

Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora¹

Overcoming Obstacles and Problems: a Multicase Study of Women Principals, Leadership Policies and Management for School Improvement

DOI: 10-4.

José M. Coronel Llamas
María J. Carrasco Macías
Emilia Moreno Sánchez

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Huelva, España.

Resumen

Aunque la enseñanza es una profesión mayoritariamente ocupada por mujeres, la presencia de este colectivo en la dirección de los centros no es proporcional, especialmente en las primeras etapas. Este artículo presenta los resultados de un estudio que analiza el papel de las directoras en el desarrollo de políticas educativas de liderazgo y de gestión para la mejora escolar. Los objetivos del estudio fueron: 1) comprender cómo realizan las directoras las funciones propias de su cargo, analizar sus estilos de trabajo y conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles que ellas atribuyen a su forma de gestión y 2) conocer cómo reacciona la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) ante la dirección femenina de la escuela, describir los sentimientos y opiniones que esta situación provoca, las actitudes que genera y las valoraciones sobre sus formas de actuar y gestionar. A partir de un diseño de investigación cualitativo multicaso, desarrollamos el trabajo de campo en

ocho centros públicos de Educación Infantil y Primaria, que se seleccionaron en cada provincia andaluza con rasgos diferenciados respecto a sus contextos, a las propias características de los centros y a los perfiles de las directoras. Como estrategias para recoger la información, empleamos entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de documentos y notas de campo. De manera inductiva, analizamos la información buscando descubrir regularidades –mediante la identificación, codificación y categorización de los elementos– y establecer relaciones entre ellos. A pesar de las dificultades encontradas por las directoras, los resultados reconocen el impacto positivo de la experiencia, no solo desde el punto de vista personal de las propias directoras, sino también en relación con la mejora escolar; en este sentido, destacan las redes de relaciones sociales construidas con los miembros de la escuela y el desarrollo de un liderazgo democrático y participativo como principales ingredientes del trabajo de las directoras y elementos sustantivos de sus políticas.

Palabras clave: directoras escolares, liderazgo educativo, relaciones sociales, mejora escolar, investigación cualitativa.

Abstract

In Spain, the presence of women in decision-making positions and in power structures is not proportional to the total number of women employed in the field of education. This article shows the findings of a study of women principals' role in leadership and management policies for school improvement. The aims of this study are: 1) to understand how female principals characterize and describe their roles and responsibilities within their leadership position and what they consider to be the strengths and weaknesses they attribute to their form of management, and 2) to know how the educational community (i.e. faculty, students and family members) react towards the female leadership role at school, describing the feelings and opinions this situation has created. Eight schools participated in a one-year qualitative, multi-case study conducted in each one of the Andalusian provinces, following several criteria: school contexts, school type and female principals' profiles, using in-depth interviews, observations, documentary analysis and field notes as data collection strategies. Inductively, close attention is paid to the discovery of patterns and themes by means of identification, coding and categorization of various elements, establishing relationships between them. Over and above the obstacles and difficulties, the results indicate the positive impact of the experience on several issues: school improvement, personal renewal and growth; relational and social networks with the faculty, pupils and school community and democratic and participatory styles of leadership as successful ingredients of women principals' work and policies.

Keywords: women principals, educational leadership, social relations, school improvement, qualitative research.

Introducción

La escasa representación de la mujer en la dirección de las instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional, continúa siendo un asunto de relevancia, dada la importancia de este colectivo en el campo de la enseñanza (Cubillo y Brown, 2003). A pesar de los avances producidos en los últimos años, las mujeres siguen asumiendo como primera responsabilidad el cuidado de la descendencia y las tareas domésticas y dejan en un segundo plano las cuestiones asociadas a la promoción profesional (Cabrera, 2005; Frau, 1998; Gómez, 2004). Ni determinadas tradiciones culturales, de acuerdo con las cuales la familia representa una institución muy considerada y valorada, ni unos horarios de trabajo escasamente flexibles han contribuido, precisamente, a lograr un balance equilibrado entre la vida laboral y familiar (Hill, Yang, Hawkins et ál., 2004; Comisión Europea, 2005; Fernández y Tobío, 2006). Sin embargo, desde la década de los noventa se observa, en los países europeos, un cambio de tendencia en las actitudes, en la disposición de un contexto más 'liberal' hacia las relaciones, en los papeles asignados a cada sexo y en la división tradicional de las responsabilidades familiares, cuyas consecuencias son apreciables en la mejora de la situación de la mujer en diversos sectores de la vida social y laboral (Crompton, Brockman y Lyonette, 2005; Lovenduski y Stephenson, 1999).

En particular, es necesario subrayar la situación de la mujer en el ámbito organizativo. El análisis del funcionamiento de las organizaciones desde una perspectiva de género no se ha llevado a cabo, o bien ha recibido un tratamiento irrelevante en el discurso académico, pues se le ha concedido un estatus marginal en la práctica organizativa (Alvesson y Due Billing, 1992; Calás y Smircich, 1992, 1996; Ely, Foldy y Scully, 2003; Mills y Marjosola, 2002). Generalmente, se reconoce la gestión como un espacio masculino y las culturas organizativas han dificultado el progreso del acceso de las mujeres a los puestos de gestión (Burke y Nelson, 2002; Gherardi, 1995; Evetts, 2000; Lynnes y Brumit, 2005; Perrewé y Nelson, 2004; Rutherford, 2001; Smithson y Stokoe, 2005).

En nuestro país, en concreto en el ámbito educativo, las mujeres docentes son mayoría respecto a los varones, especialmente en las primeras etapas de la escolarización. Así, en el año 2009, había un total de 230.288 mujeres frente a 64.152 varones como docentes de Educación Infantil y Primaria. A pesar de que los requisitos para acceder a la dirección son los mismos, por ejemplo, en Andalucía, según datos de la Consejería de Educación, en el curso 2009-10, el 61,3 % de los puestos de dirección en Infantil y Primaria se encontraban ocupados por varones frente al 38,6%, que estaban ocupados por mujeres. A esto hay que añadir otra cuestión, no menos significativa, que merece una consideración especial y que desborda las intenciones de este artículo. Es el hecho de que más del 50% de las

direcciones escolares en los centros de Infantil, Primaria y Secundaria deben ser asignadas por la propia Administración educativa, debido a la escasez de candidaturas presentadas. A pesar de que se dispone de un modelo democrático y participativo para elegir la dirección de un centro escolar, los docentes rehúsan participar e implicarse en este proceso. Esta circunstancia refuerza la necesidad de un análisis de la situación que atraviesa el modelo de dirección de centros actual (Batanaz, 2005; García, Poblete y Villa, 2006; Santos Guerra, 2005).

