

Noelia Pérez Varela

### 1. Objetivos o propósitos:

---

El objetivo fundamental de esta investigación es conocer el estilo de liderazgo de seis directoras de centros educativos de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia a partir del análisis cruzado de seis casos, lo que nos permitirá comprobar si el liderazgo que ellas desempeñan corresponde o diverge con el enunciado por la teoría.

### 2. Marco teórico:

---

Se entiende el liderazgo como una influencia de carácter informal que tiende a modificar la motivación o competencias de los miembros de una organización. A menudo, los estudios que versan sobre la dirección escolar están vinculados con el liderazgo educativo y esto es así porque las directoras y directores de centros educativos, en virtud de su posición, son considerados líderes (Gimeno, 1995).

Resulta arduo establecer un estilo de liderazgo femenino si reparamos en el bajo índice de mujeres que ocupan cargos directivos (Ignatius, 2013, p. 12). En Galicia, en el curso 2009/2010 únicamente el 35,80% eran directoras frente a un 64,20% de directores en centros de educación secundaria (CNIIE & Instituto de la Mujer, 2012, p. 23).

Entre las razones figuran la socialización recibida en función del género y «la pérdida de poder y capacidad de decisión adjudicada por el sistema social a los roles estereotipados femeninos» (Barberá & Ramos, 2004, p. 151). Los roles establecidos priorizan la responsabilidad de la mujer en el ámbito privado frente al público y en el ámbito de servicio frente al de poder (Sáez, 1998). Si a ello le añadimos la existencia de determinados estereotipos de género, entendidos estos como «aquellas generalizaciones no científicas sobre lo que es propio de cada sexo» (Sánchez & Iglesias, 2008, p. 132), vemos como comúnmente el estereotipo masculino está asociado con actividades profesionales ligadas al ámbito público y del poder (agresividad, autoridad, dotes de mando...), mientras que los estereotipos femeninos están vinculados con actividades de cuidado y con la falta de control sobre el poder (ternura, sumisión, miedo, timidez...) (*Ibidem*).

Cuando hablamos de los estereotipos directivos de varones y mujeres, se considera que los de ellas están más ligados a un tipo de liderazgo transformacional que tiende a implicar a todos en el seno de la organización, fomenta el trabajo en equipo y desarrolla la motivación en el grupo. Por su parte, los varones emplean un liderazgo de corte transaccional fundamentado en las recompensas por los servicios prestados, en el que se establece un mayor control (Sarrió, Ramos & Candela, 2005) y en el que probablemente usen el poder que proviene de su autoridad y posición en el seno de la organización (Tomlinson, 2004). Pero cuando una mujer tiende a adoptar un liderazgo autocrático o un estilo más directivo, puede ser vista como demasiado agresiva y masculina (Bass, 1990).

Estudios recientes ponen de manifiesto que las mujeres que adoptan patrones de actuación masculinos son percibidas como competentes; pero adustas; si se muestran

---

Organizado por:



seguras y asertivas, son vistas como presuntuosas. Si actúan conforme a los estereotipos que se les atribuyen, pueden caer bien, pero carecerían del respeto del que son merecedoras y no las verían como líderes (Ibarra, Ely & Kolb, 2013). Otras investigaciones indican que aquellas que adoptan un estilo directivo acorde al estereotipo convencional, sufrirían menos discriminación (Rudman & Glick, 1999).

### 3. Metodología:

Para la realización de esta investigación se utilizó un *estudio multicaso instrumental* (Stake, 2006, vi). Está constituido por seis casos de estudio que, aunque nos otorgan la facultad de conocer cada uno de modo particularizado, su relevancia reside en formar parte de un conjunto de casos que nos ayudan a alcanzar una mayor comprensión sobre nuestra temática de estudio: el liderazgo femenino en los centros de enseñanza secundaria.

La selección de las informantes se realizó de manera reflexiva y meticulosa conforme a la denominada selección de casos típicos (Goetz & Lecompte, 1988, p. 101) en la que se establecieron los siguientes criterios: mujeres directoras en centros de enseñanza secundaria que estuvieran, voluntariamente, dispuestas a compartir con la investigadora sus experiencias y elucubraciones acerca del liderazgo que ejercen.

