

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eloina Terrón Bañuelos, Rocío Anguita Martínez
Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación
Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 23, núm. 1, 2009, pp. 27-40,
Universidad de Zaragoza
España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821003>



*Revista Interuniversitaria de Formación de
Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación

Enrique Javier Díez GUTIÉRREZ
Eloina TERRÓN BAÑUELOS
Rocío ANGUITA MARTÍNEZ

Correspondencia

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Dpto. de Didáctica General,
Específicas y Teoría de la
Educación. Facultad de
Educación. Despacho 146
Universidad de León. 24071-León
Tel.: 098291437
E-mail: enrique.diez@unileon.es

Eloina Terrón Bañuelos
Ministerio de Educación y Ciencia.
Equipo provincial de atención a la
diversidad auditiva de la provincia
de León.
Tel.: 600498748
E-mail: eloyna2001@hotmail.com

Rocío Anguita Martínez
Universidad de Valladolid,
Facultad de Educación y Trabajo
Social. Departamento de
Pedagogía
Paseo de Belén, s/n. Campus
Miguel Delibes 47011 Valladolid
Tel. 983 183 855
Fax: 984 423 464
E-mail: rocioan@pdg.uva.es

Recibido: 23/09/2008
Aceptado: 23/10/2008

RESUMEN

Las organizaciones escolares se caracterizan por el alto índice de profesoras que trabajan en ellas. Los datos estadísticos demuestran que el número de directores es muy superior al de mujeres en puestos de dirección. La dirección es uno de los factores clave de la calidad del sistema educativo. Los resultados de investigación que se presentan quieren adentrarse en la cultura y subculturas de los centros educativos (presunciones, actitudes, creencias, formas de hacer, valores, etc.) para conocer y profundizar en las percepciones que sobre la función directiva existen en este colectivo y las motivaciones y obstáculos que encuentran las mujeres o les impiden el acceso a estos cargos de mayor responsabilidad y poder.

PALABRAS CLAVE: Género, Mujeres directivas, Liderazgo femenino, Cultura organizativa, Estudios sobre mujeres, Discriminación de género.

Women's Perceptions of “glass ceiling” in Education

ABSTRACT

Educational organizations are characterized by a high percentage of female teachers. Statistical data show that in spite of the high proportion of female teachers, there is a male dominance in managerial positions. Management is one of the key factors in the quality of

the education system. This research presents a thorough study of cultures and sub-cultures of the educational centres (presumptions, attitudes, beliefs, ways of doing, values, etc) with the aim of gaining a deeper understanding of how women understand the managerial function and the motivations and obstacles that women face and which prevent them from reaching higher positions of responsibility and power.

KEY WORDS: Gender, Women managers, Women's leadership, Organizational culture, Women studies, Gender discrimination.

Introducción

En un contexto laboral que se identifica a sí mismo como igualitario en sus prácticas, es un hecho obvio e innegable estadísticamente que hay un número de mujeres mucho menor en puestos directivos en las organizaciones escolares que el que les correspondería en proporción al porcentaje de mujeres que trabajan en este ámbito profesional. Además se concentran en la base de la “pirámide”, es decir, en los niveles de infantil y primaria y en los centros educativos más pequeños y “considerados” con menos “poder”. En los últimos datos oficiales (año 2008) ofrecidos por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, las mujeres representan aproximadamente dos tercios (67,8%) del profesorado de las Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Este porcentaje se ve incrementado en los Maestros y las Maestras de la Enseñanza Pública hasta alcanzar el 76,0% y es más equilibrado en el Profesorado de Educación Secundaria (55,6%).

En la investigación realizada por Gairín y Villa (1999, 62-63) sobre los equipos directivos de los centros docentes, el cargo de director estaba ocupado en más de la mitad de las ocasiones por hombres (58%) y en un menor porcentaje por mujeres (42%). Cuando este análisis se realiza en función del tipo de centro y del nivel de enseñanza, aparecen algunas diferencias en cuanto al sexo de la persona que ocupa el cargo de director según el nivel de enseñanza: en la pública predomina el porcentaje de mujeres en los cargos directivos en primaria (61,5%), mientras que se invierte drásticamente en los niveles de secundaria (sólo el 33,3%). En la escuela privada el porcentaje de mujeres en los cargos directivos en primaria es menor que en la pública (sólo un 46,2%), y en los colegios de secundaria el predominio de los hombres en el cargo de director es abrumador (72,7%). Igualmente, en la investigación dirigida por Grañeras (2003) sobre las mujeres en educación se afirma que el grado de representatividad de las mujeres en los órganos de la dirección escolar sigue sin guardar proporción con su presencia como docentes en todos los niveles educativos.