Asimismo, es necesario tener en cuenta que, en el ámbito internacional, se dispone, desde la década de los ochenta, de un conocimiento sobre género, organización y gestión educativa que ha documentado las experiencias de las mujeres y su desempeño profesional en este campo. En este sentido, algunos trabajos sobre mujeres que ocupan puestos de administración educativa y aplican procesos de gestión (Gatenby y Humphries, 1999; Hatcher, 2003; Martin y Collinson, 2002; Shakeshaft, 1987; Skrla, 2000; Young y McLeod, 2001); estudios sobre liderazgo (Coleman, 2003, 2004; Drake y Owen, 1998; Fennell, 2005; Hall, 1996; Strachan, 1999) o sobre la dirección (Eckman, 2004; Oplatka, 2001; Smulyan, 2000) han puesto de manifiesto que las mujeres con posiciones de responsabilidad en la gestión educativa trabajan en el seno de culturas organizativas dominadas por visiones masculinas y por modelos que favorecen situaciones de desigualdad y marginalidad. Tampoco debe olvidarse el contexto social, económico y político en el que se desarrolla el trabajo educativo, ya que este queda asociado a políticas dominadas por los principios de mercado, las cuales tienen un impacto considerable en la dirección y el liderazgo educativo (Davies, 2003; Blackmore, 2004a).

A pesar de las dificultades señaladas, la investigación también ha resaltado determinadas cualidades asociadas a los estilos de trabajo propios de este colectivo (Eagly, 2005; Fennell, 2002; Pankake, Schroth y Funk, 2000). Estas actuaciones, basadas en principios de acción menos directivos y menos burocráticos y en políticas centradas en las personas y los procesos (Krüger, 2008; Rusch y Marshall, 2006), han incidido positivamente en las propias culturas organizativas y han desencadenado procesos de cambio y mejora en las escuelas (Asplund, 1998; Brunner, 2002; Day, 2005). Junto a todo esto, es preciso resaltar que la propia actividad investigadora ha reconocido la necesidad de ir más allá de los planteamientos dicotómicos del tipo 'hombre-autocrático' y 'mujer-democrática' a la hora de valorar el trabajo desarrollado en las posiciones de responsabilidad (Collar y Reynolds, 2005; Vecchio, 2002).

A pesar de que hay una literatura abundante y emergente en el ámbito internacional, en nuestro país no hemos participado en la construcción de este discurso hasta esta década. Pese a que existen estudios centrados en aspectos conceptuales (Coronel, Moreno y Padilla, 2002; Lorenzo et ál., 2008; Martín-Moreno,

2008; Santos Guerra, 2000), los trabajos se han concentrado en cartografiar la situación de la mujer en la dirección escolar (Grañeras, 2004; Zaitegui, 2004) y en analizar barreras y obstáculos para el acceso y el desempeño de la dirección por parte de las mujeres (Díez Arcos, 2008; Díez, Terrón y Anguita, 2006; García, 2006; Padilla, 2008; Tomás y Guillamón, 2009). Los resultados muestran una situación similar a la internacional y que podemos resumir a partir de la influencia de dos variables: a) el conflicto de papeles, y b) la presión ejercida por las culturas organizativas construidas bajo parámetros masculinos.

Asimismo, aunque en menor medida, encontramos investigaciones con un enfoque más descriptivo y analítico, que se dedican a mostrar el trabajo que las mujeres ejercen en los puestos directivos (Díez, Terrón y Anguita, 2006; Sánchez, 2008; López y Sánchez, 2009). En esta línea, precisamente, se enmarca este estudio. Nuestras intenciones se concretaron en los siguientes objetivos de investigación: □ Comprender cómo realizan las directoras las funciones propias de su cargo, analizar sus estilos de trabajo y detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles que ellas atribuyen a su forma de gestión.

- Conocer cómo reacciona la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) ante la dirección femenina de la escuela, describir los sentimientos y opiniones que esta situación provoca, las actitudes que genera y las valoraciones que se hacen sobre sus formas de actuar y gestionar.

Método

Contexto

Andalucía es una región que se ha caracterizado por una alta tasa de desempleo y por unos niveles de desarrollo económico y social que están por debajo de la media nacional. Sin embargo, en los últimos veinte años ha experimentado un considerable crecimiento. Así, desde el año 2004 se crearon en la región 400.000 nuevos puestos de trabajo de los que el 45% (y en edades que van de los 25 a los 54 años) han sido ocupados por mujeres (Instituto de Estadística de Andalucía, 2006). Por lo que se refiere a las medidas adoptadas, contamos con el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, aprobado por Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía el 2 de noviembre de 2005. Una de las actuaciones previstas consiste en: «Promover

la responsabilidad de las mujeres en la dirección de los centros y otros puestos de decisión» (Consejería de Educación, 2006, p. 29).

En el curso 2009-10, el número de docentes en Educación Infantil y Primaria en esta comunidad era de 46.624, de los que 34.289, es decir, un 73,54% eran mujeres, frente a 12.335 varones, es decir, un 26,46%. Esta proporción casi se invierte por lo que se refiere a la dirección escolar: los datos correspondientes al curso 2005-06, recogidos en el plan de igualdad mencionado, indican que el 64,6% de los puestos de dirección están ocupados por varones, frente al 35,4% que ocupan las mujeres.

