencia a ellas, por lo que las mujeres más allá de su mera presencia física, como señala Rivera (1994), no «significan» en la escuela. Por ello y pese a esa supuesta igualdad se levantan voces críticas que siguen denunciando sexismo en la institución educativa. Sexismo que se plasma en el currículum oculto y que actúa en las aulas como una maldición invisible contra las mujeres, y cuya detección y extirpación es objetivo prioritario de las políticas coeducativas. Pero el sexismo de la escuela no sólo está presente en el currículum oculto transmitido por los libros de texto: también se pone de manifiesto a través de las actitudes, los prejuicios y las expresiones de los profesores y profesoras (Alberdi 1987).

En toda organización social existe una cultura impuesta por las instituciones que legitiman la ideología y el sistema de valores que interesa transmitir. En la sociedad actual es la escuela junto a la familia y los medios de comunicación, quienes se encargan de ello. Cook y Scales (1993) realizaron un estudio en el que demuestran cómo la neutralidad del género opera igual que la ideología curricular oficial, ya que las fuerzas organizativas del género en la escuela permanecen normalmente ocultas tras prácticas, interacciones y discursos que pasan desapercibidos. De hecho, la influencia del profesorado sobre su alumnado a la hora de transmitir roles es poderosa, pero pasa inadvertida hasta para ellos y ellas.

La mujer sigue siendo invisible, debido a esa cultura transmitida. El hecho de que la enseñanza esté considerada como una profesión feminizada tampoco supone ningún privilegio para las mujeres, como expondremos a continuación porque vemos que incluso hay quien se permite valorar como negativo para la educación de niños -sobre todo- y de niñas, el que la mayoría de las personas dedicadas a la enseñanza sean mujeres. Socialmente no es una profesión bien considerada, de hecho, las profesiones pierden categoría a medida que son ocupadas por las mujeres, como ya dijimos. El personal de cocina, de limpieza o el profesorado de Educación Infantil son mayoritariamente mujeres. Se supone que están más preparadas para esta profesión, porque, en cierto modo, se relaciona con la maternidad y las labores asistenciales del ámbito privado.

3. La presencia de la mujer en los centros escolares

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), donde se pone de manifiesto una serie de roles y características sociales, a los que hay que unir una realidad más: la presencia de las mujeres, sobre todo porque la profesión de maestro/a ha sido ejercida casi en un cien por cien por mujeres (hoy hablamos del 70% en los primeros niveles). Es un buen trabajo para una chica «¡Pero una carrera horrible para una mujer!», dice Lou Buchan (1993), y estamos totalmente de acuerdo, aunque pueda parecer excesivo.



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 empleo remunerado ha supuesto tradicionalmente cuidar de otros (Osborne, 1993: 15). No podemos olvidar el elevado número de mujeres que tradicionalmente se han venido ocupando del proceso de escolarización de los más pequeños y pequeñas (Moreno, 2001), 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/as en las aulas tales actitudes maternas. Este legado del papel de la mujer sigue teniendo sus reminiscencias en la sociedad actual y lo podemos encontrar claramente en Educación Infantil¹.

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 semi-profesiones (García de León, 1994: 34), 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 semi-profesiones, 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 en las primeras etapas², 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 contribuyen al sometimiento de éstas bajo la dependencia de los varones.

Esta feminización de la enseñanza no sólo ocurre en España, como en la mayoría de los países, las mujeres se concentran en las primeras etapas educativas y su presencia va descendiendo hasta ser claramente minoritaria en la Universidad³. Según Bardisa (1995: 129), la feminización ha sido gradual, interrumpida en periodos concretos por la incorporación de hombres a la enseñanza y la consiguiente marginación de las mujeres. 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. En los años setenta la educación vuelve a masculinizarse, pero en los puestos de poder. Si observamos la presencia actual de las mujeres en la dirección de las nuestras escuelas y hacemos referencia a nuestra comunidad autónoma (pero lo podíamos hacer de países como Canadá, Reino Unido, Australia, etc.) la supremacía del varón sobre la mujer es bien visible. En concreto en la Comunidad Autónoma Andaluza un 70,87% de varones ocupan la dirección escolar en los Centros de Educación Infantil y Primaria en el curso 2000/01. En los Institutos de Secundaria y en la Universidad estos datos se hacen más visibles⁴. Por tanto, como ya decía en su artículo García Gómez (1999: 24), 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. 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 evidente 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. Esto, a simple vista, puede ser debido a varias causas: podemos decir que la dirección es un puesto más

valorado socialmente que el ejercicio de la docencia, no es lo mismo ser maestra/ o que director/a; también está la diferencia de salario y la posible promoción profesional que la dirección le puede aportar.