“Incluso en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en los que hay una ligera mayoría de mujeres en los equipos directivos (51,55%) se puede hablar de subrepresentación en la medida en que se compare esta distribución porcentual por sexos con la que se da en la actualidad entre maestras y maestros, donde ellas representan más del 60%. En el nivel de Secundaria el fenómeno se manifiesta con más claridad, pues la distancia porcentual entre ellas como profesoras y como miembros miembros del equipo directivo es mayor, oscilando desde el 42% que suponen en su representación docente, hasta el escaso 34% que ocupan en los puestos de dirección escolar. Es decir, puede hablarse de una diferencia porcentual de 8 puntos, mientras en los niveles inferiores la diferencia porcentual es de 10 puntos” (GRAÑERAS, 2003, 17).

Las explicaciones tradicionales se han centrado habitualmente en argumentaciones de tipo psicologicista e individual. Atribuyen el que las mujeres no accedan a cargos de dirección a dificultades o hándicaps personales de las mujeres: el denominado “miedo al éxito”, las “prioridades vitales” frente a las profesionales, las dificultades que entraña el puesto o el deseo de comodidad de las mujeres y la intranquilidad psicológica que supone, por lo que “las mujeres no quieren complicarse”. Esto es una forma de achacar las dificultades a las propias personas, y convertir a las víctimas en culpables, pues se afirma, en definitiva, que son “ellas las que no quieren”.

Sin embargo, en los resultados de la investigación que presentamos a continuación, las causas y razones que se han hallado para explicar esta menor presencia de las mujeres en puestos directivos escolares tienen que ver, todas ellas, con aspectos estructurales de nuestra sociedad y cultura, ligados a una cosmovisión patriarcal dominante y transmitida de generación en generación, de la cual es difícil tanto ser consciente como modificarla. Y que en este empeño los hombres parecen ser los menos interesados en cambiar, dado que se sienten “confortablemente” instalados en esta situación.

1. Algunas dificultades para el acceso de las mujeres a los equipos directivos escolares

El objetivo de esta investigación¹ ha sido conocer la percepción que tienen las profesoras sobre el denominado “techo de cristal” en el ámbito educativo. Se ha tratado de conocer tanto las motivaciones (en positivo) como los límites o

1. Financiada en el programa Sectorial de I+D+I del Instituto de la Mujer en los años 2003-2005.

dificultades (en negativo) que las mujeres encuentran para acceder a los puestos de dirección en las organizaciones educativas y saber si el ejercicio de esa función por las mujeres implica un estilo diferenciado al de los hombres.

La muestra objeto de investigación en este estudio ha sido un total de 2.774 docentes, de las cuales 2.022 fueron profesoras, 430 directoras y 322 directores. La muestra se obtuvo de todo el territorio español abarcando centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, teniendo en cuenta la distribución geográfica (centros urbanos, semiurbanos y rurales) y poblacional. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas (60), grupos de discusión (14) y autobiografías (16).

1.1. Socialización y tradición social y cultural

La primera causa que se ha detectado tiene que ver con una tradición histórica, social y cultural en la que se ha socializado especialmente a las mujeres. Es la presión a la conformidad a la costumbre social. Presión social que se convierte en norma implícita y poderosa, a la que todas y todos nos sentimos inclinados a amoldarnos para no destacar y coincidir con las expectativas sociales que se nos atribuyen. Esta costumbre social condiciona tradicionalmente a la mujer a asumir unos roles ligados al ámbito de lo doméstico y privado.