En este contexto, la investigación pretende ser una contribución al reconocimiento del trabajo de las mujeres que han decidido asumir la dirección y trabajar por la mejora de sus escuelas. El artículo recoge un estudio multicaso, llevado a cabo durante un año en ocho escuelas seleccionadas en cada una de las provincias andaluzas. Estos centros participaron, a su vez, en una primera fase descriptiva de la investigación, que exploraba las barreras que las directoras y docentes percibían en el acceso a la dirección escolar en las etapas de Educación Infantil y Primaria y la influencia que esas barreras ejercían en las vidas personales y profesionales de las participantes.

Selección de los casos

Para determinar la estructura de la muestra, empleamos un procedimiento intencional para seleccionar a las participantes (Goetz y LeCompte, 1988), en función de los objetivos de la investigación (Janasic, 1994; Morse, 1994) y los problemas metodológicos de ‘normalidad’ (buscamos un centro cuya dirección tuviera las características que pretendíamos estudiar) y de ‘facilidad de acceso’. Este último no debe entenderse como comodidad, sino como la disponibilidad de la población que se iba estudiar (Stake, Bresker y Marbry, 1991). La selección definitiva incorporó igualmente los siguientes criterios de selección: a) tipo de escuela (rural, urbana); b) contextos educativos (con o sin problemas socioeconómicos); y c) procedimiento de elección de las directoras (nombradas por la Administración o elegidas en sus centros).

TABLA I. Datos sobre las directoras y sus escuelas

ESCUELAS							DIRECTORAS				
Provincia	Etapas	Nº de alumnado	% étnico	Carácter	Nº profs. M/V	Contexto socioeconómico,	Edad	Años en el puesto	Años en la enseñanza	Cargos previos	Acceso a la dirección

						problem as				la direcci ón	
Almería	Infantil - Primaria	500	+50 %	Urbano	19 M 5 V	S	50-55	7	+25	S	Elegida
Cádiz	Infantil - Primaria	520	-25%	Urbano	22 M 4 V	S	45-49	4	+25	N	Elegida
Sevilla	Infantil - Primaria	575	-25%	Rural	28 M 4 V	N	50-55	8	+30	S	Elegida
Córdoba	Infantil - Primaria	600	+25 %	Centro Ciudad	24 M 8 V	N	45-49	4	+25	S	Elegida
Málaga	Infantil - Primaria	500	+25 %	Suburbio	14 M 6 V	S	50-55	4	+30	N	Designada
Huelva	Infantil - Primaria	415	-25%	Suburbio	18 M 10 V	S	45-49	8	+25	S	Elegida
Jaén	Infantil	275	-25%	Rural	11 M 0 V	N	45-49	4	+25	S	Designada
Granada	Infantil - Primaria	340	+50 %	Suburbio	9 M 5 V	S	45-49	8	+25	S	Designada

Obtención de datos

Durante todo un curso académico, visitamos cada escuela una vez por semana. En conjunto, se llevaron a cabo un total de 320 visitas. Los datos fueron recogidos a través de diversas fuentes, entre estas, la entrevista desempeñó un papel destacado. Se llevaron a cabo un total de 120 entrevistas distribuidas del siguiente modo:

- n *Entrevistas en profundidad a las directoras* (cuatro) de cada escuela, con la idea de examinar y analizar su experiencia subjetiva y de conocer sus trayectorias vitales y profesionales, las motivaciones internas y externas para ejercer la dirección, los obstáculos experimentados en el acceso y en el desempeño del cargo, los mecanismos de superación de estos, las consecuencias y contrapartidas personales y profesionales del desempeño de

la dirección, las características y estilos de gestión, la percepción de cómo ejercen su trabajo.

- n *Entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa:* profesorado (cuatro), alumnado del último curso de Enseñanza Primaria (dos), personal de apoyo administrativo y de servicio (una) y familias (dos). La idea era conocer las opiniones y valoraciones de estos colectivos sobre el trabajo de la dirección ejercida por las mujeres así como las características y los estilos de gestión que se les atribuían y la relación de la gestión con la posible mejora de la escuela. Además, y con la idea de conocer otras cuestiones relativas al funcionamiento de la escuela como organización, se realizaron nuevas entrevistas para clarificar y verificar los significados y experiencias de las personas participantes (Van Maanen, 1992). Todas las entrevistas fueron grabadas y su confidencialidad fue asegurada.

Igualmente, se llevó a cabo un análisis de documentos oficiales de la escuela para obtener una perspectiva organizativa y ‘oficial’ de la actividad desarrollada. Se revisaron documentos como planes de trabajo, memorias de actividades realizadas, circulares, instrucciones, etc., desde el año anterior a la incorporación de la directora al cargo. La información quedó recogida en una ficha que contenía los siguientes apartados: ‘Tipo de documento’; ‘Acciones y resultados’. De este modo, obtuvimos constancia por escrito tanto de determinadas acciones como de los resultados asociados a la actividad directiva; esto debía favorecer el proceso de triangulación de la información.

Además, empleamos ‘Observaciones’ y ‘Notas de campo’ que describían la estancia y la convivencia, la participación e implicación del investigador en las diversas actividades, eventos, situaciones y acontecimientos de la vida de la escuela, así como las impresiones recogidas por esta sobre la figura de la directora, su relación con otros colectivos y su actividad directiva en general. Se efectuaron registros en cada visita realizada, que se recogían por escrito al finalizar la jornada de trabajo. Estas observaciones fueron de carácter participativo, abierto y narrativo, tal como queda registrado en las notas de campo. Después, se realizaba un registro más detallado y reflexivo en el diario de campo, en el que también se recogieron las impresiones y reflexiones de la persona que observaba.

Análisis de datos

De manera inductiva, se procedió al análisis de la información mediante la triangulación de las fuentes de datos (Denzin, 1984) y el análisis de contrastes y coincidencias entre dichos datos. Se ha procurado prestar atención al descubrimiento de regularidades a través de la lectura, identificación, codificación (posdefinida), categorización, agrupamiento y ordenación de los datos y del establecimiento de relaciones y comparaciones con la intención de reducir y hacer representativo el volumen de datos recogidos (Strauss y Corbin, 1990).