Esta realidad, sin embargo, presenta diversas caras y así nos planteamos cómo a lo largo de toda la historia los modelos de mando y organización responden a modelos masculinos, donde los valores que priman son los propios de este sexo: la dureza, el distanciamiento, la fuerza física... «Está muy difundida entre gerentes y altos funcionarios la idea de que las mujeres resultan, por naturaleza, inadecuadas para ciertos tipos de trabajo y son, en realidad, incapaces de desempeñar tareas técnicas, gerenciales y de dirección, mientras que son realmente -adecuadas- para ocupaciones monótonas, repetitivas y rutinarias o para el trabajo asistencial» (Webb, 1993: 39) y en la escuela, en definitiva, ocurre lo mismo, los puestos de dirección suelen estar en poder de los hombres.

Generalmente, en los centros de Infantil y Primaria es un varón el responsable de la dirección y se da lo que Ball (1989) denomina el «harén pedagógico». En la Universidad el número de catedráticas y de puestos de responsabilidad ocupados por mujeres también es menor que el de los hombres, a pesar de que, en aquéllos donde sí las hay, se dan procesos altamente positivos para el funcionamiento de la organización. Este hecho se ha demostrado en un estudio realizado por Young (1993) en ciento noventa y cinco colegios de Primaria donde examinó la colaboración de la plantilla de los centros en el desarrollo curricular. Los resultados destacan que en los centros escolares dirigidos por mujeres, con independencia de su edad, experiencia o número de años de experiencia en la dirección, tenían lugar procesos de colaboración en mayor proporción que en los que la dirección estaba ejercida por varones.

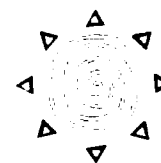
Entonces, ¿por qué a pesar de la mayor presencia femenina en el ámbito educativo no están en los puestos directivos? Vemos que también en la escuela se dejan sentir las barreras que hemos analizado en el apartado anterior, la escuela no está exenta del «techo de cristal» (Nicolson, 1997).

4. La gestión y el liderazgo desde la perspectiva de género

Dentro de la teoría organizativa los procesos de gestión y liderazgo son considerados procesos básicos y fundamentales para lograr una comprensión del funcionamiento de las organizaciones. No obstante, al hacer un repaso sobre la evolución de estos procesos desde la perspectiva de género, caemos en la cuenta de la ausencia de las mujeres en ellos (como ya hemos ido planteando). A pesar de que hoy en día comienza a considerarse que los valores o rasgos femeninos⁵ pueden ser muy positivos para todos y todas en las organizaciones.

Según un estudio realizado por Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) para el CIDE, existen una serie de explicaciones convencionales dominantes en la investigación de las ciencias sociales en las dos últimas décadas, que ofrecen razones concluyentes acerca de la falta de participación de la mujer en tareas de liderazgo. Entre estas explicaciones estarían que a las mujeres no les interesa el éxito ni el poder, no tienen confianza en sí mismas, no tienen iniciativas, poseen un sentimiento de autoestima bajo y pecan de falta de dinamismo y agresividad. Además, la mujer muestra una tendencia natural a ser más emotiva, a preocuparse de los demás, a ser más intuitiva, a apoyar a los más débiles, a tener mucha paciencia y a relacionarse mejor con los niños y niñas.

Esta línea se puede complementar con el trabajo que presenta la profesora Bardisa (1995), donde a juicio de trescientos setenta y seis profesores/as y directores/as encuestados entre las causas que inhiben a las profesoras a presentarse como candidatas a la dirección están: doble turno profesional y



doméstico familiar que realizan las mujeres; la representación de la mujer desde una perspectiva cultural y social; atribución de motivos a rasgos de personalidad; y las actitudes de las mujeres ante la promoción profesional. Creemos, sin embargo, que esta ausencia de las mujeres en los procesos de gestión y liderazgo es más compleja y que viene provocada por la existencia de una caracterización masculina del liderazgo (ya que hasta ahora el liderazgo se asociaba al dominio, a la jerarquía, a la desigualdad, según Alberdi, 2001: 299). 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 (Murillo y Otros, 1999). Como exponen Coronel, Moreno y Padilla (2002), esta ausencia es debida a que las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos, lo que ha traído como consecuencia que los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz ha excluido los atributos propios de la mujer.

En un trabajo que estamos realizando (Coronel, Carrasco, Moreno y Padilla, 2003), hacemos una revisión sobre el tema y partimos de la base que, el «contexto tóxico» de la organización patriarcal (Nicolson, 1997: 106) permite según la normativa la igualdad de oportunidades pero se opone a los cambios que podrían capacitar a las mujeres y otros grupos minoritarios para alcanzar las mismas oportunidades, que son accesibles para los hombres. En ese sentido creemos que, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino. Se considera una buena organización aquella que hace concesiones sobre la igualdad de oportunidades entre sexos, pero vemos que esta medida no tiene lugar y sólo encuentra resistencia por parte de muchos hombres y aún de algunas mujeres. Por lo que hay que reivindicar un mayor protagonismo de las mujeres en los puestos de responsabilidad y su contribución al desarrollo de las organizaciones, en nuestro caso, educativas.

Las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben. Al igual que en otros sectores, la mayoría de los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo siguen estando en manos de los hombres. Ya hemos expuesto que existen más directores que directoras de centros, más decanos y vicerrectores que vicerrectoras, (tenemos sólo una rectora de Universidad en nuestro país), y más inspectores que inspectoras, siendo estos algunos ejemplos de la escasa presencia femenina en estos cargos. Sin embargo, esta problemática apenas forma parte del análisis organizativo. Por ello, se hace necesario incorporar la perspectiva de género en la comprensión de procesos como la gestión y el liderazgo, lo que supone explorar en las profundidades de la constitución de las relaciones sociales y de poder insertas y consustanciales a la realidad organizativa.

5. Las experiencias de mujeres en los puestos de dirección de los centros educativos

Nos gustaría partir de la pregunta ¿qué consiste ser director o directora de un centro escolar? Siguiendo a Santos Guerra (2000: 63) -con el que coincidimos-, el director o directora es la persona (o mejor, el equipo) que ayuda a que la institución encuentre el sentido y significado de su actividad; es quien impulsa y coordina un proyecto auténticamente educativo; quien crea un clima positivo entre todos

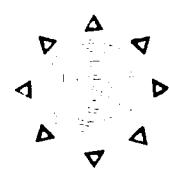
los miembros de la comunidad; quien propicia la innovación educativa para adaptar la institución a nuevas exigencias; quien hace posible los aprendizajes más relevantes y significativos; quien impulsa la evaluación de la institución como camino de mejora; quien favorece una red de relaciones sanas; quien hace posible la participación de todos los estamentos e individuos de la comunidad... Como este mismo autor afirma, no es lo mismo hacer hincapié en estas funciones que poner el énfasis en los procesos burocráticos y de control. Entendemos la dirección desde la conjunción de factores tanto personales como profesionales que afectan a la vida de un centro, por lo que nos interesa conocer si hacen falta unos rasgos determinados para desarrollar este estilo de dirección.

Opinamos, como muchos colegas, 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), 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 a los hombres. Esta afirmación nos ha llevado a indagar en los distintos trabajos realizados de cuya revisión se puede concluir que la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres, se caracteriza por: el énfasis en las personas y los procesos; el liderazgo como responsabilidad de todos y todas; la constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando las relaciones sociales y el sentido de comunidad; la capacidad para activar conexiones con las personas y el «aprender con los demás»; el «dejar hacer» potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas; la participación y diálogo como procesos educativos; la clara preferencia por enfoques cooperativos y consultivos; el estilo colaborativo, compartido y no competitivo; el énfasis en los procesos democráticos; el desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo...