De hecho, se ha comprobado en esta investigación que se produce un apoyo social implícito hacia los hombres para que asuman cargos de responsabilidad. Cuando un hombre es elegido para un puesto directivo, este hecho es celebrado y valorado habitualmente por su familia y amigos: hay un estímulo y un reconocimiento inicial de lo que supone en cuanto a reconocimiento personal, promoción laboral, status social, etc.; además, se asume implícitamente y sin cuestionamiento que la estructura familiar le proporcionará ánimo, apoyo y cuidado de la intendencia doméstica para que pueda estar “liberado” de mayores cargas para poder desempeñar el nuevo rol. En el caso de las mujeres, esto cambia radicalmente: se percibe como un problema añadido el tener que desempeñar un cargo de dirección, pues correlaciona directamente con el supuesto de que implicará un abandono de otras responsabilidades (normalmente referidas al ámbito privado: desatención emocional de la pareja; menor tiempo para el cuidado de los hijos e hijas o no atención a las tareas domésticas). Lo cual conlleva expresiones, no de reconocimiento o valoración, como en el caso masculino, sino del tipo “pérdida de tiempo” y “meterse en problemas”. Hay, por tanto, menos apoyo emocional y práctico y una actitud de desánimo, cuando no, de franca oposición a que lo hagan las mujeres. Y no sólo de su entorno más próximo (pareja, familia...), sino también por la influencia de las redes de apoyo con las que puede contar, tanto a nivel práctico como a nivel psicológico (otras mujeres,

amistades, etc.). Los argumentos y la resistencia no son claramente explícitos y abiertos, sino que revisten un carácter más bien discreto (envuelto en un hálito de apoyo y ayuda) y utilizan estrategias indirectas de desánimo, resaltando los inconvenientes y aspectos negativos que pueda tener.

1.2. Las mujeres y la maternidad

Asociada a esta causa, hemos encontrado una segunda razón, ligada a la concepción social sobre la maternidad y el papel que las mujeres han de desempeñar ante ella. La mayoría de las mujeres entrevistadas afirman que la maternidad y las responsabilidades familiares constituyen el aspecto más importante que dificulta el acceso de las mujeres a los cargos directivos. Las mujeres consideran que las ocupaciones domésticas condicionan su rendimiento profesional, sin embargo asumen como "algo natural" que sean las propias mujeres las que se ocupen de ellas, porque saben que tendrían que enfrentarse a la reprobación pública de no cumplir con las expectativas sociales existentes. Son reforzadas socialmente en este papel y su identidad se va creando en función de la maternidad, lo cual hace más difícil a las propias mujeres romper con esas expectativas.

Sin embargo, del total de directoras entrevistadas, más del 70% de los casos tienen cargas familiares y, sin embargo, han decidido ocupar el cargo de directora. Por ello consideramos que no es sólo el hecho de la maternidad lo que es una barrera en el acceso a los cargos directivos, sino la falta de corresponsabilidad y la escasa participación de los otros componentes de la familia en el cuidado de la familia y del hogar. No es que las mujeres rehuyan de los cargos directivos, es que los hombres rehuyen las responsabilidades familiares y ello tiene como consecuencia el que las mujeres tengan que *agudizar* su doble jornada en el caso de asumir un cargo de responsabilidad en un centro educativo.

Como vemos, las expectativas sociales son poderosas y adecuan los comportamientos de los componentes de una colectividad. Tradicionalmente se ha planteado que es responsabilidad de la mujer la atención a los hijos e hijas. A nivel social, persiste una crítica bastante extendida, o al menos una presión solapada, hacia las mujeres que anteponen el éxito profesional al papel preponderante que se le ha asignado a la mujer histórica y socialmente: la maternidad. Que un hombre disminuya la atención a la familia al tener un cargo de responsabilidad es comprensible, pero si lo hace una mujer es "acusada" de "abandono familiar". Mientras en el ámbito profesional un hombre con matrimonio y familia se considera como algo positivo que asegura la estabilidad, una mujer que tiene o puede tener hijos/as son una posible carga –permisos por embarazo, horas de dedicación al trabajo, prioridad en las decisiones, etc.