Tabla 1

#### *Datos aclaratorios sobre las informantes y sus respectivos centros educativos*

	Pseudónimo	Nombre del centro educativo
Primera directora	Vitoria	IES Monte do Gozo
Segunda directora	Oliva	IES Mourente
Tercera directora	Aurora	IES Lires
Cuarta directora	Estefanía	IES Gontade
Quinta directora	Gloria	IES Outeiro
Sexta directora	Rebeca	IES Cristovo

Las técnicas de recogida de datos que se utilizaron fueron las entrevistas estructuradas abiertas, la observación no participante y el análisis de documentos. Otros soportes de información empleados fueron el diario de campo de la investigadora, el “diario-esquema” de las directoras y el cuaderno de campo. En total se realizaron dieciséis sesiones de entrevistas.

El tratamiento de los datos se llevó a cabo preservando su naturaleza textual y se empleó la triangulación metodológica a través de las distintas técnicas. Posteriormente se adoptó una perspectiva interpretativa para darle coherencia científica al gran volumen de datos aportados por las informantes. Toda la información recopilada fue categorizada

Organizado por:



en setenta y siete ítems de los que se extrajeron finalmente seis tópicos, estando el liderazgo incluido en el tópico “Desarrollo de la acción directiva”.

#### 4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

---

Aunque las directoras que participaron en esta investigación no se ven a sí mismas como líderes, lo suyo se trata de un liderazgo de carácter cooperativo en el que el trabajo en equipo es una premisa fundamental e indispensable. Entre los miembros del equipo directivo consensuan todas las decisiones y estrategias que se toman, a pesar de que partan de distintas perspectivas ante un mismo problema u objetivo. Afirmaron que nunca se decide nada sin que haya acuerdo y es en el seno de estos equipos «en los que existe un debate permanente de carácter pedagógico» (Álvarez, 2010, p. 26) y «una capacidad colectiva de liderazgo» (Bolívar, 2013, p. 14), en donde se sienten más cómodas trabajando. Precisamente, una de las cosas que más destaca el inspector en el caso de Gloria es la vinculación entre ellos: «he visto equipos funcionar bien, pero tan unido como éste aún no, hasta ahora».

Además, estas directoras están dispuestas a recibir la colaboración y aportaciones de la AMPA, Comisión de Coordinación Pedagógica, del Claustro, Junta de Delegados y del Consejo Escolar y gracias a esta apertura a la comunidad educativa, se construye un liderazgo «distribuido»<sup>1</sup> en el que procuran hacer las cosas en bien de la colectividad: «Normalmente cuando ellos me proponen a mí programas, actividades, yo siempre soy receptiva a que se hagan, prácticamente nunca digo que no. En realidad, todo se consensua mucho» (Oliva). Como corolario, los/as demás también se comprometen con la organización: «si cuentas con ellos, ellos también responden» (Rebeca).

Sobre la supuesta existencia de un liderazgo “femenino”, las directoras entrevistadas hicieron referencia a la diferencia generacional. Directoras de otras generaciones se erigen como modelos estereotipados masculinos: autoritarias, controladoras, tiranas; mostraban entre sus compañeros y compañeras poca predisposición al diálogo y actitudes impositivas, provocadoras e incluso desafiantes. Comenta Vitoria que la directora anterior le decía: «Ya te gustaría a ti ser directora», como insinuando que nunca sería capaz de alcanzar ese puesto y añade, «pensaba que nadie se iba a presentar y daba por hecho que el inspector la iba a nombrar. Después hizo todo lo posible o lo imposible para que yo no saliera [elegida directora]».

También puede suceder, como le ocurrió a Estefanía, que la directora que la precedió en el cargo, se mostrara como el eje fundamental en el seno del equipo directivo,

---

<sup>1</sup>Spillane fue uno de los pocos autores que distinguió entre “liderazgo compartido” y “liderazgo distribuido”. En el primer caso está implicado el líder formal, además de otros líderes; mientras que en el segundo, el liderazgo es de la mayoría, no de unos pocos (Spillane, 2006, p. 4, en Lindahl, 2008, pp. 301-302). El término ‘liderazgo distribuido’ fue usado como cuasi-sinónimo de liderazgo democrático y como parte de un esfuerzo para ampliar el aparato administrativo de las escuelas o para dar más autoridad a los profesores (Harris & Muijs, 2005, en Firestone & Martínez, 2009, p. 62).