En los trabajos revisados hemos comprobado un acercamiento distinto al uso del poder como mecanismo constitutivo y regulador de las relaciones sociales. 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 otros a compartir los recursos. Es un estilo de gestión diferente, que se aleja de los modelos tradicionales masculinos, al desarrollar un tipo de liderazgo más colaborativo y pedagógico, orientado hacia las personas y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto; que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de la organización y conlleva una mejora de las escuelas. Su concepción del poder es el poder «con» y «a través» de los otros, fomentando vínculos, estructuras informales de comunicación y colaboración, y otro tipo de estrategias no coercitivas hacia la resistencia y la oposición. Ellas hacen un uso moral del poder que ayudará a las escuelas a pasar de ser organizaciones a ser comunidades democráticas.

6. Hacia la creación de una nueva cultura escolar desde la perspectiva de género

La perspectiva de género pone en evidencia la necesidad de avanzar hacia una visión de las escuelas en su conjunto, como «comunidades democráticas», donde pueden darse conversaciones e intercambios entre sus miembros; donde el aprendizaje no sólo es de los estudiantes, es también de los adultos y adultas. Ello obliga a hablar de comunidades de aprendizaje y de este modo entendemos la escuela. En estas conversaciones aparecen múltiples voces de la comunidad en diferentes posiciones de poder. El resultado de las conversaciones debe ser la emancipación y verdadera democracia donde las decisiones se fundamentaran en



valores, valores que van a ir produciendo un cambio en el contexto escolar. Este cambio, creemos que debe partir de la propia cultura escolar. Para ello es necesario reorientar la cultura asentada en nuestros centros y todos/as somos conscientes de la unión que existe entre cultura y liderazgo. Según De Vicente (1994: 78) «liderazgo y cultura son dos términos difícilmente separables, por cuanto la cultura forma a los líderes y estos, a su vez, influyen en la cultura de la escuela». Creemos, como expone el profesor Santos Guerra (2000), que la presencia de las mujeres en los puestos de dirección de nuestras escuelas rompería con esa tendencia discriminatoria y se convertiría en un testimonio interesante de la equidad.

Es necesario promover estos cambios culturales o, tal vez mejor, cambios de orientación de la cultura en nuestros centros escolares y para ello, como exponen Antúnez y Gairín (1998), no es imprescindible un liderazgo carismático sino integrador (rasgo que se le asigna al liderazgo de las mujeres). Lo necesario es conocer mucho el medio en el que van a desarrollar las actuaciones, de este modo el cambio y la innovación se verán favorecidos. Para ello, los citados autores, proponen una serie de actuaciones que se deben realizar desde la dirección y éstas que suelen realizarlas las mujeres en los puestos de responsabilidad:

- Se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y al personal que trabaja en el centro y cuáles son sus circunstancias.
- Se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian los ya existentes.
- Se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos.
- Se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones.
- Se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas.
- Se presta atención a cada individuo particularmente.
- Se ayuda a superar el desencanto que puede producir las circunstancias externas (condiciones de trabajo, poco rendimiento social, movilidad...) que el centro no puede resolver, potenciando acciones motivadoras orientadas a los problemas que sí corresponde solucionar al centro.

Una actuación directiva de estas características lleva implícita una dirección democrática y satisfactoria que está orientada por la puesta en funcionamiento y el desarrollo de una serie de capacidades, como pueden ser el analizar y diagnosticar situaciones y problemas, el implicar a todos los miembros de la comunidad escolar dándoles protagonismo y poniendo el énfasis en procesos de colaboración e información.