Según la construcción social de roles, la familia debe ser el centro de interés de las mujeres, por lo que ocuparse “de otros” espacios implica dar la espalda a parte de su identidad. Lo cual tiene para ella un coste afectivo importante, llegando a culpabilizarse por no cumplir bien una tarea que tradicionalmente se ha encargado a la mujer, una tarea tan “sagrada”. En las mujeres, esto tiende a generar unas consecuencias psicológicas de carácter negativo, provocando angustia y ansiedad ante el “supuesto abandono”, respecto a la atención y educación de sus hijos e hijas, que supone asumir un cargo directivo. Y se comienza a percibir que no sólo la propia mujer, sino el entorno social y emocional que la rodea tienden a considerarla una “mala madre”, lo que acaba revirtiendo esa percepción de malestar sobre sí misma.

Las funciones tradicionalmente realizadas por la mujer no son compartidas por los hombres, ni asumidas por el sistema económico y social imperante, que no articula medidas sociales suficientes para dar respuesta a estas necesidades, desde unos servicios sociales públicos y de calidad. Así pues, como no se articula ningún medio para cubrir las se mantiene la exigencia de que lo siga haciendo la mujer, pues, al mismo tiempo que la mujer se incorpora al espacio público, es muy escaso el número de hombres que se incorporan al espacio privado y dedican y dan el mismo tiempo e intensidad de atención y cuidado al ámbito doméstico y familiar.

Las mujeres que asumen la tarea de dirección, cuando acceden al cargo directivo se han organizado para poder compatibilizar la doble tarea de profesional de la educación y la interna de cuidadora del hogar y de la familia. Esto supone un desgaste personal y profesional innegable. El uso del tiempo de los varones es independiente de su estado civil y de que tengan hijos o no. Sin embargo, el paso de la soltería al matrimonio supone para la mujer una pérdida de casi tres horas de tiempo dedicado al trabajo profesional-académico, mientras que se incrementa en casi cuatro horas el dedicado a actividades doméstico-familiares. Para los hombres casarse o convivir en pareja es tanto como hallar una empleada, y para las mujeres es como asumir un segundo empleo (CARRASCO, ALABART y MONTAGUT, 1997, 69-70). Así se crea el mito de la mujer “superwoman”, que tiene que llegar a todo y hacerlo todo bien, suponiendo un nivel de exigencia tan alto que provoca una tensión frustrante y un sentimiento de incapacidad si no se llega al diez en todo. Esto implica un factor reactivo de rechazo a la hora de “complicarse” aún más asumiendo un cargo directivo, ya que las mujeres “saben” que se van a tener que hacer cargo de todo.

En los datos extraídos de la investigación parece existir igualmente un “consenso social masculino” (91,6%) de que la responsabilidad familiar es el mayor *problema de las mujeres* para acceder. Cuando la explicación a un

problema social es tan monolítica y homogénea como ésta (recordando que es el *problema de las mujeres*), se produce un “efecto espejo” que rebota o rechaza toda otra posible interpretación, impidiendo que se indaguen otras causas diferentes de esa situación y otras responsabilidades más allá del problema y la decisión individual. Este “consenso social” es una forma de mantener a las mujeres en una situación de inmovilidad y fatalismo ante una situación que les obliga a elegir entre dos prioridades vitales fundamentales (tener familia o desarrollo profesional). Es significativo, en este sentido, que el 60% de las directoras en ejercicio no están de acuerdo con esta conclusión que comparten de manera casi unánime los hombres.

Hemos de tener en cuenta que los puestos de dirección se han estructurado de forma tradicional para adaptarse a alguien que cuenta con un sistema de apoyo a tiempo total que lo respalda desde el hogar, es decir, otra persona que haga la compra, cocine, lave, planche y mantenga las relaciones personales y familiares. Ya que una característica importante de los puestos de dirección, tal como están estructurados actualmente desde una perspectiva esencialmente masculina, es la ampliación de la jornada laboral. Dedicar más horas a la función de dirección parece imprescindible para conseguir el reconocimiento en esa labor.

1.3. Diferentes trayectorias profesionales

Hemos podido comprobar, igualmente, que los varones y las mujeres narran sus trayectorias profesionales de forma diferente. Si los primeros suelen reconstruirlas en clave individual, las segundas tienden a presentarlas como parte de otros proyectos más colectivos. Para ellos la dirección parece ser una forma de conseguir poder, prestigio social y reconocimiento. Las razones que ellas argumentan para acceder a cargos directivos están relacionadas esencialmente con una clara intención de propiciar cambios en sus centros educativos. Tienden a plantearse como un servicio a la comunidad educativa, como una aportación personal en el intento de mejorar la organización.