De esta forma se pudo avanzar hacia un nivel de generalización sobre los estilos de liderazgo y el desarrollo de las políticas de gestión escolar que las directoras pusieron en práctica. También se elaboró un análisis comparativo y de contraste sobre la percepción que tienen los diversos colectivos de la figura de la directora. Una vez obtenidos los informes de los ocho casos, y negociados estos con las participantes, se elaboró un informe general multicaso en el que se recogen una serie de temas comunes que sintetizan y ofrecen una respuesta global y generalizada a los objetivos de la investigación y cuyos resultados presentamos y discutimos a continuación.

Resultados

Aunque los informes de cada caso ponen de relieve las singularidades de los contextos y de las directoras, en este trabajo los puntos de confluencia sobre los estilos de gestión que desarrollaron las directoras se presentan globalmente y en torno a cuatro temas. Los tres primeros hacen referencia a aspectos positivos de la gestión. El cuarto y último subraya los elementos negativos derivados de dicha tarea: \square Asumir la dirección: una oportunidad para la mejora de la escuela y para el desarrollo personal y profesional de las directoras.

- Para las directoras participantes, la decisión de asumir la dirección viene esencialmente motivada por un compromiso con la mejora escolar, una preocupación por el alumnado y por la enseñanza y el aprendizaje y, en general, por el buen funcionamiento del centro. No era el deseo del cargo lo que las llevó a dar el paso, sino la necesidad de impulsar cambios en la escuela. Los aspectos vinculados con el salario, el estatus o el reconocimiento social quedan en un segundo plano.
- La llegada de las directoras a la dirección ha venido acompañada de me-

jas en el funcionamiento del centro. Se ha observado en todos los casos que las directoras trabajan en la *creación de disposiciones para la mejora*. Es un trabajo minucioso, lento y persistente, que habla con los colectivos y los escucha, que implica la asunción de determinados compromisos, la puesta en práctica de iniciativas, programas y proyectos, que involucra a los distintos miembros de la comunidad educativa. Podríamos denominar ‘micro-reformas’ a estos cambios pequeños pero significativos que se introducen en el funcionamiento de los centros como consecuencia de su trabajo de gestión, que inciden en la mejora escolar y que, de algún modo, equilibran un trabajo que se suele considerar, ante todo, burocrático y orientado a apagar fuegos. Su insistencia y perseverancia facilita la provisión de recursos necesarios para el centro y para el aprendizaje del alumnado, tal y como comenta una directora: «Trato de mejorar mi trabajo para mejorar la educación, para hacerla atractiva y para que los alumnos que van peor puedan encontrar un sitio agradable donde estar y donde aprender, y para que se motiven para aprender» (8CORDIR).

- La primacía y persistencia de la experiencia personal anterior y la importancia de las influencias y de los procesos previos a la enseñanza son elementos sustantivos de su identidad profesional y sirven de marco para construir el modo en que esta cambia durante su ejercicio profesional. Implicadas activamente en los procesos de gestión educativa, en especial en aquellos relacionados con la coordinación pedagógica, y conocedoras de los contextos educativos en los que trabajan, han accedido a la dirección con experiencia y saber hacer desde el punto de vista profesional.
- n Escuchar y atender al otro: redes de relaciones sociales con el profesorado, el alumnado y las familias, como recurso para la política de gestión.
 - Atender a las dinámicas sociales lleva a las directoras a reconocer que la institución escolar realiza una función social que, en la mayoría de los casos estudiados, se extiende más allá de la propia escuela. La escuela se abre al entorno y mejora su imagen externa. Las directoras desarrollan una respuesta visionaria y creativa a las circunstancias sociales, se implican activamente en la promoción de la justicia social. Dan prioridad a los problemas académicos y sociales del alumnado y atienden a los problemas de las familias y del entorno. Implican a las instancias externas y gestionan los recursos necesarios para llevar adelante programas y políticas comprometidas socialmente.
 - El reconocimiento del papel de las relaciones interpersonales para favo-

recer un ambiente distendido y agradable en el trabajo y la convivencia se ve reflejado en la atención a los detalles (Samier, Bates y Stanley, 2006).

Por ejemplo, en la directora de Almería, el cuidado por mantener la dirección cercana al profesorado y a las familias se manifiesta en la decoración que hace de la información escrita que envía con el objetivo de eliminar o aminorar la oficialidad del asunto. En el caso de Málaga, se aprecia una atención por el cuidado del edificio: la presencia de plantas le da un aire distinto y más agradable. En Córdoba, es el personal administrativo quien opina al respecto: «Además, las mujeres son más detallistas que los hombres. [...] La verdad es que tiene siempre en cuenta pues que fulanito tiene un niño, que el otro se opera. [...] En fin, que es muy detallista y siempre tiene un apartado para cada cual y una observación o detalle de lo que pase en la comunidad escolar» (8COROMCE).

- Las directoras participantes cultivan un ambiente de cuidado y atención a las relaciones y muestran una preferencia por facilitar un clima social de centro propicio para el trabajo. Conocen y gestionan sus necesidades; favorecen la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado y fomentan el desarrollo de actividades extraescolares y de otras de carácter más esporádico organizadas junto con otras instituciones; cuidan las actividades de representación, contacto y colaboración ante las instancias externas (inspección, equipos de apoyo y orientación, ayuntamiento, otros centros educativos, otras instituciones, etc.); procuran que el uso del espacio y el acceso a los recursos sea una muestra y una expresión de relaciones igualitarias; están muy atentas al desarrollo de las políticas de reconocimiento y valoración del trabajo de los distintos colectivos.
- El trato con el alumnado del centro ha sido especialmente destacable: suele ser cercano y cordial y se interesan por las circunstancias que los afectan. Este colectivo las considera personas accesibles, a las que se puede acudir en cualquier momento y que ayudan. En el caso de Sevilla, el alumnado destaca que es una ‘maestra’ (no la ven como directora) que «trata a todo el mundo igual, que se pone seria cuando tiene que ponerse, es agradable, simpática, gasta bromas en la clase y cuando explica pues hasta que no lo entendemos lo repite unas pocas de veces» (2SEVALU).
- En Córdoba, la opinión de un padre sobre su trabajo en clase y como directora refleja este compromiso mencionado con anterioridad: «Tiene una relación muy buena con nosotros y conoce muy bien las circunstancias familiares de todos y cada uno de los niños su clase. Trabaja para lograr un mayor grado de comunicación entre la comunidad educativa y cada vez hay mejores relaciones y mejor ambiente en

el centro. Propone muchas actividades y al estar muy al tanto de todo lo que se realiza en las instituciones del entorno hace que la escuela participe también» (8CORFAM).

n Cuento contigo: las políticas y los estilos de liderazgo democráticos como rasgos distintivos.