A nivel internacional, los estudios acerca del liderazgo escolar compartido o distribuido están centrados en escuelas de primaria (Deirdre, 2013, a; Deirdre, 2013, b; Hall, 2013), de secundaria (Strachan, 1999; Hulpia & Devos, 2009; Møller, 2009), de primera infancia (Heikka & Hujala, 2013) y en lo que se conoce como ‘k-12 Schools’ (Lindahl, 2008).

---

Organizado por:



caracterizándose además por un comportamiento autoritario y no partidario de delegar responsabilidades en los demás, sino más bien por tener expectativas bajas hacia sus compañeros y compañeras docentes: «Parecía un poco ese modelo de persona de hacer absolutamente todo y tenías la sensación de que con que hicieras tu trabajo y llegaras a tu hora, ya no se te iba a pedir nada» (Estefanía).

El extremo opuesto lo encontramos en la directora que estuvo en el cargo antes que Gloria, según la cual, tendía a ejercer un abuso de poder, relegando en el jefe de estudios prácticamente todo su trabajo y como afirma Gloria: «no puedes abusar del poder, que el trabajo tuyo esté a expensas de los demás».

Pero estas actitudes no las perciben en cuanto a las características que dicen tener las directoras actuales. Repárese en que los atributos que señalaron poseer estas seis directoras están todos vinculados con estereotipos femeninos: paciencia, diplomacia, corrección, educación, flexibilidad, tolerancia y amabilidad.

Las directoras entrevistadas consideran que no representan el estereotipo de directora autoritaria: «Para ser directora no hace falta para nada ser autoritario ni tener poder ni esas ideas de que hay que organizar con mando en plaza. Yo trato de convencer, pero nunca imponer» (Oliva). Concluyen que la autoridad no funciona, que lo que se consigue con ella es crear un clima de crispación e incomodidad en el centro educativo, dejando de ser un espacio tranquilo de aprendizaje para originarse «una presión interna absolutamente innecesaria» (Estefanía).

## 5. Resultados y/o conclusiones

---

El liderazgo ejercido por las participantes de esta investigación reúne las particularidades del liderazgo femenino enunciado por la teoría, siendo además el que pedagógicamente se considera más adecuado en el seno de las organizaciones educativas (Bush, 2007; Macbeath, 2009; Moos, 2013): trabajo en equipo, consenso y liderazgo compartido, no recorriendo «a la imposición, el mandato o la jerarquía» (San Fabián, 2003, en Díez *et al.*, 2006, p. 143).

Se constató que el liderazgo democrático que desempeñan contrasta con el liderazgo de corte autoritario de sus predecesoras, que no sólo no consideran válido, sino que se instituye como una manera de desempeño del cargo ineficaz e innecesaria. La razón por la cual las directoras de otras generaciones se comportan de manera diferente a las expectativas que se consideran inherentes a su género es porque «tratan de ajustarse al estereotipo más valorado, el masculino» (Bosch, Ferrer & Gili, 1999, pp. 146-147) por la consideración de que aquel al que pertenecen tiene una carga fundamentalmente negativa y no está vinculado con la validez para el puesto y el éxito profesional; cuando en realidad, apropiarse de comportamientos masculinos, además de ser contraproducente (Rudman & Glick, 1999) por la adopción de un estilo de liderazgo contraestereotípico, puede provocar una pérdida de credibilidad por emplear una identidad profesional ajena y considerada característica del varón. Además, contribuye a perpetuar la creencia de que las cualidades femeninas no son las adecuadas para el desempeño de puestos directivos.