Esta concepción de su vida laboral supone una visión de querer estar, no en la cumbre, sino en “el centro de la organización”. Si no desean “llegar más alto” no es porque no se sientan capaces, sino porque no “ambicionan” ese modelo de “trepar”, esa visión de la dirección como progresar en el escalafón jerárquico y de prestigio. Sin embargo, los hombres expresan que pretenden básicamente acceder a la cumbre de la organización, tener un cargo de poder y de representación institucional. En muchos casos los directores parece que tienen miedo a “perder el puesto”, como si quisieran perpetuarse en él de forma vitalicia.

Esta actitud de los hombres directores se halla vinculada con el desarrollo de una intensa racionalidad basada en la competitividad, aprendida desde edades tempranas. A los niños (varones) se les suele enseñar durante su proceso de socialización que lo más importante es ganar, como valor primordial que se halla por encima de la valoración de los vínculos personales o el propio crecimiento. El énfasis está centrado en el “logro profesional”, lo cual implica que el tiempo que comparten con sus familias es bastante limitado y sus casas se convierten en “sucursales” de sus despachos, en donde continúan el trabajo que no les ha dado tiempo a terminar en su despacho.

Son los hombres los que mayoritariamente presentan candidatura para ser directores en los centros. Son ellos los que muestran más interés por acceder a ese cargo. Mayoritariamente, cuando la mujer se presenta al cargo de dirección no hay ningún otro candidato, frente a los hombres, que en el 81,49% de los casos se han presentado frente a otros candidatos u oponentes.

1.4. Expectativas favorables hacia los hombres

En el análisis de los resultados de la investigación ha surgido otro aspecto que hemos de resaltar como una causa también estructural y social, pues tiene que ver con la cultura patriarcal en la que vivimos y nos socializamos. Es la presunción de la valía del hombre. Es decir, existen mejores expectativas sociales respecto a cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres, esperando que las mujeres lo harán peor que ellos, pues se considera que éstos están más acostumbrados y entrenados tradicionalmente para ejercer el poder. Las tres ventajas que se citan textualmente de los hombres son: “mayor credibilidad por parte del profesorado y alumnado a los directores hombres”; “mayor respeto e incluso más miedo al enfrentamiento directo con los hombres, por lo que el profesorado se vuelve más cumplidor”; y “parece que es más capaz de imponer orden, a los ojos de los alumnos/as e incluso a veces de profesores/as”. También se indica que “hay una mayor confianza en la capacidad de toma de decisiones de los hombres”, que “se considera que las mujeres tienen inseguridad y miedo para asumir responsabilidades” y “que se acepta más una orden o una corrección si viene de un director hombre”.

Pero no sólo se parte de la “presunción de la valía del hombre” frente a la mujer, sino que se añade un “mayor nivel de exigencia a las mujeres”: la mujer ha de demostrar, acreditar en la práctica, su capacidad para ser reconocida. Se parte del hecho de que por ser mujer no estamos a la altura. Tratándose de hombres todo vale, pero a las mujeres se les exige que sean excepcionales:

“Cuando un hombre realiza mal la tarea de la dirección se suele argüir que es incompetente, que es poco responsable o que tiene problemas que le

impiden hacer un buen trabajo. Cuando se trata de una directora, la causa de su mal planteamiento radica en su condición de mujer” (SANTOS, 2000, 62).

La aspiración de tener éxito o tratar de encajar en la imagen del prototipo de líder ejerce presión en las mujeres para que éstas adopten “un estilo masculino” (EAGLY y JOHNSON, 1990; GARDINGER y TIGGERMANN, 1999). Pero es sorprendente, en este sentido, que las líderes femeninas que representan un estilo autoritario son consideradas más negativamente que los hombres que lo ejercen también de forma autoritaria, se las llama “mujeres de hierro” y se las considera agresivas, manipuladoras y dominantes (EAGLY, MAKHIJANI, y KLONSKY, 1992; HELLER, 1982).