- Aunque la impronta personal de cada directora influya poderosamente en cada caso, en general, todas ellas son conscientes de las posibilidades del equipo directivo como agente dinamizador de la actividad del centro, y distribuyen el liderazgo y la responsabilidad. Así, en la escuela de la provincia de Sevilla, tanto las familias como el personal de administración y servicios afirman que ven una complicidad entre el equipo directivo y «aunque ella al final sea la que firme, ella nunca toma la decisión sin preguntárselo a los demás» (2SEVFAM); «yo los veo muy unidos» (2SEVOMCE2). En Huelva, se reconoce y valora el trabajo en equipo del profesorado y la idea del poder compartido. En Cádiz, Málaga y Granada –escuelas en contextos con dificultades de diverso tipo– el trabajo en equipo es del centro en su conjunto, pero se reconoce el enorme costo, energías y esfuerzos que ello supone.
- Las directoras promueven una versión socialmente más compasiva de los objetivos y de las políticas sociales de la escuela y ponen más énfasis en las relaciones democráticas, en la toma de decisiones compartida y en el trabajo en equipo. Buscan desarrollar estilos de gestión democráticos y participativos, que impliquen a los diversos colectivos en las políticas escolares a través de objetivos que sirven al bien común. Los resultados proporcionan utilidad a la comunidad más que satisfacción de los propios intereses.
- El estilo de gestión observado y percibido por los miembros de la comunidad educativa es cercano, próximo, directo y sensible respecto a las personas. La flexibilidad, accesibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones compartidas y la mediación y el tratamiento de los problemas sin crear enfrentamientos son rasgos definitorios del estilo de gestión. Son directoras que están «visibles» y «disponibles» (no permanecen mucho tiempo en el despacho). Percibidas como personas mediadoras que escuchan, consultan y dialogan con los diferentes sectores, desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento de sus centros. Es un estilo de liderazgo basado en el reconocimiento del elemento emocional y afectivo. Así, en el centro de Granada, una profesora manifiesta: «La directora gestiona muy bien las capacidades afectivas y sabe imponerse desde la afectividad» (5GRAPRO4).

n Problemas y dificultades que las directoras encontraron.

Esta visión positiva, y hasta cierto punto romántica, del trabajo de las directoras en sus escuelas no está exenta de dificultades.

- El conflicto de papeles y otras barreras culturales y sociales ejercen una influencia apreciable en las participantes. Las responsabilidades familiares y el cuidado de sus hijos han ejercido su papel a la hora de retrasar la promoción a la dirección.
- La existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión afecta negativamente a la decisión de acceder a la dirección. En cualquier aspecto, la enseñanza es más importante desde un punto de vista profesional y más reconfortante desde el punto de vista personal. Por ello, muchas directoras optan por dejar la dirección para volver a dar clase.
- La falta de implicación, de colaboración y de reconocimiento por parte del profesorado. Aunque afirman tener el reconocimiento de sus colegas, son estos los que suelen hacer más críticas a su labor, frente a otros colectivos como las familias, el alumnado y la Administración educativa, los cuales no manifiestan, en general, actitudes negativas hacia la gestión femenina. A veces, incluso las propias colegas han sido las que menos han valorado y respaldado su trabajo. En otras ocasiones, son sus colegas varones quienes no han reconocido su autoridad. Esto las ha llevado a luchar y trabajar más para obtener el reconocimiento y la legitimidad de las decisiones y las actuaciones, ya que la dirección se viene considerando una tarea naturalmente asociada a lo masculino.
- La gestión del tiempo. Los requerimientos del trabajo de gestión (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc.) suponen un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga.
- La falta de apoyo por parte de la Administración educativa. Las directoras consideran que las políticas educativas de los gobiernos no han prestado atención a cuestiones como la conciliación o la promoción profesional. Además, en el caso que nos ocupa, a pesar de la escasez de candidaturas para el puesto, la Administración educativa tampoco ha ofrecido programas formativos ni incentivos y ayudas para fomentar el acceso de las mujeres a la dirección escolar. Para ellas, ha sido una ‘aventura’ iniciada sin el apoyo externo necesario.

Discusión

Los resultados del estudio reconocen el impacto que el ejercicio de la dirección tiene tanto en el ámbito personal como en el profesional. Así, la iniciación y la puesta en práctica de los cambios se concibe, de manera implícita, como una contribución positiva al propio desarrollo personal y profesional de las directoras. Del mismo modo que en el trabajo de Oplatka (2003), las narrativas de las directoras destacan la importancia de las trayectorias vitales y profesionales. La experiencia de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional se ve igualmente reforzada por el hecho de que las directoras se hallan en un momento de plena madurez vital. En este sentido, los resultados coinciden con los obtenidos en los trabajos de Eckman (2004), Riehl y Bird (1997) y Shakeshaft (1987), que muestran que las mujeres acceden por primera vez a la dirección con más edad que los hombres y con más experiencia educativa.

En cuanto al estilo de trabajo desarrollado por las directoras, cabe señalar, en la línea de estudios como los de Díez, Terrón y Anguita (2006) o Eagly (2005), la importancia de las dinámicas sociales y el trabajo horizontal desarrollado con el profesorado, el alumnado y las familias. Las relaciones desplegadas de manera horizontal posibilitan la participación. Fullan (2006, p. 116) pone de manifiesto esta capacidad de construir desde un punto de vista lateral (*lateral capacity-building*) y la reconoce como una potente estrategia de aprendizaje.

Los resultados del trabajo reconocen un estilo de liderazgo escolar diferente (Krüger, 2008), innovador (Thompson y Blackmore, 2006), sostenible (Davies, 2007) e inclusivo (Hegelson, 1990), que se ejerce desde abajo y que implica a los colectivos en la gestión de los asuntos escolares.

