

Dirección escolar y techo de cristal. El tiempo en cuestión

ANA SÁNCHEZ BELLO
Facultad de C.C. de la Educación, Universidad de A Coruña, España

1. Introducción

En la docencia primaria se da una destacada paradoja: siendo una profesión fuertemente feminizada no existe correlación entre el número de mujeres que ejercen la enseñanza y el número de ellas que desempeñan la dirección escolar. En numerosas ocasiones, la baja representatividad de mujeres en puestos directivos está siendo analizada extrapolando datos de organizaciones laborales empresariales al modelo de organización docente, lo cual desvirtúa las causas por las cuales las mujeres no acceden a la dirección escolar. Estas explicaciones de corte organizacional han sido las que han dado mayor número de argumentos para explicar la falta de mujeres en puestos directivos. La dificultad de las mujeres para conciliar el trabajo remunerado (especialmente si nos referimos a cargos de dirección) con el trabajo doméstico y familiar, en tanto que instrumento de un orden social basado en la división sexual del trabajo, está siendo el factor de explicación más utilizado en los diversos tratados sobre mujeres y dirección. Sin embargo, el presente trabajo plantea destacar la importancia de otras causas, de implementación desde la socialización, para ayudar a mejorar la comprensión sobre el bajo número de mujeres en cargos de responsabilidad en el sistema educativo. Este trabajo pretende ser una primera aproximación a la concreción de la hipótesis de que el bajo porcentaje de mujeres docentes en cargos de responsabilidad posee una vinculación mayor a procesos de socialización que a las problemáticas relativas a la conciliación.

Las investigaciones llevadas a cabo en este campo (Caballero y Salvador, 2004; Gómez et al, 2004; Grañeras, 2003, Quintero, 2005, Carrasco, 2004), señalan reiteradamente que la proporción de directores es superior a la proporción de directoras, sin que existan estudios que señalen lo contrario. En infantil y primaria existe un 78'2% de mujeres docentes, pero el porcentaje de directoras desciende a un 37'3% (CIDE/ Instituto de la Mujer, 2005). Más difícilmente digerible es el caso de la educación secundaria en donde nos encontramos con un 42% de profesoras mientras que el número de directoras es únicamente de un 25% (CIDE/ Instituto de la Mujer, 2004). Estos datos muestran que el grado de representatividad de las mujeres en la dirección escolar no es proporcional al número de mujeres que desempeñan la actividad docente, reafirmando la paradoja de un ámbito laboral fuertemente feminizado y en el que, al mismo tiempo, la dirección sigue estando alejada de las mujeres.

La alegoría sobre las mujeres y los cargos de responsabilidad, comúnmente conocida como "techo de cristal", se convierte en todo un símbolo social en 1986, cuando el Wall Street Journal desarrolla la siguiente metáfora: El techo de cristal constituye una barrera invisible para mujeres y grupos minoritarios que les impide llegar a puestos de responsabilidad.

Existen tres grandes categorías que dan explicación a las causas del desarrollo del techo de cristal:

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 58/1 – 15/01/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



- *Prácticas corporativas como la incorporación, la retención y la promoción.* Las instituciones laborales deberían proporcionar una descripción exacta sobre las características de la idoneidad para el puesto laboral en la incorporación, retención y promoción de cualquier categoría profesional. Estos criterios deben estar claramente definidos para que existan prácticas laborales que se rijan por criterios estrictamente técnicos.
- *Causas culturales, como por ejemplo la construcción del rol social.* El proceso de socialización de los individuos en categorías diferenciales en función del género implica un conjunto de expectativas de comportamiento desiguales exigidas a uno u otro sexo. El rol social asigna simbólicamente cualidades diferentes a cada sexo; estos roles varían según el contexto histórico, geográfico, educativo, etc.
- *Explicaciones estructurales como la organización patriarcal de la sociedad.* El patriarcado impuso una sociedad dividida en dos ámbitos opuestos y determinados por el género. Esta división está basada en el principio de la fragmentación de los espacios sociales en *público-masculino* y *privado-femenino*, lo cual determina la dificultad para compatibilizar las actividades laborales con las familiares y domésticas.

El “techo de cristal” con el que se topan las mujeres de los países occidentales no responde a una discriminación directa, sino que hace referencia a la discriminación indirecta. Ésta se refiere a toda forma de tratamiento, acto u omisión que tiene como condicionante dominante el sexo de las personas. La discriminación directa, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), existe cuando la legislación, la reglamentación o la práctica cita explícitamente un motivo específico, como el sexo, la raza, etc. para negar la igualdad de oportunidades.

En los países de nuestro entorno, el problema de la baja representatividad de las mujeres en puestos de dirección atiende principalmente a factores de discriminación indirecta. La discriminación indirecta es, según principio de la CEE, aquella disposición, criterio o práctica aparentemente neutra que afecte a una proporción substancialmente mayor de miembros de un mismo sexo. Debido a que la discriminación indirecta se lleva a cabo de un modo no explícito hace que la detección de la misma necesite de un complejo análisis para su visibilización.

En este sentido, trasladar los conceptos jurídicos de discriminación, especialmente la indirecta, a conceptos susceptibles de ser medidos, es arduo debido, en gran medida, a las limitaciones de la información poseída. Es decir, es difícil aislar la medición de la discriminación de otros factores que puedan estar influyendo en las diferencias que se puedan llegar a detectar. Dada esta complejidad, es imprescindible realizar un análisis de la discriminación en función del género haciendo referencia a prácticas en contextos concretos, tal y como se ha desarrollado en esta primera aproximación del trabajo que presentamos y que intenta dar contestación a las siguientes cuestiones: ¿porqué siguen sin asumir las mujeres cargos de dirección?, ¿es realmente la falta de tiempo lo que condiciona la baja representatividad femenina en la dirección escolar?, ¿cuál es el peso de la socialización de género en el fenómeno del “techo de cristal”?

2. Metodología

2.1 Descripción de la muestra

La población de estudio se ha definido por la formada por el profesorado de Galicia¹, constituido por la totalidad de los centros públicos de las siete grandes ciudades gallegas (A Coruña, Ferrol, Lugo, Ourense, Pontevedra, Santiago de Compostela y Vigo) en los cuales se imparte enseñanza primaria. El número de docentes que contestaron al cuestionario fue de 601.

Las entrevistas se han realizado a 10 personas, 5 profesores y 5 profesoras de primaria, la selección se realizó con el criterio de que tenían que estar casadas con parejas de la misma profesión y además tenían que tener al menos un descendiente. Lo que se quería garantizar era que tanto ellos como ellas tuviesen el mismo tiempo de trabajo remunerado y las mismas condiciones doméstico-familiares, con el objeto de averiguar cuál era realmente la importancia del factor temporal en la baja representación femenina en cargos de responsabilidad. De estas 10 personas, 4 de ellas (2 mujeres y 2 varones) ocupaban cargos directivos pero también tenían que responder a las condiciones señaladas anteriormente.

2.2 Instrumentos de análisis

Esta investigación se enmarca dentro de lo que se denomina genéricamente como investigación descriptiva. Este estudio se desarrolla a través del método de encuesta aportando dos técnicas : entrevista y cuestionario.

- El cuestionario

La pretensión de obtener información general sobre un gran número de personas, fue la causa para elegir el cuestionario como primer instrumento de recogida de información. La búsqueda de una metodología adecuada para estructurar un gran número de datos nos llevó a su utilización. Como es bien conocido, el objetivo de las encuestas *consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 136)

El cuestionario ha servido para poder llegar a una generalización de los datos que nos permite situarnos ante el problema y poder realizar un análisis más exhaustivo sobre los datos que ofrece y que quedan reflejados en los gráficos presentados en este trabajo.

- La entrevista semi-estructurada

La entrevista, como técnica de investigación social, hace referencia a la conversación entre dos personas con el fin de obtener información sobre un aspecto de la realidad en la que la persona que investiga está interesada (Balcells I Junyent, 2000). La entrevista ofrece la oportunidad de captar opiniones, expectativas, interpretaciones, realidades desconocidas que aportan información no recogida en los cuestionarios. Por ello, es de señalar que, por un lado, la entrevista se ha considerado el medio más adecuado para realizar un análisis interpretativo de la realidad al tiempo que este análisis se lleva a cabo de

¹ Galicia es una de las autonomías de las que está compuesto el Estado Español, lo que le confiere, entre otras condiciones, independencia en la política educativa que desarrolla. Galicia posee competencias plenas para la reglamentación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles, modalidades y especialidades. Es competencia del gobierno gallego la contratación del profesorado y la organización de los centros escolares.

una manera democrática, al permitir que los individuos hablen sobre su propia interpretación de la realidad (Santos Guerra, 1993).

En una entrevista semi-estructurada es imprescindible contar con una guía de entrevista para asegurar que los temas determinantes en la investigación sean tratados pues sino se correría el peligro de que al finalizar la conversación no se desarrollasen las materias objeto de estudio. A continuación se presenta la guía de temas que han centrado el diálogo con los docentes: Trayectoria profesional, dificultades para la conciliación privado-público, sistema de organización del tiempo en las actividades diarias, actividades de tiempo libre, influencia de la jornada escolar en su organización diaria, causas para aceptar la dirección de un colegio, capacidades que considera necesarias para dirigir un centro educativo, tiempo de dedicación a la dirección escolar, nivel de preocupación sobre coordinación del tiempo.

3. Resultados

A partir de los datos extraídos del cuestionario se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 17.0 para su explotación, con el objeto de realizar cálculos como la prueba de Chi-cuadrado para conocer si existen diferencias significativas en función del sexo, para ello hemos obtenido unos residuos tipificados corregidos para los varones con un nivel de confianza del 90%. Al mismo tiempo las entrevistas se han organizado de manera que podamos apreciar las percepciones del profesorado a través de su propia voz.

Este estudio avala los datos de diferentes muestras nacionales sobre el porcentaje de profesorado que desempeña la dirección escolar, mostrando una diferencia de género significativa, pues un 44% de mujeres afirman que sí han participado frente a un 80% de profesores. Adentrándonos en los motivos por los que el personal docente decide aceptar un cargo directivo (tabla 1) destacamos que las causas de la participación son significativamente diferentes para mujeres que para varones en cuatro de las opciones planteadas al profesorado. El mayor diferencial a favor de los varones lo encontramos en la importancia que posee para ellos obtener un mayor prestigio social a través de un cargo directivo. Por el contrario, para las profesoras, el mayor diferencial se encuentra en que aceptan ejercer la dirección porque se lo piden sus colegas. Este dato hace pensar que el profesorado aprecia positivamente las cualidades de las mujeres para ejercer puestos de responsabilidad en el sistema educativo.

Cuando las mujeres desempeñan la dirección escolar la ejercen con un estilo orientado a las personas que se caracteriza por favorecer la participación, el trabajo en equipo, el consenso y compartir poder e información, (Coronel, 1999; Díez el al; 2005; Santos Guerra, 2000; Sarrió y Candela, 2004). Estas mismas cualidades son las que los directores y directoras señalan como de mayor relevancia para ejercer la función directiva escolar; todos los testimonios recogidos hablan de la necesidad de empatía, el trabajo en equipo, capacidad de relación (mano izquierda) y lo expresan de la siguiente manera:

“ probablemente para cualquier faceta que quieras desenvolver siempre es conveniente que destagues por unas cualidades especiales: primero te debe gustar lo que haces, también tener don de gentes y también tener mucha mano izquierda en todo esto y tener una paciencia infinita” (Miguel)

[Para ser director] “hay que tener mucho aguante, mucho aplomo, porque después que sepas o no..., eso se aprende cuando llevas algún tiempo. Yo creo que el aplomo es importantísimo, y tener mucha mano izquierda con todos, porque hay tanta gente distinta. Tienes que ser buen compañero con todos, porque después ellos

pueden notar las diferencias. Yo digo con respecto al director: amable con unos y con otros compañeros” (María)

“Porque una persona, aunque muy inteligente y que sepa mucho se mete a veces a director, o a directora, y...y choca con la gente, y entonces esta gente tiene que ir limando asperezas, lima, lima, lima, lima, lima..., esta gente es la que, para mí, vale.” (Laura)

Los motivos para ejercer la dirección en los cuales también se aprecia una diferencia significativa es en el hecho de ejercer la dirección para disminuir la carga lectiva, cuyo porcentaje es mayor en el caso de los varones. Por ello es de destacar que disminuir el número de horas de docencia no sería un incentivo para las profesoras y sí lo sería en mayor grado para los docentes. Este mismo diferencial se aprecia en el aumento salarial que es significativamente mayor para los docentes.

Tabla 1
Motivos para aceptar un cargo de dirección

	Mujeres %	Hombres %	Diferencial
Imposición administración	4,8	2,3	-1,0
Menor carga lectiva	1,8	5,7	+1,7
Aumento salarial	0,6	3,4	+1,7
Satisfacción personal	3	6,8	+1,4
Prestigio social	-	2,3	+2,0
Conocer mejor el sistema educativo	6,6	5,7	-0,3
Petición compañeros/as	83,2	73,9	-1,8

Con el objeto de conocer el grado de interés del profesorado en participar en un puesto de dirección se ha preguntado a profesores y profesoras que nunca participaron en responsabilidades de dirección si estarían en disposición de aceptar un cargo en la dirección de un centro. Ante esta cuestión se vuelven a encontrar diferencias significativas ya que el 83% de las profesoras afirman que no desean participar en la dirección, frente a un 63% de profesores. Estos datos avalan los diferentes estudios realizados sobre la dirección escolar, pero queríamos saber cuáles son las causas para rechazar esta posibilidad profesional y, en este sentido, volvemos a encontrarnos con diferencias significativas en función del sexo en dos de las opciones propuestas: que un cargo de dirección supone demasiada responsabilidad y en el hecho de que a los varones no les interesa este tipo de promoción. Las profesoras afirman que el motivo principal para no aceptar un cargo directivo está en que, un 49% de ellas, consideran que la dirección acarrea mucha responsabilidad. Esta causa es apreciada únicamente por un 15% de los varones. Los datos aportados en la tabla 2 parecen indicar que el proceso de socialización lleva a las mujeres a ser más reacias a aceptar puestos de responsabilidad y a quedarse en un segundo plano de la actividad profesional.

Por el contrario, el motivo principal que aducen los profesores para no participar en la responsabilidad de dirección de sus centros es la falta de interés en este tipo de promoción laboral. De este modo, el desinterés se convierte en la causa a la que aluden un 35% de los docentes varones. Sin embargo, esta falta de motivación no se encuentra entre las causas justificativas de las profesoras ya que, únicamente el 11% de ellas se sienten representadas en esta opción.

Tabla 2.
Motivos para no aceptar un cargo directivo

	Mujeres %	Hombres %	Diferencial
No tener interés en promocionar	10,8	35	+3,1
No compensa el salario	6,6	10	+0,6
Incompatibilidad familiar	7,5	10	+0,4
Falta de tiempo	9,4	15	+0,8

Poca capacitación	16,5	15	-0,2
Demasiada responsabilidad	49,1	15	-2,9

El sobresaliente porcentaje de mujeres que afirman que no aceptarían participar en las funciones directivas por considerar que sería someterse a una gran carga de responsabilidad avala el hecho de que ellas mismas no se vean con la capacidad necesaria para asumir ese cargo. Así lo relatan algunas profesoras:

“Sí, bueno, creo que soy una persona que puedo trabajar en equipo. Que trato de cumplir, en la medida de lo posible, aquello que me corresponde, el trabajo que me encarguen. Pero... dudo de mi capacidad como jefe”. (Estrella)

“[La dirección] No me gusta nada. Me gusta mucho más, por ejemplo ayudar a hacer cosas a alguien que lo necesite en el colegio, por ejemplo, la directora o cualquier persona... ¿Ay, mira, me ayudas a esto?, y tal...”, y yo le ayudo y, sin ningún compromiso. Pero figurar en tal sitio, no me gusta nada, no, nunca me gustó.” (Laura)

La supuesta incompatibilidad entre familia, hogar y trabajo remunerado que se achaca a las mujeres como motivo principal para no dedicarse a la dirección escolar no se refleja en los datos aportados a través de la encuesta. Únicamente un 8% de profesoras afirman que la incompatibilidad entre trabajo remunerado y no remunerado sea la causa de su falta de participación en los equipos directivos. Sorprende que los hombres superen, con un porcentaje del 10%, a las mujeres en culpabilizar a la incompatibilidad doméstico-familiar de la falta de disponibilidad para desempeñar cargo directivo alguno. En este mismo sentido, sorprende también que una mayoría de profesores varones afirmen no tener tiempo suficiente para desempeñar estos cargos y, por el contrario, para las profesoras ésta no es una causa determinante. Estos datos contradicen lo que cabría esperar: debido al mayor número de tareas que desempeñan las mujeres en el ámbito doméstico y familiar, éstas no perciben la falta de tiempo para desempeñar otras responsabilidades en el trabajo remunerado, como las que implica la dirección escolar.

Con el objetivo de triangular los datos sobre el uso del tiempo de profesores y profesoras se muestra en las siguientes tablas (III y IV) el tiempo dedicado a las actividades que unos y otras realizan en su tiempo libre. Este dato nos ofrece una perspectiva más exacta sobre la disponibilidad para ejercer las tareas de dirección escolar al conocer la cantidad de tiempo sin responsabilidades laborales o doméstico-familiares en función del género.

Tabla 3
Tiempo diario dedicado por las mujeres a actividades de ocio y tiempo libre (%)

	Ver T.V.	Pasear	Reunión con amistades	Escuchar música	aficiones	Actividades culturales
Ningún tiempo	2	10	15	18	19	20
Menos de 1 hora	38	43	46	56	45	41
Entre 1 y 2 horas	55	46	37	21	33	35
Entre 3 y 4 horas	5	1	2	4	2	3
5 horas o más	-	-	-	1	1	1

Tabla 4
Tiempo diario dedicado por los hombres a actividades de ocio y tiempo libre (%)

	Ver T.V.	Pasear	Reunión con amistades	Escuchar música	aficiones	Actividades culturales
Ningún tiempo	1	12	19	14	13	14
Menos de 1 hora	40	41	48	64	38	51
Entre 1 y 2 horas	54	45	30	22	42	31
Entre 3 y 4 horas	5	2	2	-	5	2
5 horas o más	-	-	1	-	2	2

Comparando el tiempo de dedicación diario a distintas actividades que no poseen una dedicación obligatoria constatamos que no existen diferencias significativas entre ambos sexos al haber obtenido un valor $X^2 = 0,088$ y $P = 0,272$. El mayor número de personas dedica su tiempo libre a ver la televisión, con una duración de entre una y dos horas al día.

En la cuantificación de las tareas de dirección encontramos otro dato significativo cuando se le pregunta al profesorado que no ejerce cargo de dirección si las actividades relacionadas con este puesto necesitan de un tiempo de dedicación mayor, la contestación abrumadora, tanto para profesores como para profesoras es afirmativa. No existen diferencias significativas en relación al género pues el valor $X^2 = 0,206$ y $P = 0,65$ así lo indica. En concreto, un 87% de mujeres docentes y un 86% de hombres docentes dicen que la dirección escolar precisa de mucho tiempo de dedicación; así se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 5
¿Necesita mucho tiempo de dedicación un cargo directivo?

	Mujeres %	Hombres %
Un cargo directivo SI precisa mucho tiempo	87,2	85,7
Un cargo directivo NO precisa mucho tiempo	12,8	14,3

Por el contrario, en las entrevistas realizadas a los directores y directoras de centros escolares afirman, a diferencia de la opinión mostrada por los equipos docentes, que las actividades desempeñadas en la dirección no necesitan de un gran número de horas de dedicación. La dificultad de la dirección, en palabras de quienes la ejercen, se encuentra en la dificultad de desligarse del centro educativo fuera del tiempo lectivo, lo que supone que hay que tener el colegio en todo momento en la cabeza. Esta falta de control del tiempo es uno de los problemas más destacados para quien ejerce la dirección escolar (Vázquez, 2009). Los directores y directoras lo expresan del siguiente modo:

"[La Dirección] yo creo que no te quita tiempo pero te calienta la cabeza, por decirlo así, más de la cuenta. Pero más que el tiempo material, (el problema es) que te tiene la cabeza siempre caliente, por cosas. En la Dirección yo creo que normalmente tienes que estar, te hace estar, demasiado pendiente durante todo el día, creo yo, y entonces yo, lo que no quiero es, cuando estoy fuera, estar pendiente de detener mi tiempo libre." (Manel)

"Yo pienso que al estar liberados del grupo escolar tienes más horas para dedicarte a la dirección, menos docencia de alumnos, aunque tiene la dificultad que, lógicamente, debe ser el primero en llegar al centro" (Estrella)

"¿Tú eres director? Tú eres el representante de la administración del centro, pero no para esa hora, para las veinticuatro horas del día; si ocurre un robo, o alguien intenta entrar, pues a mi la policía me localiza y yo me presento en el 'cole' y tengo que presentar la denuncia, o tengo que hacer yo no sé que, si ocurre pues un señor de la obra, no sé que, no sé cuanto pues... si hay una entrevista de no sé quien; venga usted a hablar con la delegada." (José)

4. Conclusiones

El predominio de los análisis en el ámbito de la organización empresarial, centrados en la incompatibilidad temporal, ha tenido como consecuencia que causas de tipo cultural, referidas a los procesos de socialización diferencial en función del sexo hayan quedado más ocultas. Sin embargo, podemos constatar que las causas de la baja representatividad de las mujeres en cargos de dirección escolar sirve para destacar la importancia de los factores culturales como procesos de gran alcance explicativo.

Como hemos podido observar, cuando se pregunta a las maestras la causa de no participar en la dirección escolar, la incompatibilidad familiar o la falta de tiempo no aparecen como factores que imposibiliten a las mujeres la ocupación de estos puestos. La mitad de las maestras afirman que no desean participar en la dirección escolar porque es demasiada responsabilidad la que acarrea el cargo. Es decir, el miedo a errar, a no estar a la altura de las circunstancias, a tomar decisiones que influyen sobre otras persona. Una de las entrevistas muestra claramente como una maestra se considera trabajadora, buena compañera y que responde ante el trabajo que se le encarga, sin embargo ella misma reconoce que duda de su capacidad en un puesto directivo.

Esta misma causa aparece recogida en el trabajo de Enrique Díez et al. Cuando apunta que " Un factor de presión (...) que influye poderosamente en las mujeres cuando se plantean el acceso a un cargo de dirección: es el miedo al riesgo, el temor a ser juzgada y cuestionada con excesiva facilidad, el permanente estar en tela de juicio sus acciones, etc." (Díez et al, 2005). Es decir, la causa aducida para no dedicarse a la dirección escolar está especialmente relacionada con el hecho de que la subordinación histórica de las mujeres se ha desarrollado a través de procesos de asimilación de lo femenino a lo privado.

La adquisición del rol social de las mujeres adscrito al cuidado, la atención al otro, etc. posee una gran influencia en el sentido que el ejercicio de la dirección tiene para las maestras. Recogiendo algunos testimonios destacamos el de Laura, donde podemos apreciar que la ayuda a los demás es una parte fundamental en su manera de trabajar. Sin embargo, esta ayuda no la traduce a efectos de dirección porque según sus propias palabras, "figurar en algún sitio nunca me gustó". Las palabras de esta profesora son muestra del deseo absolutamente minoritario que poseen las maestras en ejercer la dirección, en comparación con el que expresan los maestros; únicamente un 17% de mujeres afirman su deseo de acceder a la dirección escolar, frente a un 47% de varones.

El rol social, centrado en la atención a los otros, que las mujeres han venido desempeñado a lo largo de la historia, se considera una cualidad altamente destacable en el ejercicio de la dirección, tal y como hemos podido refrendar por las entrevistas realizadas al profesorado y los directores y directoras. Sin embargo, esta cualidad no parece ser suficientemente valorada por las maestras y sí para la administración que las elige, en mayor proporción que los varones para que se hagan cargo de la dirección de los centros escolares.

Recientes investigaciones en Gran Bretaña señalan que las mujeres en cargos directivos docentes siguen respaldando los discursos de que ellas priorizan la importancia de las personas sobre el rol meramente gerencial (Thompson, 2007). Esta misma perspectiva la constatamos en los motivos por los cuales las mujeres aceptan cargos de dirección escolar, pues las maestras afirman

que cuando se sienten apoyadas por sus compañeros es cuando consideran la posibilidad de acceder a la dirección escolar. En la investigación realizada por José Gimeno, (1995) sobre la dirección de centros en los años 90, ya se ponía de manifiesto que los docentes, independientemente de su sexo, no tenían intención de presentarse a algún cargo en la dirección escolar. Sin embargo, hay que apuntar que aunque los maestros también consideran importante el apoyo de otros docentes, se muestran estimulados por otras causas como, por ejemplo, la menor carga lectiva o el aumento salarial, que no son señaladas, de manera significativa, por las maestras.

Podemos constatar que preparar a las niñas para que se incorporen al mercado laboral en igualdad de condiciones que los varones no se solventa únicamente garantizando el éxito escolar. El alto rendimiento académico de las alumnas hace suponer que éstas no están discriminadas en las instituciones escolares (Ringrose, 2007); todo lo contrario, parecería evidente que son éstas y no sus compañeros varones las que más provecho sacan del sistema educativo, pero como señala Marina Subirats (1991), la discriminación no incide en los niveles de éxito escolar, sino en el nivel de formación del género, es decir, a través de diversos procesos de socialización las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes. Aún teniendo éxito académico siguen estando inmersas en un proceso de aprendizaje que minusvalora sus propias aptitudes y cualidades para desempeñar un cargo de responsabilidad en el ámbito público. Este proceso de socialización (del cual no es culpable únicamente la escuela) se refleja posteriormente, cuando estas niñas son adultas y han de tomar decisiones sobre el papel que han de jugar en el ámbito profesional, así como desarrollar estrategias para desenvolverse con éxito en culturas profesionales muy masculinizadas, como por ejemplo las relacionadas con la construcción o la ingeniería (Gill, Mills, Franzway y Sharp, 2008)

No hacer hincapié en la importancia del proceso de adquisición del rol social a la hora de realizar interpretaciones sobre la desigualdad en el acceso de las mujeres a cargos de responsabilidad, y centrar el análisis únicamente en la incompatibilidad entre el trabajo remunerado y no remunerado, podría errar las causas y, por lo tanto, errar en la toma de decisiones para solventar esta situación. Nos estaríamos limitando a la eliminación de la discriminación directa (igualmente importante) y obviando, por no estar señalada con suficiente fuerza, algunas de las causas más potentes de transformación que influyen en la discriminación indirecta. Sería ésta una forma efectiva de modificar las culturas laborales masculinizadas por otras más igualitarias.

Bibliografía

- BALCELLS I JUNYENT, Josep. (2000). La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas. Barcelona: P.P.V
- CABALLERO, Juan y SALVADOR, Francisco. (2004). "Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares". Revista de Educación, 333, 363-384.
- CARRASCO, María José. (2004). "Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros educativos". Revista Iberoamericana de Educación, 33(3), 1-13.
- CASTELLS, Manuel (2001). La era de la información. Madrid: Alianza
- CIDE/ Instituto de la Mujer. (2004). Mujeres en cargos de representatividad del sistema educativo. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.

- CORONEL, J. Manuel. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos. Huelva: Servicio de Publicaciones
- DÍEZ Enrique et al. (2006). La cultura del género en las organizaciones escolares. Barcelona: Octaedro
- GILL, Judith; MILLS, Julie. FRANZWAY, Susan y SHARP, Rhonda. (2008). "Oh you must be very clever!" High-achieving women, professional power and the ongoing negotiation of workplace identity". *Gender and education*, vol. 20, nº 3, 223-236
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. Madrid: CIDE
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, Concepción et al. (2004). Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo. Madrid. Instituto de la Mujer.
- GRAÑERAS, Montserrat. (2003). "Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España". *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.
- QUINTERO, J. (2005). "Sólo uno de cada cuatro directores es mujer". *Escuela Española*, p. 10.
- RINGROSE, Jessica. (2007). "Successful girls?. Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality". *Gender and education*, vol. 19, nº 4, 471-489
- SALTZMAN, Janet. (1989) Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio. Madrid: Cátedra.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid. Akal
- _____ (2000). "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares" en Miguel Ángel SANTOS GUERRA (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona. Graó.
- SARRIÓ, Maite. et Al. (2004). "Género, trabajo y poder" en Esther BARBERÁ e Isabel MARTÍNEZ (Coord.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- SUBIRATS, Marina. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y sociedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- THOMPSON, Barbara. (2007). "Working beyond the glass ceiling: women managers in initial teacher training in England". *Gender and Education*, Vol.19, nº 3, pp 339-352
- VÁZQUEZ RECIO, Rosa. (2009). "El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51.