1.5. Las redes invisibles

Otro de los factores que influyen en la escasez de mujeres directoras en las organizaciones escolares son las denominadas “redes invisibles” o colegios invisibles (ALONSO, 2001) de los hombres, que hacen referencia a aquellas estrategias sutiles, solapadas y, en muchos casos, inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres hacia otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder. Unos rituales precisos para acceder al mundo de la autoridad que los varones conocen, controlan y administran con eficacia.

Son “redes trenzadas” que refuerzan las expectativas de adecuación respecto a la capacidad de los hombres, que generan mecanismos de selección apropiados y pensados para hombres, que potencian el apoyo informal y la “mentorización” hacia hombres que aspiran a la dirección y que, por el contrario, desaniman, por supuesto informalmente, a las mujeres para que lo hagan o les recuerdan los riesgos y dificultades que puede conllevar.

Se ha convertido en un tópico la frase “think manager, think male” (“si piensas en un directivo, piensas en un hombre”) (BRENNER, TOMKIEWICZ y SCHEIN, 1989; HEILMAN, BLOCK y MARTELL, 1995; POWELL y BUTTERFIELD, 1979; POWELL, BUTTERFIELD y PARENT, 2002; WILLEMSSEN, 2002). Hombres directores que piensan en hombres para el cargo, inspectores hombres que piensan en hombres para la dirección, profesores hombres que piensan en hombres para ocupar esos cargos directivos... Eso suele ser casi siempre así. Porque se han establecido unos mecanismos de confianza basados en “expectativas muy parecidas” u “objetivos comunes”, maneras de pensar comunes que se van labrando en reuniones informales, comidas, cenas, aperitivos, charlas de café, charlas en las que se habla de fútbol,...

Los hombres parecen tener mucho más tiempo para consolidar esas redes, puesto que a las mujeres no les queda tiempo para dedicarse a ello, pues tienen otras prioridades vitales a las que tienen que atender. Los hombres parecen disponer de mucho más tiempo, puesto que no se responsabilizan de las tareas domésticas o su aportación a ellas es menor y casi siempre supeditada a que no exista una exigencia en el ámbito laboral. La familia, que para los hombres queda en un lugar secundario y supeditado al mundo laboral, es un espacio que las mujeres han de considerar tan prioritario como el profesional y han de buscar compatibilizarlo, dándole al menos la misma prioridad, pues en caso contrario quedaría abandonado por hombres y mujeres. Cuando una mujer acaba su jornada laboral tiende a pensar, no en tomar algo con los compañeros y compañeras, sino en estar con la familia que ha quedado en el hogar y en cuidarla, compartir tiempo con ella y compatibilizar lo vital con lo profesional. El modelo masculino tradicional adolece de estas prioridades.

1.6. Falta de modelos de identificación de las mujeres

Otra razón o motivo es la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes a las de los hombres y que sean referentes para otras mujeres.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el cargo de directoras, las mujeres sí van a encontrar modelos de identificación para desempeñar el cargo de secretaria, que se realiza de una forma discreta y menos visible que el de Director/Directora o Jefe/Jefa de Estudios. Parece que este cargo de secretaria, tradicionalmente desempeñado por mujeres, marcado por su carácter de auxiliar de otros cargos de poder en los que se desempeñan hombres, continúa siéndolo en las organizaciones escolares, como reflejo de las organizaciones empresariales.

Esta falta de modelos de identificación se constata también en el uso tradicional del lenguaje. De hecho, el propio lenguaje niega esa posibilidad de identificación al no poder poner en femenino determinados cargos. Igualmente, los tratados teóricos sobre dirección y liderazgo están escritos genéricamente en masculino, y el contexto que progresivamente se va generando en su lectura induce a pensar en hombres como personajes que encarnarán esas funciones o asumirán ese papel.

1.7. Hemos logrado la igualdad

Pero, quizá el factor más poderoso y más extendido en el ámbito educativo es la convicción de que actualmente ya no hay discriminación en el acceso a los puestos de dirección en la sociedad en que vivimos. Frente a la persistente realidad de los

datos estadísticos y cuantitativos del predominio de los hombres sobre las mujeres en los cargos directivos dentro del mundo educativo, la mayoría de las personas encuestadas y entrevistadas no percibe esta realidad. La afirmación es constante y rotunda: "no hay discriminación".