Se trata de un estilo de liderazgo que reconoce el papel de las emociones como ingrediente de la acción colectiva (Zorn y Boler, 2007). De acuerdo con Reger (2004) «las emociones implican a los participantes en la acción social, influyen la interacción grupal y determinan movimientos estratégicos» (p. 205). Las culturas de trabajo giran alrededor de las respuestas emocionales, tanto desde el punto de vista individual como desde el grupal, y están determinadas por ellas (Beatty, 2002; Blackmore, 2004b). Las directoras participantes desarrollan políticas de cuidado y apoyo mutuo creando «estructuras de sentimientos» (Zembylas, 2002). El liderazgo basado en la gestión emocional no se refiere a la gestión de las propias emociones sino a la construcción de una economía emocional positiva basada en modelos de colaboración profesional (Blackmore; 2004b, p. 456).

En cuanto a los problemas y dificultades que las directoras encontraron, los resultados coinciden con los de otros estudios sobre barreras realizados en nuestro país; algunos se centran en niveles no universitarios, como los de Díez Arcos (2008)

o Díez, Terrón y Anguita (2006), mientras que otros, como los de López y Sánchez (2009), Sánchez (2008) o Tomás y Guillamón (2009), están centrados en el nivel universitario. En ambos contextos, las barreras actúan como elementos disuasorios para la carrera profesional y dificultan doblemente el ejercicio de la actividad directiva. Por ello, tal y como reconocen Newton et ál. (2003), a las directoras participantes les cuesta encontrar los beneficios, por ejemplo, de tener que abandonar la actividad de enseñanza o de la sobrecarga de trabajo derivada de la actividad directiva. Igualmente, los datos analizados relativos al conflicto de papeles coinciden con los resultados de otros trabajos revisados (Keene y Reynolds, 2005; Osnowitz, 2005; Perrone, Webb y Blalock, 2005), que insisten en el enorme peso que el ámbito familiar sigue ejerciendo personal y profesionalmente sobre las directoras.

Comentarios finales

- La dirección representa una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional de las directoras y un desafío en el trabajo por la mejora de la escuela en su conjunto.
- Los casos presentados manifiestan una valoración muy positiva de la actividad directiva que ejercen a través de sus políticas de gestión, así como de su impacto en la mejora del funcionamiento del centro. Se cuenta con orientaciones claras respecto a cómo mejorar el trabajo que se desarrolla a diario en la institución escolar.

▫ Asimismo, estos casos reflejan la puesta en práctica de determinados estilos de gestión que guardan una sólida base democrática y participativa, que están alejados de los modelos técnicos y burocráticos y que reconocen la importancia del trabajo en equipo. En los casos estudiados se puede asociar la dirección con el desarrollo de un liderazgo educativo capaz de transformar la vida de los centros haciendo de estos escenarios para el desarrollo de la convivencia y entornos que favorecen el aprendizaje y la educación de las personas. ▫ Los estilos de gestión desarrollados enfatizan el componente democrático y participativo e incorporan la dimensión moral y emocional en los procesos sin que ello les reste eficacia ni a

estos ni a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo. n La gestión no puede desarrollarse acertadamente sin tener en cuenta las relaciones entre colectivos y su implicación (profesorado, familias, alumnado, administración, entorno). En esta investigación se reconoce la importancia del trabajo de las mujeres en la cultura de los centros y su aportación a la mejora del clima organizativo y de convivencia. n En cuanto a las limitaciones y prospectiva del trabajo cabría precisar lo siguiente:

- Quizás se haya exagerado el efecto de las acciones de las directoras. Los rasgos atribuidos a los estilos de liderazgo femeninos no deberían considerarse exclusivos de las mujeres. Las diferencias de sexo dan lugar a equívocos; la perspectiva de la ventaja de un sexo sobre otro es demasiado simplista y puede oscurecer otros modos de ser y actuar en la gestión educativa.
- La representatividad de los casos y las dificultades de generalización de los resultados es otra limitación de este estudio. No podemos olvidar que es un estudio sobre ocho directoras, una de cada provincia andaluza, y que la realidad educativa es muy compleja, poliédrica y difícil de retratar de manera uniforme. Los ocho casos presentados informan de manera positiva sobre el trabajo de las directoras. Pero es cierto que la investigación no ha cubierto el mapa de actuaciones negativas –por llamarlas de algún modo–, que también constituyen parte integrante de la realidad de nuestras escuelas.
- Es probable que la presencia de más de un investigador en el centro, para reforzar los procesos de triangulación de la teoría, hubiera reforzado la consistencia de los resultados contenidos en cada informe de investigación.
 - Necesitamos disponer de más estudios que documenten las experiencias de las mujeres en la gestión para garantizar y dar mayor solidez a las pruebas y resultados obtenidos. En este sentido, se podría orientar una línea de trabajo al análisis de los procesos implicados, no solo en el acceso, sino también en la sucesión y abandono del ejercicio de la dirección escolar.
 - La Administración educativa debería estudiar a fondo la situación por la que pasa la dirección escolar, apostar por políticas formativas, de apoyo a la función directiva y a su papel relevante en la mejora de la escuela.
 - Es necesario dar a conocer y reconocer el trabajo de las directoras en los centros escolares, las buenas prácticas de gestión y las aportaciones al conocimiento sobre la mejora escolar que este colectivo viene aportando en su trabajo diario. Los resultados de este trabajo se reflejan en la

investigación desde hace veinte años. Este modo de trabajar y gestionar puede servir de ejemplo para otros contextos organizativos preocupados por la mejora y el desarrollo profesional de sus miembros. Por eso, es importante que las mujeres accedan a puestos de responsabilidad para participar en la construcción de un futuro más humanitario, más justo y más solidario.

Referencias bibliográficas

- ALVESSON, M. Y DUE BILLING, Y. (1992). Gender and Organizations: towards a Differentiated Understanding. *Organization Studies*, 13, (12) 73-102.
- ASPLUND, G. (1998). *Women Managers. Changing Organizational Cultures*. Mánchester: John Wiley & Sons.
- BEATTY, B. (2002). *Emotional Epistemologies and Educational Leadership: a Conceptual Framework*. Paper presented at Annual Meeting of the AERA, Nueva Orleans.
- BATANAZ, L. (2005). El acceso a la dirección escolar. Problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 443-470.
- BLACKMORE, J. (2004a). Leading as Emotional Management Work in High Risk Times: the Counterintuitive Impulses of Performativity and Passion. *School Leadership & Management*, 24 (4), 439-459.
- (2004b): Restructuring Educational Leadership in Changing Contexts: a Local/Global Account of Restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5, 267-288.
- BRUNNER, C. (2002). A Proposition for the Reconception of the Superintendency: Reconsidering Traditional and Non-traditional Discourse. *Educational Administration Quarterly*, 38 (3), 402-431.
- BURKE, R. Y NELSON, D. (eds.) (2002). *Advancing Women's Careers: Research and Practice*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CABRERA, L. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Madrid: Fundación F. Largo Caballero.

- CALÁS, M. Y SMIRCICH, L. (1992). Re-writing Gender into Organisational Theorizing: Directions from Feminist Perspectives. En M. REED y M. HUGHES (eds.), *Rethinking Organization: New Directions in Organization Theory and Analysis*. Londres: Sage, 227-253.
- (1996): From ‘the Woman’s’ Point of View: Feminist Approaches to Organization Studies. En S. CLEGG, C. HARDY y W. NORD (eds.), *Handbook of Organization Studies*. Londres: Sage, 218-258.
- COLEMAN, M. (2003). *Women as Headteachers: Striking the Balance*. Londres: Trentham Books.
- (2004): *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.
- COLLARD, J. Y REYNOLDS, C. (eds.) (2005). *Leadership, Gender & Culture in Education: Male & Female Perspectives*. Nueva York: Open University Press.
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Reconciliation Work and Private Life: a Comparative Review of Thirty European Countries*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Unit. G.1.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). «Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación». Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- CORONEL, J. M., MORENO, E. Y PADILLA, M. T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168.
- CROMPTON, R., BROCKMAN, M. Y LYONETTE, C. (2005). Attitudes, Women’s Employment and the Domestic Division of Labour: a Cross-national Analysis in Two Waves. *Work, Employment & Society*, 19 (2), 213-233.
- CUBILLO, L. Y BROWN, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences? *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 278-291.
- DAVIES, B. (2003). Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of ‘Evidence-based Practice’. *Gender & Education*, 15 (1), 91-103.
- DAVIES, B. (Ed.) (2007). *Developing Sustainable Leadership*. Londres: Paul Chapman Pub.
- DAY, C. (2005). Principals who Sustain Success: Making a Difference in Schools in Challenging Circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (4), 273-290.
- DENZIN, N. (1984). *The Research Act*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

- DÍEZ ARCOS, M^a. P. (2008). *Profesoras y directoras escolares. Análisis de las causas de la baja representación en la dirección de los centros públicos de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- DÍEZ, E., TERRÓN, E. Y ANGUITA, R. (coords.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.
- DRAKE, P. Y OWEN, P. (1998). *Gender and Management Issues in Education: an International Perspective*. Londres: Trentham Books.
- EAGLY, A. (2005). Achieving Relational Authenticity in Leadership: Does Gender Matter? *The Leadership Quarterly*, 16, 459-474.
- ECKMAN, E. (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 366-387.
- ELY, R., FOLDY, E. Y SCULLY, M. (eds.) (2003). *Reader in Gender, Work and Organization*. Londres: Blackwell Pub.
- EVETTS, J. (2000). Analysing Change in Women's Careers: Culture, Structure and Action Dimensions. *Gender, Work and Organization*, 7 (1), 57-67.
- FENNELL, H. (2002). Letting Go while Holding on: Women Principals' Lived Experiences with Power. *Journal of Educational Administration*, 40 (2), 95-117.
- (2005): Living Leadership in an Era of Change. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (2), 145-165.
- FERNÁNDEZ, J. Y TOBÍO, C. (2006). *Conciliar las responsabilidades laborales y familiares: políticas y prácticas sociales*. Madrid: Fundación Alternativas.
- FRAU, M. J. (1998). *Mujer y trabajo: entre la producción y la reproducción*. Alicante: Publicaciones de la Universidad.
- FULLAN, M. (2006). The Future of Educational Change: System Thinkers in Action. *Journal of Educational Change*, 7 113-122.
- GARCÍA, A., POBLETE, M. Y VILLA, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI, Revista de Educación*, 8, 13-34.
- GARCÍA, T. (2006). Los porqués de la ausencia de las maestras en la dirección escolar. *Andalucía Educativa*, 55, 7-10.
- GATENBY, B. Y HUMPHRIES, M. (1999). Exploring Gender, Management Education and Careers: Speaking in the Silences. *Gender and Education*, 11 (3), 281-294.

- GHERARDI, S. (1995). *Gender, Symbolism and Organisational Cultures*. Londres: Sage.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, S. (2004). *La incorporación de la mujer al mercado laboral: impacto social y medidas estructurales*. Trabajo de investigación, IESE, Barcelona.
- GRANERAS, M. (2004). Las mujeres en los equipos directivos en España. *Actas VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, 10-12 de noviembre, 629-638.
- HALL, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: a Study of Women Managers in Education*. Londres: Paul Chapman Pub.
- HATCHER, C. (2003). Refashioning a Passionate Manager: Gender at Work. *Gender, Work & Organization*, 10 (4), 391-412.
- HEGELSON, S. (1990). *The Female Advantage: Women's Way of Leadership*. Nueva York: Doubleday/Currency.
- HILL, J., YANG, C., HAWKINS, A. ET AL. (2004). A Cross-cultural Test of the Work-family Interface in 48 Countries. *Journal of Marriage and Family*, 66 (5), 1300-1316.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (2007). *Andalucía Datos Básicos. Perspectivas de Género*. Sevilla: Consejería de Economía y Hacienda.
- JANESIC, V.L. (1994). The Dance Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. En N. DENZIN y Y. LINCON (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- KEENE, J.R. Y REYNOLDS, J. (2005). The Job Cost of Family Demands: Gender Differences in Negative Family-to-work Spillover. *Journal of Family Issues*, 26 (3), 275-299.
- KRÜGER, M.L. (2008). School Leadership, Sex and Gender: Welcome to Difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11 (2), 155-168.
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, 348, 331-353.
- LORENZO, M. ET AL., (2008). Principales estudios e investigaciones sobre del liderazgo femenino en el ámbito de las organizaciones educativas. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (eds). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer. Cap. XXI, n.º 23.
- LOVENDUSKI, J. Y STEPHENSON, S. (1999). *Les femmes dans les processus de décision en Europe: Un rapport sur la recherche*. Luxemburgo: Office des Publications Officielles des Communautés Européens.

- LYNESS, K. Y BRUMIT, M. (2005). The Relationships of National Gender Equality and Organisational Support with Work-family Balance: a Study of European Managers. *Human Relations*, 58 , 1, 33-60.
- MARTIN, P. Y COLLINSON, D. (2002). 'Over the Pond and Across the Water': Developing the Field of 'Gendered Organizations'. *Gender, Work & Organization*, 9 (3), 244-265.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2008). El liderazgo femenino en los centros de los distintos niveles educativos. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (eds). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, 188-199.
- MILLS, A. Y MARJOSOLA, A. (eds.). (2002). *Gender, Identity and the Culture of Organizations*. Londres: Routledge.
- MORSE, J.M. (1994). Designing Funder Qualitative Research. En N. DENZIN y Y. LINCON (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- NEWTON, R., GIESEN, J., FREEMAN, J. ET AL. (2003). Assessing the Reactions of Males and Females to Attributes of the Principalship. *Educational Administration Quarterly*, 39 (4), 504-532.
- OPLATKA, I. (2001). Self Renewal and Inter-organizational Transition among Women Principals. *Journal of Career Development*, 28 (1), 59-75.
- (2003): School Change and Self-renewal: some Reflections from Life Stories of Women Principals. *Journal of Educational Change*, 4, 25-43.
- OSNOWITZ, D. (2005). Managing Time in Domestic Space. *Gender and Society*, 19 (1), 83-103.
- PANKAKE, A., SCHROTH, G. Y FUNK, C. (2000). *Learning from Mistakes and Failures: Similarities and Differences between Successful Female and Male Superintendents*. Paper presented at annual meeting of the AERA, Nueva Orleans.
- PERREWÉ, P. Y NELSON, D. (2004). Gender and Career Success: the Facilitative Role of Political Skill. *Organisational Dynamics*, 33 , 4, 366-378.
- PERRONE, K. M., WEBB, L. K. Y BLALOCK, R. H. (2005). The Effects of Role Congruence and Role Conflict on Work, Marital and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 31 (4), 225-238.
- REGER, J. (2004). Organizational "Emotion Work" through Consciousness-raising: an Analysis of a Feminist Organization. *Qualitative Sociology*, 27 (2), 205-222.
- RIEHL, C. Y BYRD, M. (1997). Gender Differences among New Recruits to School Administration: Cautionary Footnotes to an Optimistic Tale. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 19 (2), 45-64.

- RUSCH, E.A. y MARSHALL, C. (2006) Gender Filters and Leadership: Plotting a Course to Equity. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (3), 229-250.
- RUTHERFORD, S. (2001). Organisational Cultures, Women Managers and Exclusion. *Women in Management Review*, 16 (8), 371-82.
- SAMIER, E., BATES, R. Y STANLEY, A. (2006). *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. Londres: Routledge.
- SÁNCHEZ, M. (coord.) (2008). *Mujeres directivas. Un estudio en la Universidad española*. Sevilla: Secretariado Publicaciones de la Universidad.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En M.A. SANTOS GUERRA (coord.). *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 53-69.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2005). El futuro ya no es lo que era. De la certeza a la incertidumbre en la dirección escolar. *Perspectiva CEP*, 10 , 7-18.
- SHAKESHAFT, C. (1987). *Women in Educational Administration*. Newbury Park (CA): Sage.
- SKRLA, L. (2000). The Social Constructions of Gender in the Superintendency. *Journal of Education Policy*, 15 (3), 293-316.
- SMITHSON, J. Y STOKOE, E. (2005). Discourses of Work-life Balance: Negotiating 'Genderbling' Terms in Organizations. *Gender, Work and Organization*, 12 (2), 147-168.
- SMULYAN, L. (2000). Feminist Analysis of Nonfeminist Subjects: Studying Women in the Principalship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (6), 586-610.
- STAKE, R.E., BRESLER, L. Y MARBRY, L. (1991). *Custom and Cherishing: the Arts in Elementary Schools*. Illinois: National Arts Education Research Center at University of Illinois.
- STRACHAN, J. (1999). Feminist Educational Leadership: Locating the Concepts in Practice. *Gender & Education*, 11 (3), 309-322.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park (CA): Sage.
- THOMPSON, P. Y BLACKMORE, J. (2006). Beyond the Power of One: Redesigning the Work of School Principals. *Journal of Educational change*, 7, 161-177.

- TOMÁS, M. Y GUILLAMÓN, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- VAN MAANEN, M. (1992). *Researching Lived Experiences*. Londres (Ontario): Althouse Press.
- VECCHIO, R. (2002). Leadership and Gender Advantage. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 643-671.
- YOUNG, M. Y MCLEOD, S. (2001). Flukes, Opportunities, and Planned Interventions: Factors Affecting Women's Decisions to Become School Administrators. *Educational Administration Quarterly*, 37 (4), 462-502.
- ZAITEGUI, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Actas VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, 10-12 de noviembre, 647-656.
- ZEMBYLAS, M. (2002). 'Structures of Feeling' in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory*, 52, 107-208.
- ZORN, D. Y BOLER, M. (2007). Rethinking Emotions and Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (2), 137-151.

Fuentes electrónicas

- PADILLA, M^a. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *Relieve*, 14 (1), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm.

Dirección de contacto: José M. Coronel Llamas. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus de El Carmen, s/n. 21007, Huelva. E-mail: coronel@uhu.es