Por ello, creemos que una de las principales tareas que debe realizar el director/a de un centro escolar es cuidar por la buena salud de su centro. Entendiendo por salud aquellos procesos a través de los cuales la organización se enfrenta a los problemas y dificultades del día a día. Algunas de las dimensiones (Owens, 1980) con que se describe la salud de una organización son: el enfoque hacia la meta; la suficiencia de la comunicación (comunicación vertical y horizontal interna y comunicación con el entorno); la igualdad óptima del poder (colaboración frente a coerción); la utilización de los recursos personales (de tal forma que éstos se sientan realizados y crezcan y se desarrollen en sus trabajos); la cohesión (que permita desarrollar un estilo cooperativo); la moral (apareciendo un sentimiento de bienestar y satisfacción); la capacidad de innovación; la autonomía, etc. Éstas son actuaciones puestas de manifiesto por las mujeres en todas las investigaciones consultadas, por ello creemos necesario plantearnos seriamente el papel de las mujeres en la creación de esta nueva cultura, basada en unas relaciones más colegiales, más horizontales entre el profesorado y la dirección. Esto es un proceso (Poole, 1995), a la vez reflexivo y activo, privado y público, inclusivo y exclusivo, natural y planificado, que favorece la construcción de una nueva realidad organizativa.

Pensamos que la colaboración entre profesorado y directores/as (sería necesario hablar mejor de equipos directivos) es una condición inexcusable para la puesta en práctica de alternativas a culturas docentes individualistas y poco permeables a las influencias externas, así como para la creación de contextos capaces de propiciar un ambiente de trabajo en equipo orientados a la mejora de la escuela y comprometido con el cambio. Es necesaria la puesta en práctica de culturas de colaboración o participación, donde la responsabilidad se desplace del ámbito estrictamente individual y pase a un ámbito a la vez individual y colectivo, donde la comunicación, el apoyo y el respeto sean sus banderas y donde la dirección pase a formar parte de un equipo, porque la responsabilidad es compartida, y todos y todas se han de sentir tan responsables como el director o directora de los resultados que se obtienen en el centro. Asimismo creemos que en aquellos centros donde se instale una cultura colaborativa se crea un verdadero clima de convivencia.

Es obvio que las mujeres, desde la concepción que tienen del poder, suelen poner de manifiesto tales prácticas. Las mujeres posiblemente cuentan con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas (Coronel, Moreno y Padilla, 2002). Por tanto, es necesario que participen activamente en las organizaciones educativas, deben convertirse en motores del cambio (junto con los varones), en líderes que catalicen el desarrollo de los nuevos valores de la cultura organizacional y en impulsoras de un nuevo paradigma, donde se equiparen las actividades entre hombres y mujeres, evitando discriminaciones y potenciando todos los valores de una educación democrática y participativa.

Notas

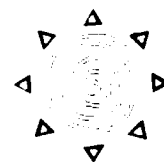
¹ El número de profesoras de Educación Infantil en Centros Públicos y Privados, según los últimos datos de los que disponemos separado por etapas educativas (curso 97/98), es del 92,5% en Andalucía y del 95,32% en todo el Estado Español. La entrada de varones en esta etapa educativa desde el curso 84/85 hasta el curso 97/98 fue sólo de medio punto, ya que en el curso 84/85 la plantilla en esa etapa estaba compuesta en un 93% por mujeres.

² Según los datos del Anuario Andaluz de las Mujeres 2002, en el curso 99/00 (último curso del que se disponen datos) el profesorado de las etapas de Infantil y Primaria en Centros Públicos y Privados sigue siendo mayoritariamente femenino, el 77,33%, en todo el Estado Español, y del 68,47% en la Comunidad Autónoma Andaluza. Caso similar ocurre con el profesorado de Educación Especial, donde el 75,25% son mujeres en Andalucía y el 76,55% en toda España.

También es un hecho que si nos remontamos al curso 84/85 vemos que las mujeres son el 59,17% del profesorado en las etapas de Infantil y Primaria de centro públicos y privados de Andalucía, comparándolo con los datos del curso 96/97, 70,33% en estos mismos centros, podemos deducir que entre los cursos 84/85 y 96/97 se produce un notable aumento de las mujeres en estas etapas escolares, quizás como consecuencia de su progresiva introducción en el mundo del trabajo remunerado.

En Andalucía disponemos de los datos del profesorado funcionario de Infantil y Primaria en los Centros Públicos, en el curso 2000/01, siendo el 64,72% mujeres. Por lo que observamos que progresivamente va aumentando el número de varones en esta etapa educativa (cinco puntos aproximadamente) desde el curso 96/97, donde la mujer ocupaba el 69% del profesorado de estos centros hasta el 00/01.

³ El profesorado de Educación Secundaria (donde se contempla ESO, Bachiller y FP) de los centros públicos y privados en el curso 99/00, según los datos del Anuario Andaluz de las Mujeres 2002, está formado por un 51,28% de mujeres en el territorio español; en la Comunidad Autónoma Andaluza los datos son del 46,60% de mujeres.



En Andalucía hemos obtenido el número de mujeres (funcionarias) en Educación Secundaria en el curso 2000/01 en Andalucía y observamos que los datos son bastante similares a los años anteriores 45,47%. Si comparamos estos datos con los que tenemos del curso 84/85 (37,4%) observamos que en nuestra Comunidad Autónoma la mujer se ha incorporado a impartir docencia en esta etapa en un 8,07%.

En la Universidad (tomando los datos del curso 99/00) el descenso del número de mujeres en la docencia es manifiesta, un 33% de profesoras a nivel nacional y en Andalucía un 31,43% de profesoras. Al comparar estos datos con los del curso 84/85 (28,3%) en Andalucía, vemos que la incorporación de la mujer sólo llega a los tres puntos. Estos datos, se agudizan aun más, si observamos que sólo un 15,10% de las cátedras universitarias están ocupadas por mujeres a nivel nacional y en el 13,14% en Andalucía, en el curso 99/00.

⁴ Según los datos obtenidos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, en el curso 2000/01, había 658 directoras y 1601 directores, lo que en porcentaje equivale a un 29,13% de mujeres frente a un 70,87 de varones. Si este dato lo comparamos con el número de maestras (19.778) y maestros (10.780) funcionarios (que son los que pueden acceder a la dirección) vemos que de cada cien maestras 3,33 acceden a la dirección, sin embargo, de cada cien varones 14,85 son directores.

En los IES había 124 (17,44%) directoras frente a 587 (82,56%) directores. Si comparamos este número con el número de profesores (19.309=54,53%) y profesoras (16.103=45,47%), observamos que por cada cien mujeres 0,77 llegan a la dirección, frente a cada 3,04 por cada cien varones.

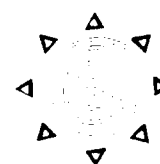
En las Universidades Andaluzas, según el Anuario Andaluz de las Mujeres 2001, en el año 2000, contábamos con una única Rectora (11,11%), once Vicerrectoras (18,64%), una Gerente (11,11%) y ninguna Secretaria General.

⁵ Los rasgos femeninos normalmente se asocian a la ternura, la sensibilidad... mientras que los masculinos están asociados a la agresividad, la competitividad... Se asume, por tanto, que la naturaleza masculina es lógica, razonable, analítica y fría y la femenina es emocional y tendente a tomar decisiones sobre la base de los sentimientos.

Referencias

- ALCALÁ, M. Soledad (1998): «Del porqué de una orientación específica de las alumnas hacia las ciencias», en ALCALÁ, M. Soledad y AL: *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 11-47.
- ALBERDI, Inés (1987): «Coeducación y sexismo en las enseñanzas medias», en INSTITUTO DE LA MUJER: *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Debate, 2.
- ALBERDI, Cristina (2001): *El poder es cosa de hombres*. Madrid, La Esfera de los libros.
- ANTÚNEZ, Serafín y GAIRÍN, Joaquín (1998): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- BALL, Stephan (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, MEC/ Paidós.
- BARDISA, Teresa (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, 125-141.
- BENSCHOP, Yvonne y DOOREWARRD, Haub (1998): «Covered by equality: the gender subtext of organizations», en *Organization Studies*, 19 (5), 787-805.
- BETZ, Nancy E. y HACKETT, G. (1997): «Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women», en *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 383-402.

- BUCHAN, Lou (1993): «Es un buen trabajo para chica (¡pero una carrera horrible para mujer!)», en SPENDER, Dace y SARAH, Elizabeth: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós.
- COOK, J. y SCALES, B. (1993): «Girls, boys and people: gender abc the discourse of the nursery school». Paper presentend at the Biennial Meeting of the society for research in child development. California, USA 25-28 March.
- CORONEL, José Manuel (1998): *Organizaciones Escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CORONEL, José Manuel; MORENO, Emilia y PADILLA, Teresa (2002): «La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género», en *Revista de Educación* 327, 157-168.
- CORONEL, José Manuel; CARRASCO, María José; MORENO, Emilia y PADILLA, Teresa (2003): *La mujer en la dirección de los centros escolares: análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos implicados en la puesta en práctica de políticas de gestión y liderazgo escolar*. Huelva, trabajo de investigación no publicado.
- DE VICENTE, Pedro S. (1994): «Componentes del liderazgo escolar», en VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P.S. (Dir.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU, 51-85.
- FITZGERALD, Louise F. y WEITZMAN, Lenore M. (1992): «Women's Career Development: Theory and Practice from a Feminist Perspective», en LEA, H.D. y LEIBOWITZ, Z.B. (Eds): *Adult Career Development*. Alexandria, V.A., The National Career Development Association, 2ª Ed, 124-160.
- GARCÍA DE LEÓN, Mª Antonia (1994): *Élites discriminadas (Sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona, Anthropos
- GARCÍA GÓMEZ, Teresa (1999): «Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos», en *Kikiriki*, 53, 24-28.
- GONZÁLEZ, Mª Teresa (1990): «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas», Ponencia al *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, 27-46.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2001): *Anuario Andaluz de las Mujeres 2001. Perspectiva de género*. IEA
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002): *Anuario Andaluz de las Mujeres 2002. Perspectiva de género*. IEA.
- MORENO, Emilia (2000): «La transmisión de modelos sexistas en la escuela», en SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, 11-32.
- MORENO, Emilia (2002): «Las mujeres y la enseñanza: la investigación en el ámbito educativo», en MORENO, Emilia y VILLEGAS, Sonia (Coords.): *Introducción a los estudios de la Mujer. Una mirada desde las Ciencias Sociales*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- MURILLO, Fco. Javier; BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, Mª José (1999): *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid, CIDE.
- NICOLSON, Paula (1997): *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid, Narcea.
- O'LEARY, V.E. (1974): «Some Attitudinal Barriers to Occupational Aspirations in Women», en *Psychological Bulletin*, 87, 809-816.
- OSBORNE, K. (1993): «El trabajo de las mujeres... nunca termina», en FIRTH-COZENS, Jenny y WEST, Michel A. (Comps.): *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid, Morata, 15-26.
- OWENS, Robert G. (1976): *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid, Aula XXI/Santillana.



- PADILLA, Teresa (2002): «Desarrollo profesional femenino: la identidad de la mujer en el mundo laboral», en MORENO, Emilia y VILLEGAS, Sonia (Coords.): *Introducción a los estudios de la Mujer. Una mirada desde las Ciencias Sociales*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- POOLE, W. (1995): «Reconstructing the teacher-administrator relationship to achieve systemic change». Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- RIVERA, Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feministas*. Barcelona, Icaria.
- SÁNCHEZ APELLÁNIZ, Mercedes (1997): *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid, CIS.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (1998): «La sexualidad en las organizaciones escolares», en RAMOS GARCÍA, Joaquín (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla, Publicaciones del MCEP, 71-107.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000): «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares», en SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, 53-69.
- SANTOS ORTEGA, Juan Antonio (1995): *Sociología del trabajo*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- SUBIRATS, Marina (1991): «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad», en *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.
- WEINER, Gaby (1999): «Los feminismos en educación», en *Kikiriki Cooperación Educativa*.
- WEBB, J. (1993): «Las relaciones de valoración diferenciadas según el género», en FIRTH-COZENS, J. y WEST, M.A. (Comps.): *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid, Morata, 27-42.
- WILSON, Fiona (1996): «Research note: organizational theory: blind and deaf to gender?», en *Organization Studies*, 17 (5), 825-842.
- YOUNG, J.H. (1993): «Principals and collaborative curriculum development: Does gender make a difference?», en *Alberta Journal of Education Research*, 39, 4, 433-448.

M^a José Carrasco Macías
es Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: mjcarra@uhu.es