Desde todos los ámbitos recibimos el mensaje de que somos iguales, de que hemos ganado la batalla de la igualdad. Esto significa que el discurso de la igualdad con el que nos bombardean constantemente ha hecho mella, nos lo hemos creído. Por lo tanto, si algo falla debe ser por razón de la inadecuación de las mujeres. Ya no sólo es que las mujeres no quieren, sino que no valen para ello (EGUSKIZA, 1996). Por lo que se genera el efecto de inversión buscando "culpabilizar a la víctima": son las propias mujeres las que no quieren o no pueden ser directoras. Se atribuye la discriminación a factores internos, a características individuales de las personas. Es lo que Santos Guerra (2000, 55) denomina el "mito de la excepción": *"como elemento eliminador de conflicto se presenta el 'mito de la excepción': si algunas han sido y son directoras, ¿por qué no lo han podido ser las demás? Argumento falaz frecuentemente utilizado para negar la discriminación"*.

La mayoría de las respuestas que hemos obtenido consideraban que casi todo es un problema de personalidad o de preparación. La explicación busca la responsabilidad en las propias víctimas, las mujeres, a quienes se les achaca que "no tienen ambición". Es la interiorización del discurso de la meritocracia individual lo que lleva a la culpabilización de quienes no llegan a la exigencia de ese nivel de méritos. Si la igualdad ya está conseguida, quien no tenga acceso a los derechos o beneficios de la misma será por carencias propias. Las trabas de género se convierten en trabas de capacidades o incapacidades, deseos o interés de las mujeres individuales.

Estamos en una cultura tradicionalmente tan patriarcal que no nos permite pensar una sociedad en condiciones de igualdad. No hay experiencias, ni referentes, ni tradiciones que nos muestren cómo sería una sociedad organizada paritariamente. Y tendemos a negar las realidades que no se ajustan a las concepciones que consideramos que "deben ser". Está claro que acabamos viendo lo que queremos ver. La tradición patriarcal impide la conciencia sobre estas discriminaciones indirectas, culturales, en las que crecemos y nos movemos hombres y mujeres. Es el peso de la cultura.

"Donde el principio de igualdad se da por sentado, hace que las desigualdades ocupen un lugar marginal en las discusiones, debates y discursos... Es más, en la medida en que dicha norma se estabiliza como principio, cualquier intervención, incluso el hecho de analizar la ocupación de cargos diferenciando entre varones y mujeres, parece percibirse como inapropiado, desfasado e incluso discriminador"

(GÓMEZ y CASADO, 2003, 42). Y que las mujeres que muestran una mayor conciencia de la discriminación de género y lo explicitan se exponen a ser rechazadas o ridiculizadas. Esta situación nos lleva a concluir que la desigualdad y discriminación por razón de género es la más oculta de todas, porque se vive como normalidad, y no se cuestiona la normalidad, lo cotidiano.

2. La experiencia oculta de las mujeres en la dirección escolar

Pero no queremos acabar este artículo sobre los motivos y obstáculos en el acceso a la dirección de las mujeres en el ámbito escolar sin destacar también aquellas motivaciones y aspectos positivos que ha tenido el acceso o el desempeño del cargo directivo para las mujeres que han participado en esta investigación.

Todas las mujeres que han tenido experiencia de dirección han manifestado su satisfacción a lo largo del desempeño de su cargo y que ejercerlo afianza su autoestima. Dado la importancia que tiene este aspecto de cara, a su vez, a motivar y potenciar a otras mujeres para que se planteen el acceso a estos cargos, hemos querido recoger a continuación una síntesis de aquellos aspectos positivos y motivantes relatados por las mujeres que ya han accedido a cargos directivos:

- La mayor autonomía que adquiere la familia y los hijos e hijas al haber una menor presencia de la madre en el hogar.
- La mayor valoración que manifiestan los hijos e hijas hacia la labor profesional que desarrolla su madre como directora, aunque inicialmente lo perciban como una pérdida de atención.
- El pasar a ser un modelo de coeducación en la práctica para los hijos e hijas, al ver que el espacio público es un ámbito propio también de la mujer y no sólo del hombre.
- El convertirse en un referente de igualdad en el centro educativo, tanto para alumnos como para alumnas, rompiendo el estereotipo de que son los hombres los que dirigen.
- El perder el miedo al poder, al observar que es capaz de desarrollar con destreza y efectividad (incluso mayor que bastantes hombres) las tareas que requiere el ejercicio de la dirección.
- El desmitificar ese cargo como una función compleja, alejada de las habilidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres.
- Desarrolla en la mujer capacidades básicas asociadas al ejercicio de una función directiva (hablar en público, planificar, gestión de recursos humanos,

representación social, etc.) que las mujeres tienen menos oportunidades de practicar porque no suelen llegar a este nivel.

- Mejora de su propio autoconcepto y autoestima, pues el ejercicio de esta función les ha reportado, a la mayoría de las mujeres que han participado en esta investigación, la percepción de que la comunidad educativa tiene una valoración extraordinariamente positiva de su labor como directora.
- Tener una visión de género en el ejercicio de la dirección para analizar, interpretar y dar respuesta a muchas de las situaciones que se producen (por ejemplo, potenciar que sean alumnas las que accedan a representantes en el consejo escolar o en cargos). Esto permite el aprendizaje de mujeres jóvenes dándoles espacios de participación y decisión real y se convierte en una "red de apoyo" a otras mujeres para que accedan a cargos de dirección.

Por todo ello, podemos concluir que las mujeres tienen un estilo de liderazgo y dirección diferente al de los hombres. No en cuanto personas individuales, sino consideradas como colectivo. Es decir, que en conjunto parece ser que las mujeres tienden a tener formas de ejercer el liderazgo ligadas a unos valores que tradicionalmente se han atribuido al mundo femenino y que el mundo masculino ha minusvalorado, cuando no despreciado abiertamente. Un liderazgo que se ajusta más a las necesidades de las organizaciones educativas y que correlaciona de una forma clara con los principios pedagógicos que las orientan: un liderazgo distribuido, pedagógico, pacífico, democrático, emocional y orientado hacia las relaciones.

Por tanto, el acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos 14 años de su vida.

Referencias bibliográficas

- ALONSO SÁNCHEZ, M^o J. (2001). "Mujeres y carrera académica: una revisión teórica". En M.^o Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (Coord.), *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la mujer.

- BRENNER, O. C., TOMKIEWICZ, J. y SCHEIN, V. E. (1989). "The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics revisited". *Academy of Management Journal*, 32, 662-669.
- CARRASCO, C., ALABART, A. y MONTAGUT, T. (1997). *Mujeres y políticas sociales: una aproximación al caso español*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- EAGLY, A. H. y JOHNSON, B. T. (1990). "Gender and leadership style: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- EAGLY, A. H., MAKHIJANI, M. G. y KLONSKY, B. G. (1992). "Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 111(1), 3-22.
- EGUSKIZA, M^o.J. (1996). "Mujeres y gestión educativa". En Joaquín Gairín y Pere Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 85-91). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GARDINGER, M. y TIGGERMANN, M. (1999). "Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male and female-dominated industries". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 301-315.
- GÓMEZ, C. y CASADO, E. (2003). "Las mujeres en los cargos del sistema educativo". *Organización y gestión educativa*, 11 (3), 41-43.
- GRANERAS, M. (2003). "Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España". *Organización y gestión educativa*, 11 (3), 15-20.
- HEILMAN, M. E., BLOCK, C. J. y MARTELL, R. E. (1995). "Sex stereotypes: Do they influence perception of managers?" *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 237-252.
- HELLER, T. (1982). *Women and men as leaders*. New York: Praeger.
- POWELL, G.N. y BUTTERFIELD, D. A. (1979). "The 'good manager': Masculine or androgynous?" *Academy of Management Journal*, 22, 395-403.
- POWELL, G.N., BUTTERFIELD, D. A. y PARENT, J. D. (2002). "Gender and managerial stereotypes: Have the times changed?" *Journal of Management*, 28, 177-193.
- SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- WILLEMSSEN, T. M. (2002). "Gender typing of the successful manager. A stereotype reconsidered". *Sex Roles*, 46, 385-391.