---

Organizado por:



### 6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

---

La investigación cualitativa realizada nos permitió ahondar en las percepciones reales que cada directora tiene acerca del liderazgo. Parece ser que se está produciendo un cambio de paradigma cuanto al estilo directivo femenino. El hecho de partir de un estilo de dirección más autoritario hacia otro de corte colaborativo evidencia que se produjo un cambio social al pasar de un proceso de *aculturación*<sup>2</sup> en el que se abandonó la utilización de un modelo social “masculino” para desempeñar este puesto a otro modelo social de liderazgo más relacionado con lo que comúnmente se atribuye al mundo femenino. Aparte de servir como modelo, este liderazgo revaloriza el status de la mujer en las organizaciones, pues legitima las direcciones educativas con características intrínsecamente femeninas, propiciando que haya un mayor número de mujeres ocupando cargos elevados.

#### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Barberá, E. & Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2004, 57 (2), 147-160.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, research and managerial applications* (3ª Ed.). New York: Free Press.
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo educativo, *Aula de Innovación Educativa*, 221, 12-17.
- Bosch, E., Ferrer, V. & Gili, M. (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos/Universitat de les Illes Balears.
- Bush, T. (2007). *Theories of Educational Leadership and Management* (3ª Ed). London: SAGE.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) & Instituto de la Mujer. (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid: CNIIE & Instituto de la Mujer.
- Deirdre, T. (2013, a). The challenges of developing distributed leadership in Scottish primary schools: a catch 22, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(3), 330-345.
- Deirdre, T. (2013, b). Distributed leadership: challenging five generally held assumptions, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33 (4), 354-372.
- Díez, E. J., Terrón, E. & Anguita, R. (Coords.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.

---

<sup>2</sup> Se define la *aculturación* como «el proceso por el cual un individuo o un grupo adquiere las características culturales de otro, a través del contacto directo y la interacción» (García de León, 1994, p. 151).

---

Organizado por:



- Firestone, W. & Martínez, C. (2009). Districts, Teacher Leaders and Distributed Leadership. Changing Instructional Practice. En K. Lethwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.) *Distributed Leadership according to the evidence* (61-68). New York: Routledge.
- García de León, M. A. (1994). *Élites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona: Anthropos.
- Gimeno, J. (Coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, F. J. (2007). *El fin del mito masculino. La entrada en el siglo de la mujer*. Barcelona: Erasmus.
- Grant, C. (2005). Teacher leadership: gendered responses and interpretations, *Agenda: Empowering women for gender equity*, 19 (65), 44-57.
- Hall, D. J. (2013). The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England, *Educational Review*, 65 (4), 467-487.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 568-580.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders, *Educational Studies*, 35 (2), 153-171.
- Ibarra, H., Ely, R. & Kolb, D. (2013). Women rising: the unseen barriers, *Harvard Business Review*, 91 (9), 60-68.
- Ignatius, A. (2013). Where are all the woman?, *Harvard Business Review*, 91 (4), 12.
- Lindahl, R. (2008). Shared Leadership: Can It Work in Schools?, *The Educational Forum*, 72 (4), 298-307.
- Macbeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, Policy and Paradox. En K. Lethwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.) *Distributed Leadership according to the evidence* (41-57). New York: Routledge.
- Møller, J. (2009). Learning to share: a vision of leadership practice, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12 (3), 253-267.
- Moos, L. (2013). Comparing Educational Leadership Research: Leadership and Policy in Schools, *Gender and Education*, 12 (3), 282-299.
- Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Rudman, L. A. & Glick, P. (1999). Feminized Management and Backlash Toward Agentic Women: The Hidden Costs to Women of a Kinder, Gentler Image of Middle Managers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (5), 1004-1010.
- Sáez, J. (Coord.) (1998). *El prisma del sexo*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sánchez, A. & Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- Sarrió, M., Ramos, A. & Candela, C. (2005). Género, trabajo y poder. En E. Barberá & I. Martínez (Coord.), *Psicología y Género* (193-215). Valencia: Universitat de València.

---

Organizado por:



# #CIMIE14

## 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York : The Guilford Press.
- Strachan, J. (1999). Feminist Educational Leadership. Locating the concepts in practice, *Gender and Education*, 11 (3), 309-332.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational leadership. Personal growth for professional development*. London: SAGE.

---

Organizado por:

