

## APROXIMACIONES SISTÉMICAS A LA GESTIÓN EDUCATIVA: UN ESTADO DEL ARTE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Elena Surovikina\*

**SÍNTESIS:** Con base en el planteamiento sistémico de Hoy y Miskel (2013) sobre los elementos clave a contemplarse durante los procesos administrativos escolares, se realiza la revisión de las aportaciones bibliográficas de distinta autoría en la materia, valoradas desde la perspectiva de género (PND, 2013). El análisis de los tópicos que conforman el estado del arte de la gestión educativa contemporánea incluye el tejido político estructural del centro, la cultura y el clima organizacional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el empoderamiento, la toma de decisiones, el liderazgo y la comunicación. La conclusión es que el discernimiento género-sensitivo de la administración de las instituciones educativas representa un reto, puesto que visibiliza varias áreas de oportunidad en lo referente a la problemática de género en la educación. Asimismo, el tema constituye un debate abierto que –se espera– se enriquecerá con los nuevos hallazgos en lo relativo al enfoque transversal de género en la educación mexicana (PSE, 2013) e iberoamericana.

**Palabras clave:** gestión | educación | perspectiva de género.

### **ABORDAGENS SISTÉMICAS À GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTADO DA ARTE DA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

**SÍNTESE:** Com base na proposta sistêmica de Hoy e Miskel (2013) sobre os elementos-chave a serem contemplados durante os processos administrativos escolares, realiza-se a revisão das contribuições bibliográficas de diferentes autoridades na matéria, valorizadas a partir da perspectiva de gênero (PND, 2013). A análise dos tópicos que conformam o estado da arte da gestão educativa contemporânea inclui o tecido político estrutural do centro, a cultura e o clima organizacional, os processos de ensino-aprendizagem, o empoderamento, a tomada de decisões, a liderança e a comunicação. A conclusão é que o discernimento gênero-sensitivo da administração das instituições educativas representa um desafio, pois visibiliza várias áreas de oportunidades referentes à problemática de gênero na educação. Ao mesmo tempo, o tema constitui um debate aberto que – espera-se – se

\* Estudiante del Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo, Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo, Coahuila, México. Profesional independiente en el área de enseñanza y capacitación.

*enriqueça com novas descobertas relativas ao enfoque transversal de gênero na educação mexicana (PSE, 2013) e ibero-americana.*

*Palavras-chave: gestão | educação | perspectiva de gênero.*

### **SYSTEMIC APPROACH TO EDUCATION MANAGEMENT: THE STATE OF THE ART FROM A GENDER PERSPECTIVE**

*ABSTRACT: Based on systemic approach from Hoy and Miskel (2013) on the key elements to be considered during school administrative processes, there is a review of the literature contributions of different authorship in the art, valued from the perspective of gender (PND is performed, 2013). The analysis of the topics that make up the art of contemporary educational management includes structural political of the centre, culture and organizational climate, the processes of teaching and learning, empowerment, decision making, leadership and communication. The conclusion is that gender-sensitive discernment of the administration of educational institutions is a challenge because visualizes several areas of opportunity in relation to gender issues in education. Also, the subject is an open debate that could be expected to be enriched with new findings regarding to gender mainstreaming in the Mexican education (PSE, 2013) and Latin American*

*Keywords: management | education | gender perspective.*

## **1. ENCUADRE**

El enfoque de género constituye una línea relevante para la revisión de la gestión y administración educativa en México, debido a su importancia en las políticas y planes de desarrollo nacionales y educativos actuales, que promueven la implementación transversal de la perspectiva de género durante los próximos años, hasta 2018 (PND, 2013; PSE, 2013). Lo anterior va en paralelo a iniciativas afines de otros países iberoamericanos y se inscribe en lo que Sarrió Catalá, Ramos López y Candela Agulló (2004) definen como:

[el] contexto socioeconómico contemporáneo –con tendencias a la internacionalización, globalización, incorporación femenina masiva al mundo laboral– [donde se] demanda el cambio de los entornos organizacionales hacia una mayor flexibilidad, diversidad, estructuras horizontales, desarrollo humano y el liderazgo transformacional (pp. 204-205).

Una de las cuestiones a discernir en este proceso se refiere a una mirada crítica y a la contribución femenina en el ámbito de gestión y ejercicio educativo, mientras todavía persisten, según García Prince (2008):

[...] los patrones organizacionales y las prácticas de dirección [que] reproducen fielmente los estereotipos y generan consecuencias de sistemática desventaja para las mujeres en todas las funciones organizacionales (p. 52).

Con el fin de integrar un panorama acerca del estado del arte en la materia, en el presente estudio bibliográfico se recopilan diversas aportaciones, bajo la premisa de la primacía y urgencia del compromiso con los tópicos de género por parte de quienes fungen como tomadores de decisiones en los espacios escolares. Se considera que una reflexión crítica acerca del quehacer actual de los equipos directivos podría facilitar una sensibilización, una toma de conciencia y potenciales transformaciones de mejora en lo que respecta a la problemática de género escolar, lo cual beneficiaría tanto a los actores educativos como a la sociedad en su conjunto, en lo referente a la justicia social y el bien común.

Según Hoy y Miskel (2013), las instituciones educativas son organizaciones formales, sistemas sociales en sí, que poseen diversas características; una de las distintivas se refiere a su apertura hacia el entorno exterior, lo cual permite la entrada, salida e interacción entre sus diferentes elementos y fenómenos. La visión anterior se inscribe dentro de un modelo organizacional integrador, al tiempo que combina las perspectivas racional y natural sobre los sistemas (HOY y MISKEL, 2013, p. 19). Desde la lente de género, la escuela representa un lugar de encuentro cultural entre las generaciones; también es un organismo constituido formalmente e inserto en el contexto patriarcal de la actualidad, con una visión sesgada androcéntrica y con diversas problemáticas que aquejan la sociedad contemporánea (NARANJO, 2013).

123

Las inequidades de género tradicionalmente operan en tres niveles: estructural (división social de trabajo), institucional (normas, reglas) y simbólico (concepciones, mentalidad) (STROMQUIST, 2010; ZAPATA GALINDO, 2010). A partir de esto, se observa que son inherentes al «proceso transformacional escolar» donde, respectivamente, se impactan «los sistemas estructurales, políticos e individual-culturales» (HOY y MISKEL, 2013, p. 469). Según la visión de género, la situación alberga retos y áreas de oportunidad.

Por otro lado, la tarea de revisar, concienciarse y actuar sobre el *statu quo* correspondería, en primer turno, a quienes dirigen las instituciones educativas.

Debido a lo anterior, la organización del presente trabajo se fundamenta en los principales aportes de Hoy y Miskel acerca de la gestión y administración magisterial, de acuerdo con cuyos planteamientos la revisión de las circunstancias y unidades que conforman el «proceso educativo de transformación» incluye la estructura y política del centro; su comunidad, cultura y clima; los procesos de enseñanza-aprendizaje; el empoderamiento y la toma de decisiones; el liderazgo, y la comunicación (2013, p. 33). Asimismo, en el discernimiento se procura incorporar la perspectiva de género.

## 2. ESTRUCTURA Y POLÍTICA

En el análisis político estructural de las instituciones educativas resulta pertinente hacer énfasis en la distinción entre autoridad y poder, algunos fenómenos discriminatorios y los intentos de subsanación referentes a la ocupación de puestos directivos por las mujeres.

En el plano conceptual binario la feminidad surge como lo opuesto a la masculinidad, donde la última se liga estrechamente con la *autoridad* y el *poder* formal. Sin embargo, un *excursus* etimológico revela que el primer término proviene del latín *auctor*, *augere* o *autocritas* y se refiere a «hacer crecer» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 54; PIUSSI, 1999, p. 50), mientras que el segundo surge de *potēre*, entre cuyos significados está «tener expedita facultad o potencia»; «ser más fuerte que alguien» (RAE, 2001). Si dicha distinción se desconoce, se da origen a las nociones sobre la función directiva –trátase de una sola persona o «la dirección colegiada del consejo escolar» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 54)– como una responsabilidad unipersonal, cuyo propósito consiste en instaurar y mantener el orden institucional burocrático, un papel masculino que, además, suele conllevar asociaciones negativas.

124

Generalmente, el poder comprende una atribución varonil –la fuerza del padre–, mientras que la autoridad tiene una cabida más relacional –papel de la madre–, «porque para ser pide reconocimiento por parte de alguien» y «se trata, por tanto, de una cualidad simbólica de las relaciones [...] con otros y otras y con el mundo: cuando estas relaciones ayudan a crecer, crean nuevas relaciones, crean mundo» (PIUSSI, 1999, p. 50). Sin embargo, una costumbre estructural arraigada en las instituciones educativas se basa en el poder tradicional e implica la organización jerárquica piramidal con líneas de mando verticales; es decir, una burocracia en el sentido clásico del modelo weberiano (HOY y MISKEL, 2013, pp. 94-108).

En relación a las personas que ocupan distintas posiciones en estos organigramas, Santos Guerra (2007) puntualiza que ejercer un cargo o encontrarse en una posición subordinada se vive de forma distinta por una mujer o un varón. Otro hecho señalado es que los puestos de mando bajos e intermedios son ocupados por las mujeres, y los altos, por los hombres; además, la prevalencia femenina en la plantilla docente hasta el nivel terciario corrobora el rasgo feminizado de la profesión y constituye una práctica metafóricamente llamada *harenes pedagógicos* (SANTOS GUERRA, 2007, p. 61).

En relación a la ocupación de mujeres de cargos directivos, políticos, de asesoría, jefatura o inspección en la educación, aún surgen los fenómenos de invisibilidad y escasos nombramientos, por ser «sectores de prestigio, representación o mejor remuneración» (SIMÓN, 2007, p. 37), donde la *expertise*

educativa la poseen los varones. Las causas de las dificultades de acceso a estos niveles jerárquicos se enraízan en el tradicionalismo de la cultura y mentalidad patriarcal, en la idea internalizada sobre el antagonismo de los ámbitos público versus el privado, ocupados marcadamente según el sexo.

La problemática de género en esta esfera se expresa en la discriminación –abierta o camuflada– y en la autoexclusión femenina (profecías autocumplidas), así como las «reacciones exculpatorias», «de amenaza» o «pereza» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 55). Entre otras áreas a atender, se considera el pago diferenciado por género, los vicios en la distribución de puestos y la composición de los órganos de poder, las relaciones problemáticas interpersonales con la autoridad, el doble rol de la mujer –que hace difícil conciliar la vida familiar y profesional– y el diferencial de género en las oportunidades de capacitación para el desarrollo laboral. Además, existen casos de mujeres directivas que adoptan estilos masculinos de mando, con la desconexión, negación o represión de su lado femenino, con tal de conducirse y conducir la organización según el modelo tradicional patriarcal.

Pese a que la óptica de género visibiliza las prácticas de la segregación horizontal y vertical en el ámbito estructural de las instituciones educativas, se especula que los cambios progresivos podrían ser viables gracias a los avances en la disciplina de la Gerencia con Perspectiva de Género, donde se perfilan cinco etapas, la última de las cuales incorpora el enfoque de género a la teoría y praxis gerencial integral (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 28-29).

Respecto a los órganos de poder institucionales, en la dimensión política mexicana se emplean las prácticas de cuotas de género, discriminación positiva o acciones afirmativas en la elección de mujeres para los cargos gubernamentales populares, cuyo fundamento teórico se basa en que las féminas mexicanas representan más de la mitad de la población: 51,2% en 2010 (INEGI, 2013, p. 2). Lograr una representación y participación equivalente a la masculina contribuiría al bien común y, a la larga, supondría un beneficio grande, como lo es la equidad, aunque también se esperaría que se tratara de una medida temporal (LAMAS, 1995).

Sin embargo, estas iniciativas no se extienden al ámbito de la gestión magisterial. Aun cuando la incorporación femenina en los consejos organizacionales contribuiría a la diversidad e innovación dentro de las instituciones y a la buena imagen ante el público y los clientes, significaría mayores oportunidades de aprovechar el talento humano y brindaría ejemplos positivos para las mujeres jóvenes (GABALDÓN, 2013), existen diversas barreras para lograrlo, como por ejemplo la falta de experiencia o la exclusión de la red informal de directores varones, por lo que fomentar buenas prácticas de equidad en la dirección resulta una tarea pendiente para la gerencia escolar.

Por otro lado, no todas las medidas políticas bien intencionadas en materia de género resultan esencialmente benéficas, ya que retornan y vuelven a encerrar a las mujeres en el ámbito doméstico (SIMÓN, 2007, p. 28). Además, los esfuerzos legislativos deberían también dar una mayor atención a la población masculina –a través de permisos por paternidad, por ejemplo, que están previstos en el Programa Sectorial de Educación (2013, p. 71)– o a la infraestructura para la infancia.

En general, la gestión escolar llevada a cabo por los cuerpos directivos de formación tradicional suele conformarse con la inexistencia de políticas universitarias orientadas a la promoción de la perspectiva de género (CAPLLONCH BUJOSA, ALEGRE BENERIA y PÉREZ GRANDE, 2012, p. 68), lo cual es aplicable a diferentes niveles de la educación. A lo anterior se suma el desconocimiento sobre las agendas de género, la ausencia de departamentos institucionales encargados del tema y de auditorías de equidad (SKRLA, MCKENZIE y SCHEURICH, 2009), la escasa certificación en el modelo de equidad de género (INMUJERES, 2012) y la pobre cooperación con las escuelas que tengan antecedentes o avances positivos al respecto.

Por último, en lo referente a la dimensión político estructural de la educación, la conclusión se polariza: junto con los adelantos en materia de «gerencia con perspectiva de género» (GARCÍA PRINCE, 2008) y distintas iniciativas institucionales gubernamentales (PSE, 2013; PND, 2013), se tiene presente que «las escuelas, lejos de representar medios de cambio, han reforzado los sistemas sociales vigentes y legitimado las distribuciones de poder y estatus» (DÍAZ-BARRIGA ARCEO y otros, 2008, p. 43) a través de los paradigmas patriarcal y androcéntrico. Asimismo, el sistema de género en la gestión educativa se denomina el *complejo de supremacía masculina*, y consiste en una «organización social en la que los puestos claves de poder [...] son ocupados exclusivamente, o en el mejor de los casos, mayoritariamente por hombres» (PULEO, 1997, citado en MORENO, 2007, p. 16).

En resumen, se observa que en la cuestión estructural de las organizaciones educativas se perfilan áreas de oportunidad y que la praxis gestora aún conlleva elementos de la «política para la inconciencia» (NARANJO, 2013, pp. 57-58).

### 3. INDIVIDUOS Y MOTIVACIÓN

Las personas son el objetivo de toda tarea educativa: su desarrollo y bienestar constituyen el fin último de la educación, ya sea institucionalizada o no. En este proceso, el estudiantado no representa al sujeto para ser

moldeado a imagen y semejanza de un modelo estándar u homogenizado del «buen alumno o un alumno adecuado» (DE CARVALHO, 2010, pp. 225-230). Por otro lado, el cuerpo académico tampoco está para fungir en su quehacer profesional según «los modelos de las profesoras y profesores» convencionales (MORENO, 2007, p. 26). Se juzga que el diseño del sistema educativo no consiste en cosificar o convertir en *scrap* industrial a la juventud en caso de no encajar en sus reglas habituales, ni deshacerse de docentes que cuestionen las tradiciones magisteriales.

Sin embargo, en la actualidad el perfil de un «buen alumno» continúa alineándose con las valoraciones masculinas propias de la sociedad patriarcal (méritos, empuje, decisión, competencia); y respecto al «modelo tradicional del profesor», se alude a su trato diferenciado hacia los estudiantes que conlleva la reproducción de los roles de género tradicionales, lo cual restringe el potencial de las y los jóvenes como seres humanos. En conjunto, se trata de pautas obsoletas y se especula que desde ambas trincheras se perpetúa el patriarcado y sigue originándose «la falta de modelos femeninos válidos» (MORENO, 2007, p. 29).

Como una posible vía de cambio, surge como pertinente el tema de la formación del profesorado para la toma de conciencia de su quehacer pedagógico, lo cual pudiera significar un «importante efecto mediador» (MORENO, 2007, p. 27) sobre los educandos, nivelando las distinciones negativas en el trato y ajustando las expectativas acerca de los logros académicos.

Otro tópico de relevancia constituye la pedagogía de la diferencia, que rescata la diversidad y le otorga un valor legítimo a las vivencias de las estudiantes y profesoras, reconociendo sus intereses, atendiendo sus preocupaciones, significando sus experiencias y su mismidad femenina (MORENO, 2007, p. 30). Asimismo, las investigadoras españolas Freixas y Fuentes-Guerra (1994), en sus reflexiones acerca de la formación docente en el sistema sexo / género, advierten la necesidad de incidir sobre el «esquema cognitivo o su perspectiva personal, cultural y social», ya que afectan el «contexto psicosocial de la enseñanza en el que aprende el alumnado» e impactan su «socialización genérica» (pp. 165-166).

Los señalamientos expuestos acerca de la formación y profesionalización en tópicos de género resultan aplicables a la dirección escolar, sin cuyo soporte y compromiso las acciones género-sensitivas correrían el riesgo de fracasar o aparentar ser una cortina de humo. Por ello, la pauta deseable se traduciría en que la perspectiva de género fuera institucionalizada y asumida por la gestión escolar, y que las y los tomadores de decisiones quisieran marcar el rumbo –guiar, liderar– y apoyar la implementación de las subsecuentes actividades y estrategias en la materia.

En relación a la motivación (HOY y MISKEL, 2013, pp. 139-171), tanto para el alumnado como para el profesorado y la gerencia, la propuesta sería una reconsideración crítica de la actual adhesión y preponderancia de las teorías de necesidad de logro de McClelland, y de autonomía, autoeficacia y establecimiento de metas, de Locke y Latham, por no ser sensibles a la perspectiva de género. A cambio, se podrían rescatar algunos aportes de la teoría de expectativas de Vroom, los factores motivacionales de Herzberg y las creencias con el enfoque evolutivo sobre las habilidades, porque reflejan un paralelismo con la «tendencia actualizante» de Rogers (1997) e, indirectamente, favorecen el desarrollo del potencial de cada individuo con independencia de su sexo.

Por otro lado, las propuestas sobre coeducación posibilitan un modelo educativo más interactivo, equitativo y colaborativo, donde es factible acoger y reunir lo provechoso de la visión patriarcal existente, más los valores, tanto femeninos como masculinos, útiles para todo ser humano. Se trata de una integración de creatividad, cooperación, empoderamiento, respeto, libertad de expresión de las emociones, empatía, compañerismo, participación en la toma de decisiones, reparto equitativo de tareas y responsabilidades, e igualdad de oportunidades (REINOSO CASTILLO y HERNÁNDEZ MARTÍN, 2011). En síntesis, una ocasión para atender de forma más sana e íntegra las necesidades –así como para mejorar las vivencias, la motivación y el desempeño de las personas en los ámbitos escolares– reside en la atención y en una probable implementación de la perspectiva de género en la educación, de preferencia promovida y amparada por la gestión escolar.

128

#### 4. CULTURA Y CLIMA

Los estudios de género señalan que el patriarcado continúa vigente, con ciertas implicaciones negativas. Se trata de una idiosincrasia no siempre cuestionada, que incluye confusiones o ignorancia sobre los géneros y presenta la discriminación implícita. Sus víctimas, y a la vez sus defensoras, son las mujeres.

El modelo educativo occidental vigente replica el modelo masculino, producto de las creencias y los valores patriarcales arraigados, algunos de los cuales son obsoletos (NARANJO, 2004; 2013). En apariencia, las y los educandos reciben en los espacios compartidos de la educación mixta el mismo contenido de la enseñanza y del trato; pero, al examinar la situación a fondo, se percibe que los procesos no son integradores, que se suele elegir y aplicar la visión androcéntrica como neutra y beneficiosa para ambos géneros, lo cual impacta en el clima áulico y del centro escolar.



La división binaria de los valores en femeninos y masculinos encierra el peligro de perpetuar los papeles de género y seguir transmitiendo a las nuevas generaciones del estudiantado una apreciación distorsionada al respecto. La extendida valoración más positiva de lo masculino, además de ser reflejo de la postura androcéntrica, tampoco resulta benéfica en los contextos institucionales académicos. Por eso, los llamados a rescatar la apreciación por «la medida femenina del mundo» (MORENO, 2007, p. 17) quizá podrían equilibrar las percepciones hacia una mayor armonía psicoemocional de los agentes educativos.

Por otra parte, las culturas organizacionales también siguen siendo regidas de manera predominante por la mirada del hombre. Aquí las mujeres necesitan atravesar etapas, empleando estrategias particulares para ser aceptadas o ascender.

Según Marshall, los principales valores masculinos que rigen una organización son «Autoafirmación, separación, control, competencia [...], análisis, discriminación, actividad, logro, ambición» (citado en GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 48-49). Por otro lado, entre los valores femeninos se destacan «Afilación, apego, receptividad, aceptación de la unión, cooperación, consciencia de modelos [...], intuición, tono emocional, síntesis» (2008, pp. 48-49). En la idea principal de la autora mencionada se subraya la urgencia de adoptar e incorporar en las organizaciones sociales el último conjunto referido.

Respecto de los prejuicios como parte de cualquier cultura, Moreno recalca que la escuela funge «como agente socializador y como potente transmisora de valores, [por lo que] debe asumir el papel que le corresponde en la trasmisión de estereotipos» perjudiciales (2007, p. 21). A través de los procesos pedagógicos, se sigue enseñando en la actualidad que el hombre es proveedor, mientras que la mujer es esposa, madre, cuidadora; o que «los hombres no lloran y las mujeres no se enojan». Son ideas absorbidas e internalizadas que casi no se cuestionan de manera consciente, y por las cuales tanto hombres como mujeres pagan un precio.

Adicionalmente, el clima y trato diferenciado en el salón de clase afectan la formación de la personalidad y los comportamientos de la juventud, y favorecen la interiorización limitante de los papeles de género. Al respecto, sería deseable que ambos grupos transgredieran y superaran el mandato de género culturalmente impuesto; en especial, que los varones empezaran a entrar en los espacios simbólicamente considerados como femeninos (cocina, aulas, pasillos, zonas recreativas). De acuerdo con Simón, también urge inventar una «acción positiva hacia varones» (2007, p. 43), porque ellos son quienes se exponen a riesgos innecesarios, comportamientos agresivos y autoagresivos, y a la violencia que es legítima en el mundo masculino.

En síntesis, tanto la cultura como el clima en el seno de las instituciones magisteriales constituyen objetos de revisión y reconsideración, con un deseable cambio hacia una mutua integración de ambos géneros y una justa valorización de ambas vertientes –la femenina y la masculina–, donde la participación de la dirección escolar es ineludible.

## 5. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde la perspectiva de género, dos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje revisten una especial importancia: el currículo oculto y la coeducación. No obstante, la problemática resurge más amplia e incluye, por ejemplo, la existencia de las carreras tradicionalmente consideradas femeninas y las masculinas, la orientación vocacional, los recursos didácticos o pautas comunicativo-conductuales, sesgados desde el género.

Torres puntualiza que el ingrediente oculto del currículo escolar perpetúa la discriminación en las aulas «a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares, [aunque] no es fruto de la planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente» (1991; citado en MORENO, 2007, p. 18). Al representar un conjunto de normas, estándares, prácticas, actitudes, valoraciones implícitas, inconscientes o no intencionales, «en el currículo [...] convergen los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, por lo que es también un ‘mecanismo clave de control social sobre los jóvenes’» (EGGLESTON, 1977, p. 12; citado en DÍAZ-BARRIGA ARCEO y otros, 2008, p. 43).

El currículo oculto todavía forma parte del modelo de la escuela mixta, orientada al mundo laboral y la meritocracia, se basa en el «principio de la neutralidad escolar» y maneja «un modelo de alumno ideal» (TOMÉ, 1999, p. 174). En cambio, el modelo de escuela coeducativa atiende las necesidades personales y grupales del alumnado, contempla la ausencia de neutralidad escolar, así como educa para las esferas pública y privada (trabajo y familia). De acuerdo con Simón (2007), la coeducación constituye una propuesta que supera la educación habitual, ya que es atenta al tratamiento y socialización de las personas como seres sexuados, a la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes desde una postura consciente y crítica del androcentrismo; una tarea de la cual «no se puede excluir a los hombres» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 10).

Aun cuando existe un profesorado informado y comprometido con la coeducación, la práctica común sigue una línea tradicional, sin abordaje del tema, ya sea a través de la didáctica, la investigación o la implicación

personal consciente. Por parte de la administración escolar tampoco suele haber procedimientos o mecanismos de control y mejora, «porque esto les supondría mayores inversiones en formación, creación de nuevos espacios, tiempos y dotación de nuevos materiales» (MORENO, 2007, p. 18). Por tanto, se concluye que en el proceso de enseñanza-aprendizaje todavía persisten varios desafíos a resolver.

## 6. EMPODERAMIENTO Y TOMA DE DECISIONES

Según Hoy y Miskel (2013, pp. 359-387), el empoderamiento del profesorado constituye uno de los procesos clave de la administración, especialmente para la toma de decisiones, cuya efectividad depende de diferentes criterios, tales como la experiencia, compromiso y confianza depositada en docentes, la naturaleza y urgencia del problema. En la acepción común, «el empoderamiento (fuerza, autoridad, toma de decisiones) es de los varones, y el trabajo gris y en la sombra, de las mujeres» (SIMÓN, 2007, p. 48).

Por ello, la promoción profesional de las mujeres enfrenta diferentes obstáculos de carácter sociolaboral que el equipo de Sarrió Catalá sintetiza en: a) «las explicaciones basadas en factores personales internos», como por ejemplo estereotipos, rasgos de personalidad, motivación de logro, conflictos sobre identidad y papel de género, y b) otros obstáculos «sociales y organizacionales externos», como las relaciones asimétricas entre sexos dentro de la cultura y el sistema de valores del patriarcado (2004, p. 200).

Por otro lado, un listado de las barreras que obstaculizan la integración de las mujeres a los órganos de poder institucionales comprende: «<techo de cristal> [...], <la pared de cristal>, <el laberinto de cristal>, <el gueto de terciopelo>, <el muro de palabras>, <el suelo pegajoso>, <el anillo de diamantes>, <el síndrome de la mujer acelerada>» (GARCÍA PRINCE, 2008, p. 29).

Con base en lo anterior, se requeriría incluir la perspectiva de género en las iniciativas de promoción del personal y su involucramiento en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas contemporáneas.

## 7. LIDERAZGO

Respecto al liderazgo matizado desde el género, se recuerda que aún persiste «un debate abierto sobre si las mujeres aportan cualidades diferenciales, como pueden ser un estilo de dirección y/o de liderazgo diferente»

(KANTER, 1977; citado en GABALDÓN, 2013, p. 4). El tópico más sonado se refiere a los estilos transformacional, participativo y colaborativo, asociados con la actuación de las mujeres. Sin embargo, debido a la deficiente documentación sobre la participación femenina en cargos de responsabilidad, así como la invisibilidad de su estilo de liderazgo durante la historia difundida, se conoce la anomalía denominada «sesgo universalista de carácter androcéntrico» (SARRIÓ CATALÁ y otros, 2004, p. 207), es decir, cuando los resultados investigativos con muestreos meramente masculinos se extrapolaban a toda la población. Sin embargo, tan pronto se implementa la variable género, surgen hallazgos interesantes. De forma sintética, se puede decir que los varones centran su accionar en el *hacer*, mientras que las mujeres lo hacen en el *ser*; no obstante, ni todas las mujeres –ni tampoco todos los hombres– ejercen un determinado estilo según su género.

Otra fuente (GARCÍA PRINCE, 2008) alude a que la incorporación de temas de género en los estudios acerca de la gerencia tiene sus inicios en los años ochenta del siglo XX y se basa en los aportes de la Teoría Z de Ouchi, Calidad Total y Gerencia de Excelencia, La Quinta Disciplina de Senge y Reingeniería, cuyos enfoques contemplan las relaciones humanas interpersonales, con consideración de las emociones.

132

Aun cuando el *ethos* androcéntrico impide hasta la fecha reconocer la particularidad de la dirección femenina y redimensionar el poder masculino, ha habido bastantes avances en la investigación de los rasgos, valores y estilos de liderazgo de las mujeres. Por ejemplo, el equipo de Sarrió Catalá establece que el liderazgo transformacional incluye cuatro dimensiones: «carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada» (2004, p. 211). Los hallazgos del Stanford Research Institute puntualizan las tendencias *alfa* y *beta* (masculinas y femeninas) en los estilos directivos, donde los primeros se enfocan en lo analítico, racional, cuantificador y jerárquico, y los segundos en lo empático, intuitivo, calificativo, sintético, relacional (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 34-35).

Asimismo, la «dirección femenina» descrita por Loden destaca características tales como «dirección participativa, valoración de las relaciones; orientada hacia las personas; empleo de la intuición» (citado en GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 40-41).

En suma, la teoría y práctica gerencial en las instituciones, aparentemente, tienden hacia una «visión género-sensitiva integral» (GARCÍA PRINCE, 2008, p. 51). Lo deseable sería que la tendencia también se expandiera al ámbito educativo.

## 8. COMUNICACIÓN

Los procesos comunicativos permean la vida escolar. Desde la mirada de género, se ven afectadas tanto la comunicación interna como externa del centro. La última se refiere a la interdependencia con el ambiente exterior, donde los medios de comunicación masiva –lingüísticos y gráficos– ejercen un doble papel: reflejan y configuran la realidad social, que no está exenta de sexismo, y perpetúan la idiosincrasia del patriarcado. Participan en diferenciación y categorización por género, lo cual penetra en la educación y se conoce como «la acción pedagógica visible del discurso publicitario» (MORENO, 2007, p. 13).

En relación a la comunicación al interior de la escuela, la problemática se ilustra con los contenidos obsoletos de los libros de texto; las bibliografías compuestas por los autores sin paridad con las autoras; la documentación, anuncios y publicidad del centro escolar con sesgos sexistas presentes y un lenguaje no sensible al género; la ocultación tradicional y poco consciente de las contribuciones de las científicas y escritoras, donde la invisibilidad de la mujer origina un panorama fragmentado, el cual es absorbido así por el alumnado en formación. En general, la práctica de adherirse al discurso políticamente correcto que suena desde las tribunas y se publica en los enunciados institucionales, discrepa con los anunciados y la comunicación real áulica y dentro de los campus escolares.

El tema del sexismo en el lenguaje constituye otro fenómeno, y sobre esto existen perspectivas contrarias (BOSQUE, 2012; GARCÍA MESA-GUER, 2001) y diversas posturas coinciden en que representa una forma de discriminación moderna (CONAPRED, 2009; INMUJERES, 2008; Universidad de Murcia, 2013). De acuerdo a las últimas fuentes citadas, los ejemplos básicos del uso sexista del lenguaje se refieren a la invisibilidad, exclusión, subordinación, desvalorización y estereotipos hacia las mujeres. Asimismo, estos organismos ofrecen guías y manuales con recomendaciones para el uso incluyente del lenguaje en los contextos administrativos y educativos. El propósito es el de familiarizar, sensibilizar, «proporcionar las herramientas necesarias y establecer criterios» (SEDESOL, 2011, p. 7) para que las personas conozcan dichos recursos y los utilicen en una comunicación libre de prejuicios en diferentes ámbitos de la vida.

Por otro lado, los aportes de López Valero y Encabo Fernández (1999) se centran en el trabajo de las competencias comunicativas desde la identidad de género en la formación del profesorado, así como en el lenguaje de los centros educativos como elemento impulsor de la equidad entre géneros. Los autores defienden la teoría de que un mal uso del lenguaje,

por «su relación indisociable con la mente» (1999, p. 181), contribuye a perpetuar el sexismo.

En el tema de la comunicación administrativa, Tannen documenta los discursos diferenciales de hombres y mujeres que poseen dos dimensiones principales –poder y solidaridad–, utilizadas en el lenguaje gerencial (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 43-46).

En resumen, las revisiones bibliográficas citadas podrían coadyuvar a definir un abordaje con perspectiva de género de la problemática relacionada con la comunicación dentro de los sistemas escolares. Lo deseable sería que fuera encabezado por la dirección y comprendiera el discurso oficial, así como los estatutos del centro educativo.

## 9. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio bibliográfico examina una variedad de aportaciones para el discernimiento acerca de la gestión educativa desde género, cuestiones que pudieran ser atendidas por quienes están al mando del timón escolar. El texto constituye una pequeña parte del trabajo global que se realiza en diferentes estratos de la sociedad y se encamina hacia una mayor equidad educativa:

[...] la tarea central del siglo XXI consiste en la creación de un nuevo proyecto mundial que cuente con una perspectiva más humanista e integradora de las distintas realidades que lo componen. [...] La cultura masculina y la cultura femenina deben compartir espacios, creando unas relaciones nuevas donde el poder sea compartido por la diversidad humana (SARRIÓ CATALÁ y otros, 2004, p. 213).

Con base en la revisión realizada, se concluye que la perspectiva transversal de género aplicada al ámbito escolar enfoca un desequilibrio en la educación actual, inclinado hacia la herencia y esencia del patriarcado, así como la desatención a la diversidad y multidimensión pedagógica (SANTOS GUERRA, 2007, p. 56). Asimismo, por su misión de hacer patente las deficiencias del régimen social y el quehacer educativo contemporáneos, el enfoque de género tiene el potencial de coadyuvar a un escrutinio crítico y un abordaje diferenciado por parte de la administración escolar, procesos donde el papel directivo sería primordial.

En el camino, es de esperar que surjan sesgos, resistencias personales e institucionales, y que se agranden brechas respecto a la problemática de género y la educación (ANGUITA MARTÍNEZ y TORREGO EGIDO, 2009;

CAPLLONCH BUJOSA y otros, 2012; LIZANA MUÑOZ, 2009; REBOLLO, VEGA y GARCÍA-PÉREZ, 2011). Sin embargo, las discrepancias entre el desempeño actual y el deseado de los sistemas escolares estarán presentes siempre (HOY y MISKEL, 2013, p. 33), por lo que se invitaría a considerar estos hechos como oportunidades para cambio y evolución en Iberoamérica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA MARTÍNEZ, R. y TORREGO EGIDO, L. (2009). «Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 17-25.
- BOSQUE, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. España: RAE. Disponible en: <http://web.ua.es/es/cem/documentos/informe-de-la-rae.pdf>.
- CAPLLONCH BUJOSA, M., ALEGRE BENERIA, R. M. y PÉREZ GRANDE, M. D. (2012). «Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(1), pp. 57-74.
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED) (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* (2.ª ed.). Textos del Caracol, n.º 1. México: Autor. Disponible en: [www.censida.salud.gob.mx/descargas/10recomendaciones.pdf](http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/10recomendaciones.pdf).
- DE CARVALHO, M. P. (2010). «Niños y niñas en la enseñanza básica de Brasil». En MINGO, A. (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. DF.: UNAM, IISUE, pp. 199-236.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. y otros (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. D.F.: Trillas.
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1994). «La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un resto en la actual formación del profesorado». *Revista de Educación*, 304, pp. 165-176.
- GABALDÓN, P. (2013). *Investigaciones y Publicaciones 2013 (I). Mujeres en los Consejos de Administración y en la Alta Dirección en España*. Madrid: Centro de Gobierno Corporativo.
- GARCÍA MESEGUER, A. (2001). «¿Es sexista la lengua española?» *Revista Panace@*, 2(3), pp. 20-34.
- GARCÍA PRINCE, E. (2008). «Las mujeres y el enfoque de género en las teorías y disciplinas de la gerencia». *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 9(23), pp. 17-54. Venezuela: Revele.
- HOY, W. K. y MISKEL, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA DE MÉXICO (INEGI) (2013). *Mujeres y hombres en México 2012*. Aguascalientes: INEGI.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES) (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: una herramienta didáctica para la capacitación en la*

administración pública. México: Autor. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/actcultu/GUAMETODOLOGICA2.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES) (2012). *El modelo de equidad de género (MEG)*. México: Autor. Disponible en: [www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/programas/modelo-de-equidad-de-genero](http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/programas/modelo-de-equidad-de-genero).

LAMAS, M. (1995). «La perspectiva de género». *Revista de Educación y Cultura de la SEC*, 47 del SNTE. La tarea, 8, pp. 14-20.

LIZANA MUÑOZ, V. A. (2009). «Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 69-81.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (1999). «El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa». *Contextos educativos*, 2, pp. 181-192.

MORENO, E. (2007). «La transmisión de modelos sexistas en la escuela». En SANTOS GUERRA, M. A. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 11-32.

NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (2.ª ed.). Vitoria-Gasteiz, España: Ediciones La Llave.

NARANJO, C. (2013). *La revolución que esperábamos* (2.ª ed.). Barcelona, España: La Llave.

PIUSSI, A. M. (1999). «Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación». En LOMAS, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, España: Paidós Educador, pp. 43-68.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018 (PND) (2013). México: Gobierno de la República. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018 (PSE) (2013). Diario Oficial de la Federación, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013. Disponible en: [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Espasa. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae>.

REBOLLO, M. A., VEGA, L. y GARCÍA-PÉREZ, R. (2011). «El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), pp. 311-323.

REINOSO CASTILLO, I. y HERNÁNDEZ MARTÍN, J. C. (2011). «La perspectiva de género en la educación». *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).

ROGERS, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2007). «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares». En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 53-70.

SARRIÓ CATALÁ, M., RAMOS LÓPEZ, A. y CANDELA AGULLÓ, C. (2004). «Género, trabajo y poder». En BARBERÁ HEREDIA, E. y MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (coords.), *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall, pp. 193-216.



- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL) (2011). *Manual para uso de lenguaje incluyente en textos y comunicados oficiales*. México: INDESOL. Disponible en: [www.indesol.gob.mx/work/models/web\\_indesol/Resource/244/1/images/Manual%20Lenguaje\\_incluyente.pdf](http://www.indesol.gob.mx/work/models/web_indesol/Resource/244/1/images/Manual%20Lenguaje_incluyente.pdf).
- SIMÓN, M. E. (2007). «Tiempos y espacios para la coeducación». En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 33-52.
- SKRLA, L., MCKENZIE, K. B. y SCHEURICH, J. J. (2009). *Using equity audits to create equitable and excellent schools* [Auditorías de equidad para crear escuelas equitativas y de excelencia]. Thousand Oaks, CA: Corwin. Reseñado por R. E. VELLOSO y C. KLERIAN, en *Reseñas Educativas*, 13, 2 de septiembre de 2010.
- STROMQUIST, N. P. (2010). «Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado». En A. MINGO (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. D. F.: UNAM, IISUE, pp. 55-78.
- TOMÉ, A. (1999). «Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)». En C. LOMAS (comp.), *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, España: Paidós Educador, pp. 171-198.
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (2013). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. España: Autor. Disponible en: [www.um.es/u-igualdad/documentos/guia-leng-no-sexista.pdf](http://www.um.es/u-igualdad/documentos/guia-leng-no-sexista.pdf).
- ZAPATA GALINDO, M. (2010). «La equidad de género en las universidades alemanas». En A. MINGO (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. D. F.: UNAM, IISUE, pp. 109-152.

